SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Journal of Institute of Social Sciences

Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi- Journal of Institute of Social Sciences
DOI: https://doi.org/10.54558/jiss.1399355

Araştırma Makalesi/ Research Article

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Metaforları: Nitel Bir Çalışma

Teachers' Metaphors of Inclusive Education: A Qualitative Study

Zeynel Amaç[1]* Taha Yazar[2] Behçet Oral[3]

[1]*Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kilis, Türkiye

[2]Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır, Türkiye

[3] Prof. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır, Türkiye

***Sorumlu yazar/ Corresponding author:**
zamac@kilis.edu.tr

Başvuru/Submitted: 02.12.2023
Kabul/Accepted: 21.02.2025

Atıf/Cite as:
Amaç, Z., Yazar, T. & Oral, B. (2025). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim metaforları: Nitel bir çalışma, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, *16*(1), 60-81.

Öz

Amaç: *Kapsayıcı eğitim farklılıkları olan öğrencilerin bir arada nitelikli eğitim almasını, ayrımcılık ve dışlama gibi olumsuz tutumların azaltılmasını hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır. Kapsayıcı eğitim Türk eğitim sisteminde yeni bir anlayış olduğundan öğretmenlerin buna yönelik algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkındaki algılarının belirlenmesidir.*

Yöntem: *Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninde tasarlanmıştır. Bu çalışmanın verileri öğretmenlerden yüz yüze görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Bunun için öğretmenlerden "Kapsayıcı eğitim ……. gibidir/benzer. Çünkü ……." cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Kilis'te bulunan okul öncesi, ilk, ortaokul ve lise düzeylerinden toplam 179 öğretmen çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.*

Bulgular: Araştırma bulgularına göre, yedi farklı tema belirlenmiştir: Çeşitlilik ve farklılıklara saygı, ihtiyaca yönelik olma, bütünleştirici ve destekleyici olma, eşitlik, ayrımcılık/dışlama yapılmaması, sosyal fayda, eleştirel yaklaşım.

Sonuç: *Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğunun kapsayıcı eğitime yönelik olumlu algılara sahip olduğu ve az bir kısmının eleştirel algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının, uygulanan kapsayıcı eğitimin niteliğinin artmasına faydalı olacağı değerlendirilmektedir.*

Özgünlük: *Araştırma, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu bir şehirde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla inceleyen ilk araştırmadır.*

Anahtar sözcükler: *Kapsayıcılık, kapsayıcı eğitim, metafor, öğretmenler.*

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Aim*: Inclusive education is an educational approach that aims to ensure students with differences receive quality education together and reduce negative attitudes such as discrimination and exclusion. As inclusive education is a relatively new concept in the Turkish education system, it is important to ascertain teachers' perceptions about it. The purpose of this study was to determine teachers' perceptions of inclusive education.*

Method: *This study was designed using phenomenology, a qualitative research method. Data were collected from teachers through face-to-face interviews. Teachers were asked, "Inclusive education is like/similar to ……." They were then prompted to complete the sentences with "Because ……." A total of 179 teachers from preschool, primary, secondary, and high school levels in Kilis voluntarily participated in the study. The research data were analyzed using the content analysis method.*

Results: *According to the research findings, seven different themes identified Diversity and respect for differences, being need-oriented, being integrative and supportive, equality, non-discrimination/exclusion, social benefit, and a critical approach.*

Conclusion: *According to the results of the research, it was determined that the majority of teachers held positive perceptions towards inclusive education, while a small number of them had critical perceptions. The research results are expected to be beneficial in improving the quality of implemented inclusive education.*

Originality*: This study is the first to investigate the perceptions of teachers in a city with a high concentration of Syrian students under temporary protection regarding inclusive education, using metaphors.*

Key Words*: Inclusion, inclusive education, metaphor, teachers.*

Giriş

Türkiye, son yıllarda çeşitli uluslararası gelişmelerin etkisiyle farklı dil, din ve etnik kökenlere sahip bireylerin sığınma talepleri veya göç etme ihtiyaçlarına yanıt veren bir ülke haline gelmiştir. Bu dönüşüm, Türkiye'nin çeşitliliğin ve farklılıkların bir arada yaşandığı bir toplum haline gelmesini sağlamıştır. Aynı dönemde, Avrupa Birliği sürecindeki demokratikleşme reformları ve insan haklarına verilen önem, eğitim sisteminin de büyük bir değişim sürecine girmesine yol açmıştır. Bu değişim, eğitim programlarının güncellenmesi ve kapsayıcı bir eğitim anlayışının benimsenmesi şeklinde kendini göstermiştir.

Türkiye, farklı etnik kökenlere sahip birçok göçmeni ağırlaması, bireyin değerinin vurgulanması, demokratikleşme süreci ve insan haklarının artan önemi gibi faktörlerle eğitim sistemini yeniden şekillendirmektedir. Bu bağlamda, eğitimde farklılıkların kabul edilmesi ve çeşitliliğin bir zenginlik olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Hazır, 2024, s. 336). Bu noktada, kapsayıcı eğitim anlayışının, Türk eğitim sisteminin merkezine yerleşmiş olduğu söylenebilir

Son yıllarda Türkiye'ye kabul edilen sığınmacıların sayısının artması, ülkenin toplumsal yapısında dönüşümlere yol açmıştır. Bu değişim, okulların ve sınıfların kültürel, sosyal ve eğitimsel açıdan farklı düzeyde öğrencilerin bir araya geldiği bir yapıya dönüşmesine neden olmuştur. Farklı etnik kökenlere ve kültürlere sahip öğrencilerin aynı sınıflarda aynı öğretmenlerden eğitim aldığı bir süreç olarak kapsayıcı eğitim, Türk eğitim sisteminin önemli konulardan biri olmuştur. Özellikle Suriyeli sığınmacı çocuklarının Türk eğitim sistemiyle bütünleştirilmesi ve Türk öğrencilerle aynı sınıflarda eğitim almaları, kapsayıcı eğitim anlayışının bir gereklilik haline gelmesini sağlamıştır (Amaç, 2023, s. 6).

Bu önemli dönüşüm sürecinde, Millî Eğitim Bakanlığı çeşitli kurslar, seminerler ve eğitimler aracılığıyla öğretmenleri bilgilendirmek ve hazırlamak amacıyla UNICEF ile işbirliği yapmıştır. Farklı gruplar, inançlar, engellilik durumları, dil ve etnik kökenler gibi çeşitliliklerin bir arada bulunduğu toplumlar, bu çeşitliliği okullarda da göstermektedir. Okullar artık heterojen bir topluluk haline gelmiş ve bu durum, eğitimde farklılıkların kabul edilmesini ve kapsayıcı bir eğitim anlayışının geliştirilmesini gerektirmiştir (Aktekin, 2017, s. 23).

Farklılıkları olan öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim alması, kapsayıcı eğitim anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Kapsayıcı eğitim farklılıkları olan öğrencilerin bir arada nitelikli eğitim almasını, ayrımcılık ve dışlama gibi olumsuz tutumların azaltılmasını hedefleyen bir anlayıştır (Ainscow, 2016, s. 144). Kapsayıcı eğitimin; ekonomik, sosyal ve eğitimsel olmak üzere üç gerekçesi bulunmaktadır (Altındağ Kumaş, 2022, s. 2). Devletler, ekonomik sebeplerle farklı ihtiyaçlara sahip öğrenciler için özel okullar veya öğretmenler için ayrı bütçeler ayırmazlar. Ayrıca, özel gereksinimi olan çocukların aileleri de, çocukları için ekstra bir okul veya öğretmen masrafı yapmak zorunda kalmazlar, bu nedenle kapsayıcı eğitim hem devletler hem de veliler için daha ekonomiktir. Sosyal gerekçe açısından okul, toplumun bir aynası olarak görülmektedir. Toplumda farklılıkları olan insanların bir arada yaşaması nedeniyle eğitim bireyler veya gruplar arası olası ayrımcılık ve ötekileştirme gibi olumsuz tutumların azaltılması için bir araç olarak görülebilir. Toplumsal ayrışmaların engellenmesi ve bütünleşme açısından kapsayıcı eğitim önemli işlevler görür (Şimşek ve diğerleri, 2019; UNESCO, 1994). Eğitim, dezavantajlı grupların toplumun etkin üyesi olması için önemli bir yoldur. Bu nedenle sosyal olarak kapsayıcı eğitim gereklidir. Eğitimsel gerekçe ise özel gereksinimi olan olmayan tüm öğrencilerin daha nitelikli eğitim almasını sağlar. Bu, öğretmenlerin her öğrenciye hitap edecek farklı yöntem, teknik ve materyaller kullanarak yaptıkları için tüm öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olurlar (Amaç, 2023, s. 12-15).

Tarihsel olarak, engelli ve farklılıkları olan bireyler toplumda dışlanmış ve özel eğitim kurumlarında eğitim almışlardır. Ancak II. Dünya Savaşı sonrası ve ABD'deki Sivil Haklar Mücadelesinin etkisiyle bu bireylerin eğitim

hakları kazanılmış, 1970'lerde ABD'de normal okullarda eğitimleri yaygınlaşmıştır. Türkiye'de ise 1980'lerde kapsayıcı eğitim anlayışı benimsenmiş ve 1990'larda engelli bireylere daha fazla destek sunulmuştur. Osmanlı'da özel eğitim, Fatih Sultan Mehmet tarafından başlatılmış, Atatürk döneminde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine alınmıştır. Günümüzde özel eğitim, farklı engellilik türlerine sahip öğrencilere çeşitli düzeylerde eğitim sunmaktadır (Melekoğlu, Çakiroğlu ve Malmgren, 2009, s. 291). Kapsayıcı eğitim ise Türkiye'de 573 sayılı kararname ve 2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile hız kazanmış, 2015'te destek eğitim odalarının açılması zorunlu hale gelmiştir (Yücesoy Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2019, s. 18). Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim becerilerini geliştirmeye yönelik stratejik planlar yapmış ve Suriyeli çocukların eğitimini iyileştirmek için "Eğitimde Birlikteyiz" projesini başlatmıştır. Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumların lisans programlarına kapsayıcı eğitim ve ilgili dersler eklenmiştir. Türkiye'deki kapsayıcı eğitim, batılı ülkelerdeki gelişmelere paralel bir gelişim göstermektedir (Hazır ve Harris, 2023, s. 504).

Kapsayıcı eğitimin üç bileşeni bulunmaktadır. Birinci bileşen erişimdir. Erişim bileşeni öğrencilerin eğitim ve öğretime erişimiyle ilgilidir. Buna göre farklılıkları olan öğrencilerin eğitim ortamlarına ulaşımı için engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Rakap ve Kalkan, 2019, s. 280). Buna, tekerlekli sandalye kullanan bir öğrencinin başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan okula gelebilmesi ve sınıf etkinliklerine katılabilmesi örnek olarak verilebilir. Tekerlekli sandalye kullanan bir öğrenci için; rampaların yapılması, asansör hizmetinin ayarlanması, sınıftaki masa ve sıra düzeninin bu öğrenciye uygun hale getirilmesi eğitime erişimin gereğidir. İkinci bileşen katılımdır. Katılım öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine aktif olarak katılımını ifade eder (Rakap ve Kalkan, 2019, s. 272). Örneğin öğrenme hızı düşük öğrenci için öğretim tekniklerinin uyarlanarak bu öğrencinin de katılabileceği grup çalışması ve dramayı kapsayan etkinliklerin planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Düz anlatım tekniğiyle yapılan ders işleme bu öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmamakta bir başka ifadeyle bu öğrencinin derse katılımını engellemektedir. Kapsayıcı eğitimde katılımı artırmaya yönelik olarak farklılaştırılmış öğretim ve öğrenmede evrensel tasarım gibi öğrenme-öğretme yaklaşımlarının uygun olacağı düşünülmektedir (Demir Başaran, 2021; Sümer Dodur, 2022). Üçüncü ve son bileşen ise destektir. Destek, kapsayıcı eğitim bağlamındaki paydaşların (Öğretmen, öğrenci, veli, okul yönetimi vb.) sürekli ve nitelikli desteklenmesi ve işbirliğiyle ilgilidir. Örneğin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen mülteci kökenli bir öğrencinin dil becerilerinin geliştirilmesi için özel hizmetler sunulabilir. Ayrıca, öğrencinin maddi ve psikolojik sorunlarını çözmek için ilgili devlet kurumları veya sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılması faydalı olacaktır.

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları

Kapsayıcı eğitim öğretmenlerin azmi ve çalışkanlığı sayesinde amaçlarına ulaşabilir. Çünkü öğretmenler geleneksel sınıf düzeni ve öğretim uygulamalarından sıyrılıp sınıftaki her öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaya yönelik planlama yapmalı, planı uygulamalı ve plana uygun olarak eğitim-öğretimi değerlendirmelidir. Kapsayıcı eğitimde her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öğretimi, öğretim yöntem ve tekniklerini ve materyallerini farklılaştırmalıdır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimde öğretmen rolleriyle ilgili olarak Demirkol (2022, s. 57) şunları belirtmektedir:

- Öğrencileri doğru şekilde tanıma
- Öğrenci gereksinimlerine uygun farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma
- Öğrencilere rol model olma
- Öğrencilere ilave öğrenme fırsatları sunma
- Eğitim ve öğretimin niteliğini artırmaya yönelik işbirliğine hazır olma
- Öğrencilerine ve öğrenci ailelerine rehberlik hizmetleri sunma
- Öğretim süreçlerinde (planlama, uygulama, değerlendirme) öğrenci farklılıklarına uygun olarak uyarlamalar yapma.

Bu bağlamda kapsayıcı öğretmen mesleki gelişimi bir hayat tarzı olarak benimsemeli ve gelişim fırsatlarını değerlendirmeli, öğrencilerinin eğitime erişimi ve katılımı konusunda gerekli işlemleri yapmalıdır. Olumlu öğretmen tutumlarının farklılıkları olan öğrencilerin daha nitelikli eğitim alması için bir anahtar olduğunu bilerek buna uygun davranmalıdır. Engeli veya farklılıkları olan öğrenciyi sınıfa kabul etmenin yeterli olduğunu düşünmemeli ve her öğrencinin sınıfın etkin bir üyesi olduğu bilinciyle olumlu sınıf iklimi oluşturmalıdır (Javakhishvili, 2012, s. 32). Ulusal ve uluslararası mevzuatta vurgulanan, eğitimin, her çocuğun en temel hakkı olduğu bilinciyle hareket ederek kapsayıcı eğitim savunuculuğu yapmalı ve çocukların her türlü hakkını savunmalıdır.

Kapsayıcı eğitim son yıllarda eğitim gündemine girmiş bir anlayıştır. Kapsayıcı eğitimle ilgili algılar, görüş ve deneyimleri araştıran çeşitli araştırmalar mevcuttur. Örneğin Bakkaloğlu ve Ergin (2020, s. 41-57) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarını farklılaştırdıklarını ortaya çıkarmışlardır. Gezer ve Aksoy (2019, s. 40), okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin özel eğitimle ilgili kanunların kendilerine yüklediği rol ve sorumlulukları kısmen bildiklerini ancak kapsayıcı eğitimle ilgili mesleki bilgi ve becerilerinde eksiklikler olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri kapsayıcı eğitimin çocukların sosyal gelişimini

desteklediğini ancak ağır zihinsel yetersizliği olan çocuklar için uygun olmadığını ifade etmektedirler. Ayrıca, katılımcılar, sınıflardaki kalabalıkların kapsayıcı eğitim uygulamalarını olumsuz etkilediğini, yardımcı öğretmen eksikliği ve öğretmenlere kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim verilmemesinin de bir sınırlılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Alzahrani (2020, s. 70) yaptığı alan yazını taraması sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu, özel gereksinimli öğrencilerin sorumluluğunu kabul etmekte kaçınma eğiliminde oldukları ve deneyimlerinin yetersiz olduğunu saptamıştır. Wahyuni, Sowiyah ve Hariri (2021, s. 70) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili mesleki gelişimlerinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırmalarına göre, kapsayıcı eğitim, öğrencilerin sınıf topluluğunun bir parçası olma hissini kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, veliler de çocuklarının eğitim sürecinin bir parçası olduklarını hissetmektedirler. Mfuthwana ve Dreyer (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim için sürekli desteğe ihtiyaç duydukları ve bu konudaki öz-yeterliklerinin eksik olduğunu saptamışlardır. Mngo ve Mngo'nun (2018) araştırmasına göre, lise öğretmenleri genel olarak kapsayıcı eğitime karşı olumsuz bir tutum sergilemektedir. Ancak, kapsayıcılıkla ilgili eğitim almış öğretmenler bu yaklaşıma daha fazla destek vermektedir. Araştırma ayrıca, genç, deneyimsiz ve kapsayıcı eğitim konusunda yeterli eğitimi olmayan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime karşı daha az istekli olduklarını göstermektedir. Bu öğretmenlerin, sınıf yönetimi, öğrencilere eğitim verme ve kapsayıcı eğitimin faydaları konusunda da daha olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu noktada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve algılarını anlamada metaforlar önemli bir zihinsel araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Metaforlar, zihnimizin şekillenmesinde, olay ve olguların oluşumunu ve işleyişini yönlendirmede etkili olan güçlü zihinsel araçlardır (Saban, 2004, s. 131). Metaforların amacı bir nesne, olay, olgu vb.'nin niteliklerinin başka bir nesne, olay, olgu vb.'ne benzeterek açıklamalarda bulunmak, anlaşılmasına yardımcı olmak, karşıdaki kişiyi ikna etmek ve bilgilendirmektir.

Kavramsal metafor teorisine (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 453) göre insanlar, bir nesneyi, deneyimi veya görüşü anlamlandırırken başka bir şeyi referans olarak kullanır. Bu teoriye göre, karmaşık ve anlaşılması zor konular, daha somut ve bilinen nesneler ya da olgular aracılığıyla açıklanmaya çalışılır. Kaynak kavramın alanından hedef kavramın alanına ulaşılır. Kavramsal metaforlar sistematik düşüncenin bir ürünüdür. Metafor kullanımında dil bilgisel anlamdan ziyade zihinsel bir mekanizma işe koşulur. Metaforlar gündelik hayatımızdaki faaliyetlerimizi yönlendirir. İnsanların düşünme, hareket etme ve iletişim kurma biçimlerini şekillendirir (Lakoff ve Johnson, 2003). Ungerer ve Schmid'e (1996) göre metaforlar ve metonimiler (kinayeler ve benzerini kullanma), soyut kategorileri kavramsallaştırma ve somutlaştırma için güçlü bilişsel araçlardır. Metaforlar günlük hayatta sık kullanılır. Örneğin öğrenciler çiçektir şeklinde bir metafor kullanan bir öğretmenin kast ettiği öğrencilerin bildiğimiz anlamda bir çiçek olduğu değil çiçeğin yapısından yola çıkarak öğrencilerin çiçekler gibi temiz ve saf olması, bakıma ihtiyaçlarının olduğu ve gelişimsel olarak kırılgan bir yapıya sahip olduğudur.

Metafor, insan dilinin, bilişinin ve iletişiminin nasıl yapılandırıldığına ve çalıştığına dair önemli bir fırsat sunmaktadır (Steen, 2007, s. 402). Bu nedenle metaforlar yoluyla bilgiye ulaşma uzun yıllardır araştırmalarda kullanılmaktadır (Kılcan, 2021). Özellikle eğitim araştırmalarında metafor tekniği kullanılmaktadır (Sözer ve Aydın, 2020). Örneğin alanyazında Covid-19 (Koçoğlu, Aydın, Dumlupınar Arslan, Çetinkaya, Kubat ve Karabulut, 2021), değerler eğitimi (Yazar, Özekinci ve Lala, 2017) fizik eğitimi ve amaçları (Belo, van Driel, van Veen ve Verloop, 2014); fizik öğretimi (Regero Migue, 2022), kapsayıcı eğitim (Bulut, 2021; Katıtaş ve Coşkun, 2020; Katıtaş ve Coşkun, 2021; Küçükahmetoğlu ve İlhan, 2023; Öztürk ve Başkonuş, 2022; Walton ve Lloyd, 2011), mülteci öğrenciler (Burak ve Amaç, 2021), öğretmenlik mesleği (Aydın ve Ünsal, 2021), özel eğitim (Olsen, 2011), uzaktan eğitim (Alan, 2021), yeni öğretmenlerin mesleki kimlikleri (Yuan, Liu ve Yung, 2022), yetişkin eğitimi (Lala, Yazar ve Çolak, 2017) gibi çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar, nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının algılarını, görüşlerini ve deneyimlerini incelemeye odaklanmıştır.

Türkiye'de son yıllarda sınıflar çok kültürlü bir yapıya bürünmüştür. Farklı özellik ve ihtiyaçları olan öğrenciler aynı sınıflarda eğitim almaktadırlar. Bu öğrenciler için eğitim-öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme durumundaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin algıları öğretim etkinliklerini de yönlendirmektedir. Kapsayıcı eğitime yönelik olumlu algılara sahip öğretmenlerin farklılıkları olan öğrenciler için daha nitelikli ve ihtiyaca cevap verecek etkinlikleri yapmaları olasılık dâhilindedir. 2011 yılında başlayan Suriye'deki iç savaşın bir neticesi olarak insanlar diğer ülkelere göç etmek durumunda kalmıştır. Sınır komşusu bir şehir ve Suriye'nin büyük şehirlerinden Halep'e 50 km uzaklıkta bulunan Kilis Suriye'den gelen yoğun göçe maruz kalmıştır. 2023 yılı itibariyle Kilis'teki Suriyeli sığınmacı sayısı yerel nüfusa yakındır. Buna bağlı olarak Suriyelilerin çocukları Türk okullarında Türk öğretmenlerden Türk akranlarıyla birlikte kapsayıcı eğitim almaktadırlar. Araştırmanın yapıldığı 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibariyle her üç öğrenciden birisi Suriye kökenlidir. Şehir merkezindeki bazı ilk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrenci mevcudu Türk öğrencilerden fazladır (Amaç, 2022a). Suriyeli öğrenci sayısının fazlalığı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve beceri sahibi olmalarını ihtiyaç haline getirmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algıları eğitim alanında önemli bir araştırma konusu olmuştur. Alan yazınında birçok benzer çalışma bulunmasına rağmen, Kilis gibi mültecilerin yoğun olarak yaşadığı şehirlerde görev

yapmakta olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim algılarını inceleyen araştırmaların (Oğlakçı ve Amaç, 2023) sayısı oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda, mevcut çalışma, bu eksikliği giderebilmek amacıyla yürütülmüş ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını derinlemesine analiz etmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın amacı, Kilis'teki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerini anlamak, bu konuda var olan bilgiyi genişletmek ve eğitim politikalarına yönlendirici katkılarda bulunmaktır.

Kilis gibi mülteci yoğun şehirlerdeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim algıları, bu coğrafi bağlamın özgünlüğüne ve çeşitli kültürel dinamiklere dayanmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın sonuçları, sadece Kilis'teki eğitimciler için değil, aynı zamanda benzer coğrafi bölgelerdeki eğitim politikalarını da etkileyebilir. Bu araştırma, kapsayıcı eğitim anlayışının geliştirilmesi ve öğrencilere daha iyi eğitim fırsatları sunulması için önemli bir adım olabilir. Bu çalışmanın kapsamlı analizi, eğitim alanındaki paydaşların dikkatini çekebilir ve kapsayıcı eğitim konusundaki daha geniş bir tartışmanın kapılarını açabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, farklı branşlardaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını belirlemektir. Bu kapsamda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin oluşturduğu bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında sınıflandırılmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve bu deneyimlerin kişisel perspektiflerini nasıl şekillendirdiğini incelemek için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Merriam ve Tisdell, 2016).

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın deseni nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) desenidir. Fenomenoloji, bireylerin kendi bakış açılarından olguları algılayışlarını ve deneyimlerini vurgulamayı hedeflemektedir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu araştırmada, öğretmenlerin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin soyut algılarını somutlaştırmak amacıyla metaforlar kullanılarak veri toplanmıştır.

Metaforlar, bireylerin öznel dünyalarındaki algıları mecazlar aracılığıyla ifade etmelerine olanak tanıyarak "anlamlara ulaşmanın" bir yolunu sağlamaktadır (Sözer ve Aydın, 2020, s. 262). Mevcut araştırmanın veri toplama tekniğini metafor oluşturmaktadır. Sözer ve Aydın’a (2020) göre metaforlar benzetmeler yoluyla anlamlara ulaşmanın bir yoludur. Metaforlar bir olay ve olgunun farklı bir şekilde algılanmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına yönelik algıları, metaforlar kullanılarak örtük bir şekilde elde edilmeye çalışılmıştır. Bu yöntemin araştırmanın geçerliliğini artıracağı düşünülmüştür. Çünkü bireyler metaforları kullanarak deneyimleriyle yaşantıları arasında bağ kurma eğilimindedirler ve bu da bilinçli veya bilinçsiz olarak doğruları ifade etmelerine katkı sağlamaktadır (Lakoff ve Johnson, 2003).

Çalışma Grubu

Mevcut çalışmada, örneklem seçimi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem tercih edilmiştir (Burak, 2022, s. 130). Ölçüt örneklem araştırmacıların belirli bir amaç doğrultusunda örneklemi bilinçli bir şekilde seçtiği bir yöntemdir (Yazar ve Keskin, 2020, s. 232-234). Bu çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik deneyim ve görüşlerini daha iyi anlamak amacıyla belirli ölçütlere dayalı bir örneklem seçimi yapılmıştır. Öncelikle, araştırma kapsamını Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlamak amacıyla, örnekleme yalnızca okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenler dâhil edilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler ise araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bunun yanı sıra, kapsayıcı eğitim uygulamalarını doğrudan deneyimlemiş öğretmenlerin görüşlerini anlamak için, özel gereksinimli veya mülteci kökenli öğrencilerle çalışma deneyimine sahip olma kriteri belirleyici bir faktör olarak ele alınmıştır. Son olarak, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayanması sağlanarak, öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda sürece dâhil olmaları amaçlanmıştır. Bu kriterler doğrultusunda seçilen öğretmenlerin kapsayıcı eğitimli ilgili değerli bakış açıları sunacağı öngörülmüştür.

Kilis ilinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasından, belirlenen kriterlere uygun olanlardan veri toplanmıştır. Verilerin

toplanması sürecinde, öğretmenlerin seçimi belirlenen ölçütlere göre yapılmıştır. Çalışmaya 77 erkek 114 kadın olmak üzere toplam 191 öğretmen katılmıştır. Veri toplama formunda demografik bilgiler bölümünde okul, branş, kıdem ve çalışılan okul kademesi kısmı doldurulmayan 3 form, metafor kısmı veya çünkü kısmı eksik olan veya çünkü kısmı ilgisiz ifadeler içeren toplam 11 form (4 erkek 8 kadın) analize eklenmemiştir. Örneğin kapsayıcı eğitimi çınar ağacına benzeten bir katılımcı çünkü kısmı için "Kökleriyle geçmişte öğrenilmiş bilgilere eğitim becerilerine sımsıkı tutunuş, geniş yaprakları ve güçlü, kalın dallarıyla gelecekteki sınırsız bilgiye erişimi kolaylaştırır. Yani klasik eğitimle bağını koparmadan yenilikçi eğitimle geleceğe kucak açar. Böylelikle uzun yıllar kullanılacak kalıcı bilgiye ulaşılır" ifadesini kullanmıştır. Katılımcı bu ifadesiyle kapsayıcı eğitimi niçin çınar ağacına benzettiğini açıklamamaktadır. Bu nedenle bu ve benzeri metaforlar veri havuzuna eklenmemiştir. Bu işlemlerin sonucunda 73 Erkek, 106 kadın olmak üzere toplam 179 form geçerli sayılmıştır. Erkek öğretmenlerin meslekteki ortalama kıdemi 10,4 yıl iken, kadın öğretmenlerin ortalama kıdemi sekiz yıldır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin alan/branş bilgileri Tablo 1'de, görev yaptıkları okul düzeyi ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Branş Bilgileri

Cinsiyet	**N**	**%**
Kadın	106	59.22
Erkek	73	40.78
Toplam	**179**	**100**
Bölüm	**N**	**%**
SÖ	103	57.54
ÖE	28	15.64
OÖ	12	6.7
RPD	12	6.7
FB	5	2.79
İN	5	2.79
SB	5	2.79
TÜ	4	2.23
DKAB	2	1.12
M	2	1.12
GS	1	0.56
Toplam	**179**	**100**

Not. SÖ=Sınıf Öğretmenliği, OÖ=Okul Öncesi, ÖE=Özel Eğitim, RPD=Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, FB=Fen Bilgisi, İN=İngilizce, SB=Sosyal Bilgiler, TÜ=Türkçe, DKAB=Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, M=Matematik ve GS=Görsel Sanatlar.

Tablo 1'e göre, katılımcıların 103'ü sınıf öğretmeni, 28'i özel eğitim öğretmeni, 12'si okul öncesi öğretmeni ve 12'si rehberlik ve psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır. Ayrıca, Fen Bilgisi, İngilizce ve Sosyal Bilgiler branşlarında her birinde 5'er öğretmen yer almaktadır. Türkçe branşında 4 öğretmen, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşında 2 öğretmen ve Görsel Sanatlar branşında ise 1 öğretmen bu çalışmanın katılımcıları arasında bulunmaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Görev Yaptığı Okul Kademesi

İlkokul	Ortaokul	Okul Öncesi	Lise	RAM	**Toplam**
132	29	13	3	2	**179**

Tablo 2 incelendiğinde, 132 öğretmenin ilkokullarda, 29 öğretmenin ortaokullarda, 13 öğretmenin okul öncesi eğitim düzeyinde, 3 öğretmenin liselerde ve 2 öğretmenin ise Rehberlik Araştırma Merkezi bünyesindeki okullarda görev yaptığı gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu araştırmada, veri toplama süreci Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurul izni (2022/12 Karar no: 09) ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formun birinci bölümünde, katılımcıların yaşları, hizmet süreleri ve çalıştıkları okul düzeyleri gibi demografik bilgileriyle ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik metafor oluşturmaları amacıyla açık uçlu görüşme sorusu yer almıştır. Bu bölümde katılımcılardan "Kapsayıcı eğitim …… gibidir/benzer. Çünkü ……" ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Görüşme öncesi katılımcılara metaforun ne olduğu konusunda kısa bir bilgi verilmiştir. Sonra ilgili ifadeyi tamamlamaları istenmiştir. Üretilen metaforun herhangi bir kavram veya kavram grubu olabileceği, kapsayıcı eğitimi neye benzettiklerinin ve bunu nasıl gerekçelendirdiklerinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla Kilis'te bulunan okulların listesi İl Millî Eğitim Müdürlüğünün sitesinden alınmış ve maksimum çeşitlilik sağlanması amacıyla okullar ziyaret edilmiştir. Önce okul yöneticileriyle görüşülmüş ilgili izinler gösterilmiştir. Sonra araştırmanın amacı açıklanmıştır. Okul yöneticilerinden izin alındıktan sonra teneffüs zamanı öğretmenler odasında bulunan öğretmenlere çalışmanın amacı, etik izinler ve etik konular hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Öğretmenlere araştırmayla ilgili soru sorma imkânı tanınmış ve böylece araştırmanın gizliliği ve amacı gibi akıllarına takılan sorulara cevaplar verilmiştir. Sonra araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere hazırlanan form dağıtılmış ve görüşme soruları hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra formları doldurmaları için 15-20 dakika süre tanınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın verilerinin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veri analizi için şu adımlar izlenmiştir (Sözer ve Aydın, 2020, s. 270):

Analiz öncesi: Formlar incelenmiş, tek tek okunmuş, eksik bilgi içeren, örneğin metafor ve çünkü kısmı eksik olan formlar veri havuzundan çıkarılmıştır. Sonra veriler MS Excel programına aktarılmıştır.

Verilerin kodlanması: Veriler Maxqda programına aktarılmış ve açık kodlama tekniğiyle kodlanmıştır.

Kategorilere ulaşılması: Oluşturulan kodlardan kategoriler oluşturulmuştur.

Temaların belirlenmesi: Kategoriler incelenmiş ve buna dayalı olarak temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması: Verilerin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla analiz sürecinde gerçekleştirilen aşamalarla ilgili bilgiler şöyledir: İlk olarak, katılımcıların ürettikleri metaforlar MS Excel programı kullanılarak alfabetik olarak sıralanmış ve veri setinde tekrar eden ifadeler sistematik olarak kodlanmıştır. Ardından, aynı metaforu kullanan katılımcıların açıklamalarında vurguladıkları anlamlar dikkate alınarak farklı kategorilere yerleştirilmeleri sağlanmıştır. Bu süreçte, yalnızca metaforların sözel benzerliği değil, içeriksel bağlamları da göz önünde bulundurulmuştur. Metaforların analiz sürecinde, temaların kapsayıcı eğitim algılarını doğru bir şekilde yansıttığından emin olmak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, biri sınıf eğitimi, diğeri Türkçe eğitimi alanında uzman iki akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlardan, oluşturulan kavramsal kategorilerin anlamlılığı, metaforların ilgili temalarla uyumu ve veri analiz sürecinin tutarlılığı konusunda geri bildirim vermeleri istenmiştir. Elde edilen değerlendirmeler doğrultusunda, bazı metaforların ilgili kategorilere atanmasında düzenlemeler yapılmış ve bazı temalar yeniden isimlendirilmiştir. Bulguların sunumunda, analiz edilen metaforların içeriğinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla örnek metaforlar sunulurken katılımcıların cinsiyet ve branş bilgileri (örneğin, Kadın, İngilizce) eklenmiştir. Böylece, farklı branşlardan ve demografik özelliklerden gelen öğretmenlerin kapsayıcı eğitim algılarını nasıl şekillendirdiği daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Tüm bu süreçler, elde edilen bulguların güvenirliğini artırmak, öznellikten kaynaklanabilecek hataları en aza indirmek ve analiz sürecini sistematik hale getirmek amacıyla yürütülmüştür. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerle birlikte, çalışmanın geçerlik ve güvenirlik ölçütlerine uygun hale getirilmesi sağlanmıştır.

Bu nitel çalışma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamıştır. Ancak, çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak, nitel çalışmaların doğası gereği sınırlı bir katılımcıyla yapılmıştır, bu nedenle daha geniş bir örnekleme genelleme yapılması uygun olmaz. İkinci olarak, bu çalışmanın verileri katılımcı öğretmenlerin öznel verilerine dayanmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma veliler, öğrenciler ve diğer paydaşların kapsayıcı eğitime yönelik bakış açılarını araştırmamıştır. Ayrıca, Türkiye'de kapsayıcı eğitimin nasıl uygulandığına dair bilgi sunmamaktadır. Son olarak, çalışmanın odağı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi nasıl uyguladığı değil, bu kavramı nasıl algıladıkları olmuştur. Ancak, tüm bu sınırlılıklara rağmen, çalışma Türkiye'deki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını anlamak açısından önemli veriler sağlamaktadır. Elde edilen bulgular, kapsayıcı eğitim uygulamalarının kalitesini artırmaya yönelik faydalı ipuçları sunabilir.

Bulgular

Tablo 3. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Metaforları

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Gökkuşağı	12	53	Çeşitlilik	1
2	Dünya	7	54	Çiçek	1
3	Çiçek bahçesi	6	55	Cümle	1
4	Mevlana	6	56	Devlet lideri	1
5	Ağaç	4	57	Doğa	1
6	Anne	4	58	Ebeveyn	1
7	Gökyüzü	4	59	Elmaların içinde armut	1
8	Güneş	4	60	Empati	1
9	Puzzle	4	61	Eşitsizlikleri gidermek	1
10	Şemsiye	4	62	Esneklik	1
11	Aile	3	63	Evlat	1
12	Ana Kucağı	3	64	Evrensel küme	1
13	Anne sevgisi	3	65	Fırsat	1
14	Domino taşı	3	66	Gezegen	1
15	Orman	3	67	Güzel sanatlar akademisi	1
16	Örümcek ağı	3	68	Hayvanat bahçesi	1
17	Ağacın dalları	2	69	İhtiyaç	1
18	Aşure	2	70	İki ayaklı masa	1
19	Atmosfer	2	71	İmza	1
20	Bir elin parmakları	2	72	İnsan organizması	1
21	Bütünleştirme	2	73	Kahve	1
22	Çiçek demeti	2	74	Kaynaştırma	1
23	Deniz	2	75	Koro	1
24	Devlet	2	76	Koruma kalkanı	1
25	Fırsat eşitliği	2	77	Kozmopolit bir ülke	1
26	Hayat	2	78	Kucaklama	1
27	Lunapark	2	79	Metropol bir şehir	1
28	Manav	2	80	Mevsim	1
29	Mozaik	2	81	Meyve bahçesi	1
30	Sınıf panosu	2	82	Olimpiyat oyunları	1
31	Su	2	83	Oyun hamuru	1
32	Toprak	2	84	Oyun oynama isteği	1
33	Yağmur	2	85	Pandispanya	1
34	Yemek	2	86	Papatya	1
35	Ailenin çocukları	1	87	Parmak izi	1
36	Akvaryumdaki balıklar	1	88	Pazar yeri	1
37	Araba galerisi	1	89	Rüzgâr gülü	1
38	Araba modelleri	1	90	Salata	1
39	Askerlik	1	91	Şefkatli bir anne	1
40	Aydınlanma	1	92	Siyaset	1
41	Baba	1	93	Sosyal devlet	1
42	Bahçe	1	94	Tablo	1
43	Bal arısı	1	95	Teknolojik aletler	1
44	Balık ağı	1	96	Toplu eğitim	1
45	Besin zinciri	1	97	Ülke	1
46	Bir kutu şeker	1	98	Vitray	1
47	Bir sepetteki renk renk yumurtalar	1	99	Yağmur ormanları	1
48	Birleşmiş milletler	1	100	Yapılandırmacılık	1
49	Boya kalemleri	1	101	Yaşama hakkı	1
50	Bütünlük	1	102	Yenilikler	1
51	Çekirdeğin dışındaki hücre	1	103	Zincir	1
52	Çekirdek aile	1			

Tablo 3'e göre öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik 103 farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmenler, kapsayıcı eğitime yönelik en çok "gökkuşağı" metaforunu kullanmışlardır (f:12). Bunu sırasıyla "dünya" (f:7), "çiçek bahçesi" (f:6) ve "Mevlana" (f:6) metaforları takip etmektedir. Ağaç, anne, gökyüzü, güneş, puzzle ve şemsiye metaforları en az dört öğretmen tarafından üretilmiştir. Aile, ana kucağı, anne sevgisi, domino taşı, orman, örümcek ağı metaforları üçer öğretmen tarafından üretilmiştir. Aşure, ağacın dalları, atmosfer, bütünleştirme, çiçek demeti, deniz, devlet, fırsat eşitliği, hayat, lunapark, manav, mozaik, sınıf panosu, su, toprak, yağmur ve yemek metaforları ise ikişer kez üretilmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik diğer metaforlar ise birer öğretmen tarafından üretilmiştir. Bu çalışma için öğretmenlerin ürettikleri kapsayıcı eğitim metaforların görsel temsili Şekil 1'de bulunmaktadır.



Şekil 1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Metaforları

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını belirlemeye yönelik metafor çalışmasının bulgularına göre yedi tema belirlenmiştir: Öğrenci çeşitliliğinin kabulü ve farklılıklara saygı, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olma, öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmaması ve dışlanmaması, farklılıkları bütünleştirici ve destekleyici olması, eğitimde eşitlik ve adalet, toplumsal fayda ve eleştirel yaklaşımlar. Bu temalara ilişkin bulgular şu şekildedir:

Öğrenci çeşitliliğinin kabulü ve farklılıklara saygı teması

Bu tema, öğrencilerin birbirinden farklı özelliklere sahip oldukları, çeşitli ihtiyaçlarının bulunduğunu vurgulamakta ve kapsayıcı eğitimin çeşitlilik ve farklılıklara saygı bağlamında algılandığını ifade etmektedir. "Öğrenci çeşitliliğinin kabulü ve farklılıklara saygı" teması, her öğrencinin kültürel, dil ve sosyo-ekonomik olarak farklı özelliklere sahip olduğu kabul edilerek, bu farklılıkların kabul edilmesi ve saygı duyulmasını vurgulamaktadır. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin çeşitliliğini ve farklılıklarını bir zenginlik olarak kabul etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve kendi kültürlerini paylaşmalarına olanak tanır. Bu farklılıklar temelinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin tasarlanmasını ve uygulanmasını temele almaktadır. Bu süreçte öğretmenler öğrenciler arasında hoşgörü, anlayış ve işbirliğini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlar. Bu sayede öğrenciler arasında sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması mümkün olabilir. Şekil 2'de bu tema altındaki öğretmen metaforları gösterilmiştir:



Şekil 2. Öğrenci Çeşitliliğinin Kabulü ve Farklılıklara Saygı Temasını Oluşturan Metaforlar

Şekil 2'de, *öğrenci çeşitliliğinin kabulü ve farklılıklara saygı* temasıyla ilişkilendirilen metaforlar bulunmaktadır. Buna göre en fazla metafor (f: 56) bu temada tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi çeşitliliğin kabulü ve farklılıklara saygı bağlamında algıladığı düşünülmektedir. Bu temada tespit edilen metaforlar arasında; gökkuşağı, dünya, Mevlana, çiçek bahçesi, ağaç, deniz, mozaik, aile, lunapark, akvaryumdaki balıklar ve boya kalemleri gibi benzetmeler dikkat çekmektedir. Bu temaya göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi farklılıkları olan öğrencilere saygı ve çeşitliliğe değer verme şeklinde algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi çeşitliliğin kabul edilmesi ve farklılıklara saygı olarak algılamalarına yönelik metaforlarına ilişkin bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Kapsayıcı eğitim gökkuşağına benzer. Çünkü gökkuşağı içerisinde birçok farklı rengi içerir. Kapsayıcı eğitimde de farklılıkları olan öğrenciler bir arada eğitim almaktadır (Kadın, İngilizce).

Kapsayıcı eğitim çiçek bahçesine benzer. Zenginliğini ve güzelliğini çeşitliliğinden alan çiçek bahçesi gibi kapsayıcı eğitim öğrenci çeşitliliği güzelliği arttırdığından hepsine değer verir (Erkek, Özel eğitim).

Kapsayıcı eğitim araba modelleri gibidir. Dışarıdan bakıldığında aynı görülen bir sürü arabanın iç özellikleri farklı olabilir. Her birinin farklı özelliklerine göre işlev yapılır. Öğrenciler de dışardan aynı görünür ama içleri farklıdır, farklı özellikleri, öğrenme stilleri vb. vardır. Kapsayıcı eğitim öğrencilerin bu farklılıklarına cevap verme anlayışıdır (Erkek, Fen bilimleri).

Kapsayıcı eğitim mozaiğe benzer. Mozaikte farklı renkler desenler vardır. Her biri güzeldir. Bir bütün olarak güzel bir mozaik oluşturur. Öğrenciler de böyledir. Hepsi farklıdır ve farklı ihtiyaçları vardır. Kapsayıcı eğitim farklılıklardan zenginlik ortaya çıkarır mozaik gibi (Kadın, Okul öncesi).

Kapsayıcı eğitim lunapark gibidir. Çünkü birden fazla çeşitlilikte oyuncak, heyecan, insan, eğlence, yiyecek vb. barındırır bünyesinde. Eğitim de çok çeşitli çok renklidir farklı öğrencileri bir araya getirir (Kadın, Sınıf öğretmenliği).

Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olma

Bu tema kapsayıcı eğitimin eğitim sisteminin ve uygulamalarının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, özelliklerine ve yeteneklerine odaklanmasıyla ilgilidir. Eğitimin esnek ve uyarlanabilir olmasına vurgu yapılmaktadır. Bu tema altındaki öğretmen metaforları Şekil 3'te sunulmuştur:



Şekil 3. Öğrenci İhtiyaçlarına Yönelik Olma Temasını Oluşturan Metaforlar

Şekil 3'te *öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olma* temasını oluşturan metaforlar yer almaktadır. Birinci temadan sonra en fazla metafor (f: 35) bu temada tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi öğrencilerin ihtiyaçları temelinde ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik olma özelliği bağlamında algıladığı düşünülmektedir. Bu temada tespit edilen metaforlar arasında; çiçek bahçesi, ağaç, hayat, su, ağacın dalları, baba, ana kucağı, bir kutu şeker, devlet, doğa, evrensel küme, gökkuşağı, manav ve sosyal devlet gibi benzetmeler dikkat çekmektedir. Bu temaya dayalı olarak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına odaklandığını vurguladıkları belirlenmiştir. Bu tema ile ilgili bazı metaforlar şu şekildedir:

Kapsayıcı eğitim hayat gibidir. Çünkü günlük hayatta karşılaşabileceğimiz olaylar ya da ihtiyaçlar göz önünde bulundurulur. Herkes eşit bireydir düşüncesiyle bireysel özellikleri dikkate alır (Kadın, İngilizce).

Kapsayıcı eğitim su'ya benzer. Çünkü su girdiği kalıbın hem şeklini alır, hem de hiç boşluk bırakmadan onu doldurur. Kapsayıcı eğitim de öğrencilerin şeklini alır, onların ihtiyaçlarını gidermeye yarar (Erkek, PDR).

Kapsayıcı eğitim devlet gibidir. Her türlü ihtiyaçlara cevap verir, barınma-yaşama-okuma haklarımız vardır. Devlet gibi kapsayıcı eğitim de öğrencinin ihtiyaçlarına yöneliktir. Onları gidermeye çalışılır (Kadın, Özel eğitim).

Öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmaması ve dışlanmaması

Bu tema, öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmaması gerektiğini ve hiçbir öğrencinin eğitim ortamından dışlanmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Şekil 4 bu tema altındaki öğretmen metaforlarını görsel olarak yansıtmaktadır:



Şekil 4. Öğrenciler Arasında Ayrımcılık Yapılmaması ve Dışlanmaması Temasını Oluşturan Metaforlar

Şekil 4, *öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmaması ve dışlanmaması* teması altında yer alan metaforları göstermektedir. Bu tema altında 18 metafor tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmaması ve hiçbir öğrencinin eğitimden dışlanmaması özellikleri bağlamında algıladığı düşünülmektedir. Bu temada tespit edilen metaforlar arasında; şemsiye, gökyüzü, anne sevgisi, gökkuşağı, anne, dünya, Mevlana, güneş, aile, aşure, atmosfer, mozaik, yağmur ve orman gibi benzetmeler dikkat çekmektedir. Bu temaya göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi, ayrımcılık yapılmaması ve hiçbir öğrencinin dışlanmaması şeklinde algıladıkları söylenebilir. Bu temayla ilişkilendirilen öğretmen metaforlarından bazı örnek metaforlar şu şekildedir:

Kapsayıcı eğitim bir anneye benzer. Çünkü anneler çocuklarına aynı mesafede eşit sevgide ve eşit uzaklıktadır. Anneler bütün çocuklarını sarmalar aynı sevgiyi verir. Öğretmenler de anne gibi her çocuğunu sever. Onlara ayrımcılık yapmaz (Kadın, Sınıf öğretmenliği).

Bence kapsayıcı eğitim toplu eğitime benzer. Çünkü herkesin eğitim almasına olanak sağlayan toplu eğitim gibi kapsayıcı eğitim de herkesin eğitim fırsatlarına erişimini öngörür. Bence kapsayıcı eğitim öğretmenlerin farklı gereksinimleri olan öğrencilerin eğitime, etkinliklere katılımını arttırması, öğrencilerin işbirlikli olarak birbirinden öğrenmesi ve böylece birbirlerini tanıyıp ayrımcılığı azaltmaya yönelik bir anlayıştır (Erkek, Sosyal bilgiler).

Bence kapsayıcı eğitim gökyüzüne benzer. Çünkü gökyüzü tüm insanları bünyesinde barındırır. Ayrım yapmaz. Kapsayıcı eğitim de gökyüzünü gibi tüm öğrencilere eğitim verilir. Herkesi kucaklar. Herkesin ihtiyacına yöneliktir (Kadın, Sınıf öğretmenliği).

Bence kapsayıcı eğitim şemsiye gibidir. Çünkü şemsiye de kimseye ayrımcılık yapmaz. Herkesi altına *alabilir. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına, eğitim geçmişlerine, kültürel farklılıklarına ve toplumsal katılımlarına daha iyi yanıt verme amacıyla eğitim sistemine entegre edilerek ayrımcılığı azaltma sürecidir. Ve bu şekilde din, dil, ırk, sosyo-ekonomik durum fark etmeksizin tüm çocukları aynı şemsiye altında toplamak için kullanılan bir eğitimdir. Bu nedenlerle şemsiyeye benzetiyorum* (Erkek, Özel eğitim).

Kapsayıcı eğitim aşure gibidir. Çünkü aşurede ayrım olmaz, her yiyecekten biraz vardır. Kapsayıcı eğitimde de ayrım yapmaksızın içerisinde tüm bireyleri dahil ederek onların gelişimine katkı sağlamayı görev edinilir (Kadın, Özel eğitim).

Kapsayıcı eğitim vatani görev olan askerlik gibidir. Çünkü askerde kişinin diline, dinine yaşına mesleğine bakılmadan herkese eşit bir eğitim verilir ve aynı koğuşta kalan kişiler birbirlerini tanımamalarına rağmen aynı ortamda kalmaları nedeniyle iyi bir arkadaş olurlar. Öğrencilerin de farklılıklarına bakılmaksınız aynı sınıfta eğitim alması, birbirlerini tanımları ve birbirlerinden öğrenmeleri ve arkadaş olmaları için kapsayıcı eğitim gereklidir (Erkek, Sınıf öğretmenliği).

Kapsayıcı eğitim ormana benzer. Çünkü orman bin bir çeşit sistemi düzeni canlıyı içinde barındırır, onlara yeter, kimseyi dışlamaz. Kapsayıcı eğitim de öğrencileri dışlamaz, her çeşit öğrenciyi barındırır, onlara yer açar, onlara yeteneklerine göre onlara imkan sağlar (Kadın, Özel eğitim).

Farklılıkları bütünleştirici ve destekleyici olma

Bu tema öğrencilerin akranlarıyla birlikte, aynı sınıflarda eğitim alması ve özel gereksinimli öğrenciler dahil olmak üzere farklılıkları olan öğrenciler dahil tüm öğrencileri bütünleştirici ortamlarda desteklenmesiyle ilgilidir. Bu tema altındaki öğretmen metaforları Şekil 5'te sunulmuştur:



Şekil 5. Farklılıkları Bütünleştirici ve Destekleyici Olma Temasını Oluşturan Metaforlar

Şekil 5, *farklılıkları bütünleştirici ve destekleyici olma* teması altında yer alan metaforları göstermektedir. Bu tema altında 26 metafor tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi bütünleştirici ve destekleyici ortam özellikleri bağlamında algıladıkları söylenebilir. Bu temada tespit edilen metaforlar arasında; puzzle, bütünleştirme, çiçek demeti, domino taşı, sınıf panosu, aile, bal arısı, balık ağı, cümle, kahve, salata, vitray ve yemek gibi benzetmeler dikkat çekmektedir. Bu temaya ilişkin olarak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin birleştirici ve destekleyici niteliklerine vurgu yaptıkları saptanmıştır. Bu tema altında toplanan katılımcıların oluşturduğu metaforlara aşağıda yer verilmiştir:

Bence kapsayıcı eğitim aileye benzer. Çünkü ailede bile farklı farklı kişiler vardır. Ama bir bütündür, bireyselleştiricidir. Aile ortamı kapsayıcı eğitimde bir bütün içinde olmalıdır. Farklılıklara saygı duyulmalıdır (Kadın, Sınıf öğretmenliği).

Ben kapsayıcı eğitimi domino taşına benzetiyorum. Çünkü tek bir taşa dokunduğunuzda tüm taşların devrilmesi söz konusudur. Birbirini bütünleyen tamamlayan unsurlar niteliğinde olup anlamlı ve nitelikli ürün ortaya koymak için parçaların yani taşların iyi dizilmesi ve birbirini desteklemesi gerekir. Bunun gibi kapsayıcı eğitim de farklı farklı öğrencileri bir araya getirir ve onları bütünleştirir (Erkek, Özel eğitim).

Kapsayıcı eğitimi bütünleştirme kavramına benzetiyorum. Çünkü kapsayıcı eğitimde tüm öğrenciler bir arada eğitim görür, bütünleşirler, hiçbir ayrımcılık ayrıştırma yapılmadan, tüm öğrencilerin eğitime erişime sağlanmalı, desteklenmeli, farklılaştırma olmamalı, tüm öğrencilere hitap eden bir eğitimdir (Kadın, Sınıf öğretmenliği).

Bence kapsayıcı eğitim bal arısı gibidir. Çünkü arılar bal yapabilmek için tüm çiçeklere ulaşmaya çalışır. Çiçek özünü toplar ve peteklere doldurmaya çalışır. Böylece parçalardan bütün oluşturur. Bunun gibi kapsayıcı eğitim de öğrencilerin bütünleşmesini sağlar (Erkek, Sınıf öğretmenliği).

Eğitimde eşitlik ve adalet

Bu tema, tüm öğrencilerin eğitim hizmetlerine eşit erişim hakkına sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Fiziksel, bilişsel, duyuşsal özellik ve farklılıkları ne olursa olsun, her öğrencinin eşit fırsatlarla eğitim alması ve eğitimde adaletin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu tema altındaki öğretmen metaforları Şekil 6'da görsel olarak verilmiştir:



Şekil 6. Eğitimde Eşitlik ve Adalet Temasını Oluşturan Metaforlar

Şekil 6 *eğitimde eşitlik ve adalet* teması altında yer alan metaforları göstermektedir. Bu tema altında 17 metafor tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi bütünleştirici ve destekleyici ortam özellikleri bağlamında algıladığı düşünülmektedir. Bu temada tespit edilen metaforlar arasında; fırsat eşitliği, ağacın dalları, ana kucağı, anne, atmosfer, birleşmiş milletler, devlet lideri, dünya, güneş, toprak ülke, gökkuşağı ve yağmur gibi benzetmeler dikkat çekmektedir. Bu temaya göre öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimin her öğrenciye değer verip eşit muamele etme özelliklerine dikkat çektikleri görülmektedir. Bu temayla ilişkilendirilen öğretmen metaforlarından bazı örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Bence kapsayıcı eğitim fırsat eşitliği gibidir. Çünkü insanlara eşit fırsat verilmesi onların başarmasını sağlar. Kapsayıcı eğitim bunun gibi herkesin eğitimden faydalanmasını herkese eşit şartların sağlanmasını temele alır (Erkek, Sınıf öğretmenliği).

Kapsayıcı eğitimi kucaklamaya benzetiyorum. Çünkü kucaklama insanlara güven verir. Kapsayıcı eğitimde de sınıf, din, dil, ırk vb. fark etmeksizin herkese ayrı fırsat verir ve kucaklar. Böylece güven ortamına dayalı eşit bir sınıf oluşturulur (Erkek, Özel eğitim).

Bence kapsayıcı eğitim çekirdek aile gibidir. Çünkü ailede herkese eşit davranılmalıdır, ailede adalet olmazsa olmazlardandır. Çekirdek ailede bütünlük vardır. Herkes birbirini destekler. Kapsayıcı eğitimde çekirdek aile gibi birbirini destekleme ve adaleti sağlama vardır (Erkek, Sınıf öğretmenliği).

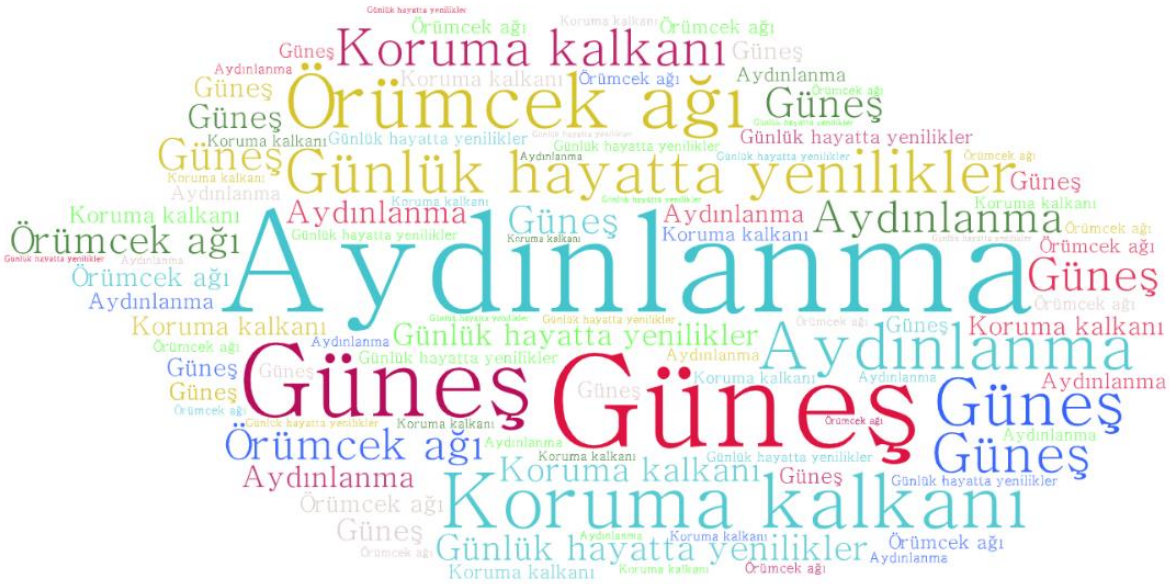
Bence kapsayıcı eğitim atmosfer gibidir. Çünkü yeryüzünde yaşayan bütün canlılar atmosferin varlığına ihtiyaç duyarlar, ayrım olmadan bütün canlılar atmosferden faydalanırlar. Eğitimde herkesi kapsamalı ve ayrım yapılmadan eğitimden faydalanmalıdır (Erkek, Sınıf öğretmenliği).

Kapsayıcı eğitim dünyaya benzer. Çünkü yeryüzünde her canlının yaşam alanı vardır. Sadece bir dünya var ve bu dünyada her türden canlı yaşar dünya içinde bütün canlılara eşit yaşam hakkı verir (Erkek, Türkçe).

Bence kapsayıcı eğitim birleşmiş milletler gibidir. Çünkü birleşmiş milletler de tüm ülkeler eşittir. Eşit oy hakkı vardır. Kapsayıcı eğitim onun gibi din, dil, ırk, cinsiyet ayırt etmeksizin eğitim ortamına her öğrencinin eşit katılmasını amaçlar (Erkek, Türkçe).

Toplumsal fayda

Bu tema, kapsayıcı eğitimin sosyal açıdan neden önemli olduğunu açıklamaktadır. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitimin hem öğrencilere hem de topluma sağladığı faydalar üzerinde durulmaktadır. Şekil 7'de bu tema altındaki metaforları göstermektedir:



Şekil 7. Toplumsal Fayda Temasını Oluşturan Metaforlar

Şekil 7 *toplumsal fayda* teması altında yer alan metaforları göstermektedir. Bu tema altında 5 metafor tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi sosyal gerekçesi bağlamında algıladığı düşünülmektedir. Bu temada tespit edilen metaforlar arasında; aydınlanma, güneş, yenilikler, koruma kalkanı ve örümcek ağı gibi benzetmeler dikkat çekmektedir. Bu temaya göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin sosyal gerekçesine vurgu yaptıkları saptanmıştır. Bu temayla ilişkilendirilen öğretmen metaforlarından bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

Bence kapsayıcı eğitim koruma kalkanına benzer. Çünkü koruma kalkanı dışarda sizi güçlü kılar. Karşılaşılan zorluklara bizim rahatça üstesinden gelmesini sağlar. Kapsayıcı eğitim de koruma kalkanı gibi çocuklara zorluklara karşı kalkan olur. Eğitimde kopmayarak onların hayattaki zorluklara göğüs germesini ve başarılı olmalarını sağlar (Erkek, Özel eğitim).

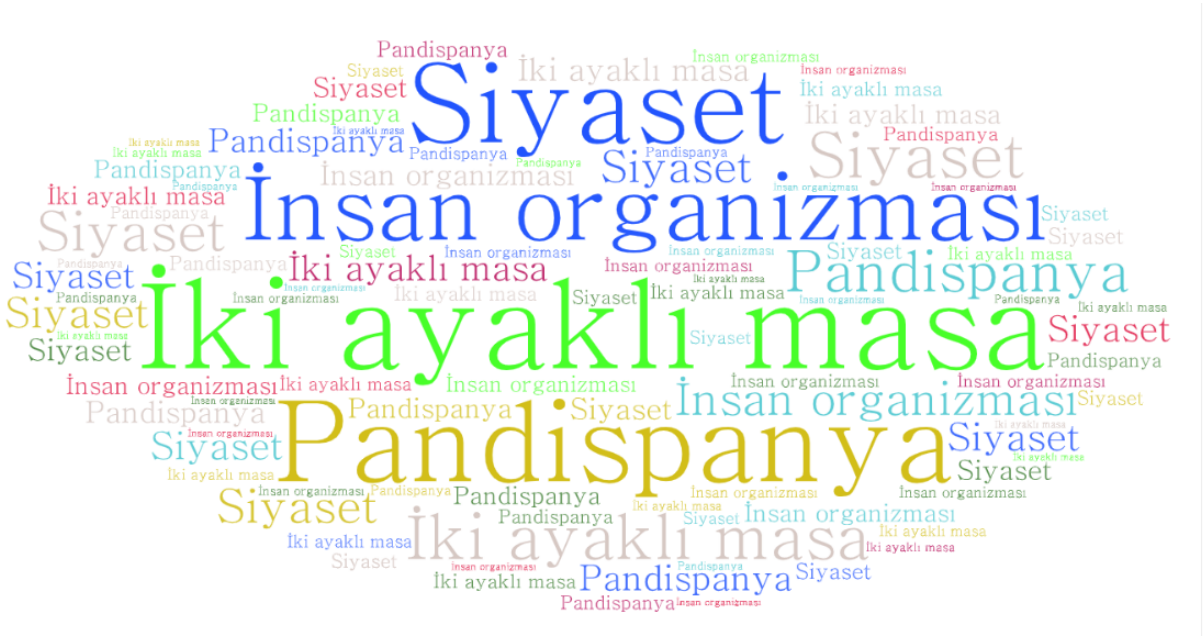
Bence kapsayıcı eğitim yenilikler gibidir. Çünkü günlük hayatta yenilikler bizim hayatta başarılı olmamıza sebep olabilir. Eğitim öğretim ders dışı katılım ile adil halde olmalıdır. Günlük hayattan kazanımlar elde ederek devam etmelidir: Kapsayıcı eğitim de bunu öğrencilere sağlar (Erkek, Sınıf öğretmenliği).

Bence kapsayıcı eğitim örümcek ağına benzer. Çünkü örümcek ağının sadece bir noktasına dokunursanız, tüm ağ bundan etkilenir. Eğitim sürecinde yer alan herkesin bir ağ gibi yani eğitim ağının bir parçası olduğu unutulmamalıdır. Her olumlu ya da olumsuz davranış, eğitim ortamında çarpan etkisiyle yayılarak tüm yaşamı etkileyecektir. Bu nedenle öğrencilerin farklılıklarına dikkat edip ona uygun eğitim verilmelidir. Kapsayıcı eğitim bunu sağlar (Kadın, Sınıf öğretmenliği).

Bence kapsayıcı eğitim güneş gibidir. Çünkü güneşin ulaşamadığı yer karanlık ve yaşamdan uzak olacaktır. Ancak kapsam dahiline giren hayat bulup ısı tutacaktır. Kapsayıcı eğitimde öğrencilere eğitim verilir ve başarılı olmaları sağlanır. Böylece toplumsal hayata uyum sağlarlar. Herkes eğitim alırsa sosyal barış sağlanır (Erkek, Sınıf öğretmenliği).

Eleştirel yaklaşım

Bu tema öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili eleştirel yaklaşımını açıklamaktadır. Bu tema altındaki öğretmen metaforları Şekil 8'de sunulmuştur:



Şekil 8. Eleştirel Yaklaşım Temasını Oluşturan Metaforlar

Şekil 8'de *eleştirel yaklaşım* teması altında yer alan metaforları göstermektedir. Bu tema altında 4 metafor tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler, kapsayıcı eğitimi, dezavantajları ve zorlukları bağlamında algılamaktadırlar. Bu temada tespit edilen metaforlar arasında; iki ayaklı masa, insan organizması, pandispanya ve siyaset gibi benzetmeler dikkat çekmektedir. Bu temaya göre, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi etkili bir şekilde uygulama konusunda bazı zorluklarla karşılaştıkları ve bu durumu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdikleri belirlenmiştir. Eleştirel görüşe sahip öğretmenlerin ürettiği metaforlarla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir:

Bence kapsayıcı eğitim iki ayaklı masa gibidir, çalışması imkansızdır. Çünkü iki ayaklı masa ayakta duramaz. Kapsayıcı eğitimdeki gibi her öğrenciye farklı program hazırlanamaz. Tek bir programda seviyesi farklı öğrencilere uygulanamaz. 2 ayaklı başka masaları da alıp birleştirmek gerekir. En azından bölgesel programlar ve materyaller oluşturulmalı (Erkek, Sınıf öğretmenliği).

Bence kapsayıcı eğitim insan organizmasına benzer. Çünkü vücudun bir yerinde problem çıktığında direkt belli oluyor. Oranın doktor öncülüğünde onarılması gerekmektedir. Bütün olarak ele alınmalıdır. Organizmanın bir yerinde sıkıntı çıktığında diğer yerlerde olumsuz etkileniyor. Kan dolaşımı örneği de verilebilir. Kan dolaşımı bir yerde sıkıntılı olduğunda kangrene kadar gidiyor Diğer bütün organlarda etkileniyor (Erkek, Sınıf öğretmenliği).

Bence kapsayıcı eğitim pandispanyaya benzer. Çünkü nasıl pandispanyanın dışı ve tarifi kabarık fakat içi boştur. Bence kapsayıcı eğitimde gerek fiziksel gerekse müfredat şartları bireysel farklılıklara eğilip dikkate alarak eğitim öğretim uygulamasını mümkün kılmamaktadır. Kapsayıcı bakış açısı öğretmenin ekstra çabasına kalmaktadır (Kadın, Sınıf öğretmenliği).

Sonuç ve Tartışma

Son yıllarda, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik yaklaşım, başlangıçta bu öğrenciler için özel okullarda, onlar için özel olarak yetiştirilmiş öğretmenler tarafından verilen eğitimden, normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitim almalarını hedefleyen kapsayıcı bir eğitime doğru evrilmiştir. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin farklılıklarına rağmen nitelikli eğitim alabilmesini amaçlamakta ve bunun için eğitim sisteminin ve uygulamalarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını hedeflemektedir (Altındağ Kumaş, 2022, s. 3). Kapsayıcı eğitim daha eşitlikçi ve daha nitelikli eğitim anlayışıyla dünyanın hemen hemen tüm ülkelerinde uygulanmaya çalışılmaktadır (Sakız, 2021). Türkiye'de özellikle mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmeleriyle birlikte kapsayıcı eğitim anlayışı yaygınlaştırılmaya başlanmış ve buna yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmiş ve verilmeye devam edilmektedir (Amaç, 2023). Mevcut araştırma Kilis ilindeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerden kapsayıcı eğitime yönelik metafor üretmeleri istenmiş ve okul öncesinden liseye kadar öğretmenler çalışmaya katılmıştır. Toplanan veriler Lakoff ve Johnson'ın (1980) kavramsal metafor teorisi temelinde analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucu belirlenen temalar alan yazın bağlamında şu şekilde tartışılmıştır:

Kapsayıcı eğitimin en temel özelliklerinden birisi çeşitlilik ve farklılıklara saygıdır. Bu çalışmada üretilen metaforlara göre öğretmenlerin en çok bu tema altında metafor ürettikleri ve kapsayıcı eğitimin bu özelliğinin farkında olduklarını söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir metafor çalışmasının (Leblebici ve Türkan, 2022,

s. 40-42) sonuçlarına göre katılımcılar farklılıklara saygı ve bu farklılıkların kabul edilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde Yazıcoğlu'nun (2019, s. 412) çalışmasında da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi farklılıklara saygı temelinde algıladıkları belirlenmiştir. Eğitim ortamları farklılıkları olan öğrencilerin bir arada eğitim aldığı ve öğrencilerin sosyo-ekonomik, cinsiyet, bilişsel beceriler, dil, din ve kültürel olarak birbirlerinden farklılaştığı kurumlar olarak öne çıkmaktadır. Bu öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesi ve bu farklılıkların bir zenginlik olarak ve bu farklılıkları koruyarak eğitim ortamlarında kendilerine yer bulması kapsayıcı eğitimin temel amaçlarından birisidir. Bu bağlamda katılımcıların çoğunun, gökkuşağı, dünya, çiçek bahçesi, Mevlana, aile, orman ve mozaik gibi olumlu metaforlar üretmesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amaçları konusunda olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir.

Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenler birinci temadan sonra en fazla ihtiyaca yönelik olma temasıyla ilgili metafor üretmişlerdir. Bu tema farklılıkları olan öğrencilerin eğitimsel, sosyal, duyuşsal ve kültürel ihtiyaçlarının kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla giderilmesinin mümkün olabileceği konusuna vurgu yapmaktadır. Kapsayıcı eğitim, eğitim-öğretim uygulamalarının öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek ve uyarlanabilir olmasına fırsat sağlamaktadır (Taneri, 2019, s. 5). Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Yazıcıoğlu'nun (2019, s. 409) yaptığı metafor çalışması da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi genel olarak farklı öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir yaklaşım olarak algıladıklarını göstermektedir. Öte yandan, Öztürk ve Başkonuş'un (2022) öğretmen adayları ve Fırat'ın (2021) öğretmenlerle yaptığı çalışmaların bulguları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi sadece özel gereksinimli ve mülteci öğrencilerle sınırlı bir kavram olarak ele aldığını ortaya koymaktadır. Ancak, bu çalışmanın öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi mülteci veya özel gereksinimli öğrencilerle sınırlandırmayıp farklılıkları olan tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak açısından algıladıklarını göstermektedir. Katılımcıların ağaç, Mevlana, puzzle, devlet, manav, mozaik, su ve toprak gibi farklı metaforlar kullanması, eğitimin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerektiğine dair bir vurgu yaptıklarını göstermektedir. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin katılımcılar tarafından daha geniş bir bakış açısıyla ele alındığını ve kavramın farklı yönleriyle düşünüldüğünü ortaya koymaktadır.

Kapsayıcı eğitim farklılıkları olan tüm öğrencilerin bir arada ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun olarak eğitim almalarına fırsat sağlayan bir anlayıştır. Kapsayıcı eğitimin farklı kesimlerden öğrencilerin aynı ortamlarda eğitim almasıyla bütünleştirici ve destekleyici bir özelliği bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler birbirleri ile etkileşerek birlikte öğrenme ve birlikte başarma hissi yaşayabilirler. Gerekli desteğin sağlanmasıyla bunun başarılması kapsayıcı eğitimin önemli amaçları arasındadır. Birlikte eğitim almanın özel gereksinimi olan olmayan tüm öğrencilere faydası bulunmaktadır. Çünkü kapsayıcı sınıflarda öğretim farklılaştırılmakta ve işbirlikli öğrenme fırsatlarıyla daha nitelikli ve kalıcı öğrenme sağlanabilmektedir (Cologon, 2019). Bu çalışmada öğretmenler kapsayıcı eğitimin bütünleştirici ve destekleyici olma özelliğine vurgu yapmışlardır. Bills ve Mills (2020, s. 340) ve Thorpe ve Azam'ın (2010, s. 170) bulgularına göre kapsayıcı sınıflarda öğretmen ve öğrencilere destek, kapsayıcı uygulamaların başarısı için önemlidir. Yazıcıoğlu (2019, s. 415) lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada katılımcıların kapsayıcı eğitimin bütünleştirme özelliğine vurgu yaptıklarını tespit etmiştir. Bu tespit çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmadaki katılımcıların balık ağı, bal arısı, yemek, mozaik, cümle, ana kucağı, anne sevgisi ve orman gibi çeşitli metaforlar üretmesi eğitimin bütünleştirici ve destekleyici yönüne vurgu yaptıklarının bir göstergesi olduğu ifade edilebilir.

Kapsayıcı eğitim, eğitimde eşitlik ve böylece sosyal adaletin sağlanmasını hedefleyen bir anlayışın temel alındığı yaklaşımdır. Farklılıklarına bakılmaksızın tüm öğrencilere eşit yaklaşılmasını ve her bir öğrencinin öğrenme sürecine adil ve ayrıcalıksız bir şekilde katılmasını benimseyen kapsayıcı eğitim farklı sosyo-ekonomik, kültürel veya etnik geçmişe sahip öğrenciler arasında eşitsizlikleri azaltmayı amaçlamaktadır (Aktekin, 2017, s. 25). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamak ve öğrenme ihtiyaçlarını bu şekilde karşılamak eşitlik ilkesini hayata geçirilmesini sağlayabilir. Bu yaklaşım, eğitimde ayrımcılığı ve dışlanmayı azaltarak, öğrenciler arasında daha fazla dayanışma ve anlayışın gelişmesine katkı sağlayabilir (UNESCO, 1994). Bu çalışmanın bir teması olan eşitlik temasıyla ilgili alan yazınındaki benzer çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir. Örneğin Legodi-Rakgalakane ve Mokhampanyane'nin (2022, s. 260) yaptıkları araştırmanın bulgularına göre öğretmenler kapsayıcı eğitimi eğitim hakkı, eşitlik ve adalet bağlamında kavramsallaştırmaktadırlar. Coutsocostas ve Alborz (2010, s. 160), Yunanistan'da lise öğretmenlerinin neredeyse yarısının, özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı sınıflarda eğitim almasına karşı olduklarını belirtmişlerdir. Erol Sahillioğlu (2020, s. 37) da okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime "eşitlik" bağlamında yaklaştıklarını tespit etmiştir. Katılımcıların birleşmiş milletler, çekirdek aile, devlet, sosyal ve güneş gibi çeşitli metaforlar üretmesi kapsayıcı eğitimin eşitlik anlayışı konusunda algıya sahip olduklarının bir göstergesi olduğu ifade edilebilir.

Toplumda bireyler arası eşitsizlikler, eğitim gibi temel hizmetlere erişim eksikliği ve yoksulluk, çocukların öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyerek onları risk altına sokabilir. Bu durum, öğrenme kayıplarına yol açabilir ve öğrencilerin okulda dışlanmasına veya ayrımcılığa maruz kalmasına neden olabilir. Eğitim programıyla ilgili sorunlar, öğretmenlerin yetersiz bilgi ve becerileri, okulların fiziksel yetersizlikleri ve materyal eksiklikleri, özellikle mülteci yoğun okullarda dil ve iletişimle ilgili sorunlar ve eğitim çalışanlarının desteklenmesindeki yetersizlikler öğrencilerin dışlanması veya ayrımcılığa uğramasının nedenleri arasında gösterilebilir (Padhi, 2016, s. 259). Kapsayıcı eğitim hiçbir öğrenciye ayrımcılık yapılmaması ve eğitim etkinliklerinden dışlanmamasını amaçlamaktadır. Her öğrencinin eğitim hakkına sahip olduğunu ve öğrencilerin farklılıklarının bir zenginlik olduğunu vurgulayan kapsayıcı eğitim, öğrencilerin

cinsiyet, ırk, etnik köken, dini inanç veya özel ihtiyaçlar gibi farklılığı nedeniyle ayrımcılığa uğramadan eğitim imkânlarından yararlanması temeline dayanmaktadır. Buna göre, her öğrenci eğitim ortamlarında kabul ve saygı görmeli ve eğitim-öğretim etkinliklerine özgürce katılabilmelidir. Bu sayede, öğrenciler arasında dayanışma, anlayış ve eşitlik duygusu gelişir ve her öğrenci potansiyeline ulaşabilir. Öğrencilere ayrımcılık yapılmaması ve eğitim ortamlarından dışlanmamasıyla ilgili bu tema çeşitli çalışmaların bulgularıyla da desteklenmektedir (Medina-García, Doña-Toledo ve Higueras-Rodríguez, 2020; Qu, 2022; Taner Derman, 2016). Mevcut çalışmadaki katılımcıların gökkuşağı, dünya, Mevlana, aile, atmosfer, kucaklama, toplu eğitim ve yaşama hakkı gibi çeşitli metaforlar üretmesi kapsayıcı eğitimin ayrımcılık yapılmaması ve öğrencilerin eğitim ve öğretim etkinliklerinden dışlanmamasına vurgu yaptıklarının bir göstergesi olduğu ifade edilebilir.

Kapsayıcı eğitimin toplumun genel refahına ve sürdürülebilir kalkınmasına katkı sağlaması için bir araç olabileceği söylenebilir. Toplumsal adaletin güçlendirilmesi ve farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin bir arada eğitim alarak birlikte öğrenmelerinin teşvik edilmesi, kapsayıcı eğitimin temel amaçlarındandır. Bu yaklaşım, öğrenciler arasında dayanışma, anlayış ve empati gibi önemli değerlerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında toplumda ayrımcılığı azaltarak sosyal uyumun güçlendirilmesini sağlamaktadır. Kapsayıcı eğitim uygulamaları sayesinde öğrencilerin farklılıkları kabul etme, insan haklarına saygı gösterme ve toplumda adaleti savunma gibi becerileri kazanması daha kapsayıcı bir toplumun oluşmasına katkıda bulunabilir. Bu anlayışla katılımcı öğretmenlerin sosyal faydaya vurgu yapması kapsayıcı eğitim hakkında bazı olumlu algılara sahip olabileceklerini göstermektedir. Katılımcıların şemsiye, orman, örümcek ağı, yenilikler, koruma kalkanı ve fırsat gibi çeşitli metaforlar kullanmaları, kapsayıcı eğitimin sosyal boyutuna vurgu yaptıklarını göstermektedir. Bu metaforlar, katılımcıların kapsayıcı eğitimi herkesin yararlandığı, destekleyici ve bütünleştirici bir yapı olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Alan yazındaki benzer çalışmalarda kapsayıcı eğitim uygulamalarının sosyal yönden öğrencilere faydalar sağladığına yönelik bulgular mevcuttur. Örneğin, Boyle, Anderson ve Allen (2020, s. 130) kapsayıcı eğitimin genel eğitim ortamındaki tüm öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ve kapsayıcı eğitimin öğrenciler arasında empatiyi güçlendirdiğini, iş birliğini teşvik ettiğini ve daha destekleyici, bütünleştirici bir öğrenme ortamı sunduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada bazı katılımcılar kapsayıcı eğitime eleştirel yaklaşmış buna yönelik metaforlar üretmişlerdir. Katılımcıların iki ayaklı masa, insan organizması, "pandispanya ve siyaset gibi çeşitli metaforlar kullanarak açıklamalar yapmaları, kapsayıcı eğitime karşı eleştirel bir yaklaşım benimsediklerini ve bu eğitim yaklaşımına yönelik olumsuz bir algı geliştirdiklerini gösterebilir. Bu metaforlar, genellikle katılımcıların karşılaştıkları zorluklara veya olumsuz deneyimlere işaret ediyor olabilir. Örneğin, iki ayaklı masa metaforu, eğitimin dengeli olmadığını ya da eksik olduğunu simgeliyor olabilir; insan organizması metaforu ise eğitimin bir bütün olarak, ancak işlevsel olmayan bir şekilde çalıştığını ifade edebilir. Benzer şekilde, pandispanya gibi bir metafor, eğitimdeki yapıların karışık ve düzensiz olduğunu ima edebilir. Bu tür metaforların kullanımı, katılımcıların kapsayıcı eğitim uygulamalarında yaşadıkları zorlukları yansıtarak, genel olarak olumsuz bir tutum sergilediklerini ortaya koyuyor olabilir. Alaklabi ve Low'un (2022, s. 25-26) çalışmasının bulgularına göre Suudi Arabistanlı öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz algılara sahiptirler. Mngo ve Mngo (2018, s. 556) da benzer bir bulguyla kapsayıcı eğitime yönelik eğitim almamış öğretmenlerin olumsuz algılara sahip olduklarını, eğitim alan öğretmenlerin ise kapsayıcılığı desteklediklerini belirtmektedir. Magumise ve Sefotho (2020, s. 555) da öğretmenlerin kapsayıcı eğitim algılarının olumsuz olduğunu tespit etmiştir. Mevcut çalışmada kapsayıcı eğitime eleştirel yaklaşan ve olumsuz metaforlar üreten öğretmenlerin çoğunluğunun ilkokul öğretmeni olması dikkat çekmektedir. Bu öğretmenlerin Kilis gibi mülteci yoğun şehirlerdeki okulların mülteci öğrenci yoğun okullarda çalışıyor olmaları bu eleştirel görüşlere sahip olmasının altında yatan sebep olabilir. Çünkü ilkokullar mültecilerin Türk öğretmen, öğrenci ve eğitimle ilk tanıştığı okul kademesidir ve Türkçe dil yeterlikleri bakımından eksiklikleri bulunmaktadır. Özellikle ilkokullarda çalışan öğretmenler hem öğrenci hem de velileriyle iletişim kurmakta zorluklar yaşamaktadırlar (Yaşar ve Amaç, 2018, s. 240). Kapsayıcı eğitimde paydaşlar arasında işbirlikleri eğitimin niteliğinin artırılması ve başarı için önemli görülmektedir (Amaç, 2022b; Elmira ve Negmatzhan, 2022; Sakız ve Göksu, 2022; Subanova, 2022). Bu paydaşlar arasında veliler, okul yönetimi, diğer öğretmenler, özel eğitim ve rehberlik uzmanları ve diğer kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin buna yönelik metafor üretmemeleri önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu durum öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde paydaşlar arası işbirliği konusundaki bilgi, beceri ve deneyim eksikliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Kapsayıcı eğitimde tüm öğrencilere hitap edebilmek ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını giderebilmek için farklılaştırılmış öğretim ve öğrenmede evrensel tasarım gibi stratejilerin kullanılması önemlidir. Çünkü kapsayıcı eğitimde öğretimin nasıl yapılacağıyla ilgili soruya cevap öğretimi farklılaştırmak (Sümer Dodur, 2022, s. 215) ve her öğrenciye hitap edebilecek öğrenmede evrensel tasarım ilkelerini (Demir Başaran, 2021) kullanmaktır. Bu bağlamda çalışmadaki öğretmen metaforlarının bunlara yönelik bir içeriğe sahip olmaması da önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji konusundaki bilgi, beceri ve deneyim eksiklikleri olabilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algıları metaforlar kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar, katılımcıların büyük çoğunluğunun kapsayıcı eğitime olumlu baktığını ve bu konudaki bilgi ve algı düzeylerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Ancak, az sayıda öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz algılara sahip olduğu da belirlenmiştir. Olumsuz algıya sahip katılımcılarının görüşlerinin kapsayıcı eğitim farkındalığının ve uygulamalarının

niteliğinin artırılmasına yönelik fikirlere yön verme noktasında önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında paydaşlar arası işbirlikleri ve kapsayıcı öğretim yöntemleri olan farklılaştırılmış öğretim ve öğrenmede evrensel tasarımla ilgili metafor üretilmemesinin de dikkat çekici ve nedenlerinin araştırılması gereken önemli bir konu olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye'deki öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi nasıl algıladıkları konusunda önemli sonuçlar sunmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi tanımlamak için kullandıkları metaforları anlamak, öğretmenlerin bu konuda ne düşündüklerini ve nasıl hareket ettiklerinin anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Bu çalışma, eğitim konusunda karar vericilere ve eğitim yöneticileri ve öğretmenler için çeşitli öneriler sunmaktadır. Örneğin, kapsayıcı eğitimi teşvik etmek amacıyla eğitim politikalarında öğretmenlere yönelik kapsayıcı eğitim pedagojisi üzerine zorunlu hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Böylece kapsayıcı eğitim konusunda hem farkındalık artırılabilir hem de uygulamada sürdürülebilirlik sağlanabilir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarına öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik dersler eklenebilir. Araştırmacıların kapsayıcı eğitimde özellikle paydaş algılarıyla ilgili nitel, nicel ve karma desenli çalışmalar yapmaları faydalı olabilir. Ayrıca, öğretmenlere eğitim materyalleri desteği yanında ve mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenebilir. Bu sayede, öğretmenlerin tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun nitelikli kapsayıcı eğitim uygulamaları gerçekleştirmeleri mümkün olabilir. Kapsayıcı eğitimde, öğretmenlerin kapsayıcılığı nasıl gerçekleştirebileceklerine yönelik bilgi ve becerilerine artırmaya yönelik farklılaştırılmış öğretim ve öğrenmede evrensel tasarım yaklaşımlarına odaklanan hizmet içi eğitimlerin verilmesi de faydalı olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi nasıl algıladığını anlama konusunda bakış açısı sağladığı söylenebilir. Araştırma sonuçları, eğitim sistemimizi daha kapsayıcı hale getirmek ve tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmak için politika yapıcılar, öğretmenler ve araştırmacılar tarafından göz önünde bulundurularak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies, 51*(2), 143-155. doi:10.1007/s40841-016-0056-x

Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB.

Alaklabi, L. S. & Low, H. M. (2022). Do teachers' role beliefs contribute to their beliefs of inclusive education? *Journal of Special Needs Education, 12*, 14-30.

Alan, Y. (2021). Metaphors of academics in Turkey for distance education. *International Journal of Progressive Education, 17*(4), 171-187. doi:10.29329/ijpe.2021.366.11

Altındağ Kumaş, Ö. (2022). Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* (s. 1-22) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Alzahrani, N. (2020). The development of inclusive education practice: A review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 68-83. doi:10.20489/intjecse.722380

Amaç, Z. (2022a, 23 Haziran). Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları ve kapsayıcı eğitim bağlamında çözüm önerileri. *I. Göç Çalışmaları Sempozyumu*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi. http://kilis.edu.tr/duyuru/admin/upload/1655799311program210622.pdf

Amaç, Z. (2022b). Kapsayıcı okul ve sınıf: Kapsayıcı okulların ve sınıfların ilkeleri, özellikleri, etkinlikleri. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Ed.), *Nitelikli Kapsayıcı Eğitim: Kuramdan Uygulamaya* (s. 153-181) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Amaç, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Aydın, S. & Ünsal, S. (2021). Metaphoric perceptions of preferred classroom teachers towards the profession. *Journal of Interdisciplinary Educational Research, 5*(10), 165-177.

Bakkaloglu, H. & Ergin, E. (2020). Preschool teachers' views on in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 41-57. doi:10.20489/intjecse.724950

Belo, N. A.H., van Driel, J. H., van Veen, K. & Verloop, N. (2014). Beyond the dichotomy of teacher- versus student-focused education: A survey study on physics teachers' beliefs about the goals and pedagogy of physics education. *Teaching and Teacher Education, 39*, 89-101. doi: 10.1016/j.tate.2013.12.008

Bills, K. L. & Mills, B. (2020). Teachers' perceptions towards inclusive education programs for children with Down syndrome. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(4), 343–347. doi:10.1111/1471-3802.12494

Boyle, C., Anderson, J. & Allen, K. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page ve S. Mavropoulou (Eds.). *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp. 127-146). New York, NY: Brill. doi:10.1163/9789004431171_008

Bulut, A. (2021). Metaphoric perceptions of preschool teachers towards inclusive education. *Acta Educationis Generalis, 11*(2), 112-128. doi:10.2478/atd-2021-0016

Burak, D. (2022). *Örnekleme yöntemleri*. H. Tabak, B. Aksu Dünya ve F. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 125-153) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Burak, D. & Amaç, Z. (2021). "Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir": Öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Milli Eğitim, 50*(Özel sayı), 221-247. doi:10.37669/milliegitim.955233

Cologon, K. (2019). Towards inclusive education: A necessary process of transformation. *A report for Children and Young People with Disability Australia*. https://www.cyda.org.au/resources/details/62/towards-inclusive-education-a-necessary-process-oftransformation

Coutsocostas, G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 149-164. doi:10.1080/08856251003658686

Demir Başaran, S. (2021). *Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* (s. 51-85) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Elmira, A. & Negmatzhan, A. (2022). The role of school and family cooperation in inclusive education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues. 14*(2), 498-506. doi:10.18844/wjet.v14i2.6976

Erol Sahillioğlu, D. (2020). Preschool teachers' views of the "inclusive education" concept: A metaphor analysis. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1*(1), 24-41.

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Gezer, M., S. & Aksoy, V. (2019). Perceptions of Turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education, 11*(1), 31-42. doi:10.20489/intjecse.583541

Hazır, O. (2024). Özel gereksinimli bireyler ve kapsayıcı eğitim. H. Sakız (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (ss. 335–387). İstanbul: Akademisyen Kitabevi.

Hazır, O. & Harris, R. (2023). To what extent does distance learning support the development of positive attitudes towards inclusive education: A comparison of primary education trainee teachers in England and Türkiye? *European Journal of Special Needs Education, 39*(4), 501–518. doi:10.1080/08856257.2023.2242028

Javakhishvili, M. (2012). *How are teachers promoting social inclusion? A study of teachers' contribution to social inclusion in Georgian school* (Unpublished master's thesis). University of Oslo, Norway.

Katıtaş, S. & Coşkun, B. (2020). What is meant by inclusive education? Perceptions of Turkish teachers towards inclusive education. *World Journal of Education, 10*(5), 18-28. doi:10.5430/wje.v10n5p18

Katıtaş, S. & Coşkun, B. (2021). Examining teachers' views on inclusion students through metaphors. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences, 17*(October), 221-237.

Kılcan, B. (2021). Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* (s.88-108) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Koçoğlu, E., Aydın, M., Dumlupınar Arslan, A., Çetinkaya, N., Kubat, R. & Karabulut, N. (2021). Teachers' mental associations about the covid-19: An example of metaphor study, *E-International Journal of Educational Research, 12*(5), 141-159. doi:10.19160/e-ijer.948005

Küçükahmetoğlu, R. & İlhan, E. L. (2023). Examining the perceptions of physical education teachers towards inclusive students through metaphors. *Journal of Human Sciences, 20*(3), 424-438. doi:10.14687/jhs.v20i3.6399

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy, 77*(8), 453-486.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lala, Ö., Yazar, T. & Çolak, A. (2017). Öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 80-99.

Leblebici, H. & Türkan, A. (2022). Opinions of teacher candidates on inclusive education: A parallel mixed method study. *International Journal of Education & Literacy Studies, 9*(4), 32-44.

Legodi-Rakgalakane, K. & Mokhampanyane, M. (2022). Evaluation of educators' experiences and practices of ınclusive education in primary schools: A South African perspective. *International e-Journal of Educational Studies, 6*(12), 255-263. doi:10.31458/iejes.1194397

Magumise, J. & Sefotho, M. M. (2020). Parent and teacher perceptions of inclusive education in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education, 24*(5), 544-560. doi:10.1080/13603116.2018.1468497

Medina-García, M., Doña-Toledo, L. & Higueras-Rodríguez, L. (2020). Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model. *Sustainability, 12*(11), 4626. MDPI AG. doi:10.3390/su12114626

Melekoglu, M. A., Cakiroglu, O. & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 13*(3), 287-298. doi:10.1080/13603110701747769

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th Ed.). New York, NY: Jossey Bass.

Mfuthwana, T. & Dreyer, L. M. (2018). Establishing inclusive schools: Teachers' perceptions of inclusive education teams. *South African Journal of Education, 38*(4), 1703. doi:10.15700/saje.v38n4a1703

Mngo, Z. Y. & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: Implications for instructional leadership. *Hindawi Education Research International, 2018*, Article ID 3524879. doi:10.1155/2018/3524879

Oğlakçı, M. & Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 38*, 625-647. doi:10.29000/rumelide.1439710

Olsen, M. H. (2011). Metaphors and their relevance to special education. *Scandinavian Journal of Disability Research, 13*(3), 173-187.

Öztürk, D. & Başkonuş, T. (2022). Metaphorical perceptions of preservice teachers towards inclusive students. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 7*(17), 804-834.

Padhi, S. R. (2016). Overcoming exclusion and marginalization in education through inclusive approaches: Challenges and vision of Arunachal Pradesh in India. *International Journal of Social Science and Humanity, 6*(4), 256-261. doi:10.7763/IJSSH.2016.V6.654

Qu, X. (2022). Chinese teachers' views of educational exclusion of children with disabilities in relation to equality. *International Journal of Inclusive Education, 26*(1), 27-40. doi:10.1080/13603116.2019.1626496

Rakap, S. & Kalkan, S. (2019). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* (s. 271-290) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Regero Migue, M. A. (2022). Metaphorical views of physics teachers in teaching physics: A qualitative phenomenological study. A*loha International Journal of Multidisciplinary Advancement, 4*(2), 33-39.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 131-155.

Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Ankara: Nobel.

Sakız, H. & Göksu, İ. (2022). *Kapsayıcı eğitim: Tüm çocuklar için katılım, öğrenme ve gelişim modeli.* Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları.

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 177-197.

Sözer, Y. & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 249-283) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Steen, G. J. (2007). *Finding metaphor in grammar and usage.* New York, NY: John Benjamins. doi:10.1075/celcr.10

Subanova, B. Q. (2023). Parental cooperation in inclusion of hearing impaired children in inclusive education. *Spectrum Journal of Innovation, Reforms and Development, 11*, 13-16.

Sümer Dodur, H. M. (2022). Öğretimi farklılaştırma ve planlama. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* (s. 205-227) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Taner Derman, M. (2016). Social exclusion perceptions of preschool teachers. *The Anthropologist, 24*(1), 262-267. doi:10.1080/09720073.2016.11892014

Taneri, O. P. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (s. 1-23) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Thorpe, A. & Azam, A. Q. M. S. (2010). Teachers' perceptions of inclusive education in mainstream primary schools in the United Kingdom. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 5*(3), 163-172.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

Ungerer, F. & Schmid, H. J. (1996). *An introduction to cognitive linguistics*. Londra: Longman.

Wahyuni, T., Sowiyah & Hariri, H. (2021). Implementation of inclusive education in Indonesian regular school (A literature review). *Social Sciences Studies, 1*(2), 65-77. doi:10.47153/sss12.1932021

Walton, E. & Lloyd, G. (2011). An analysis of metaphors used for inclusive education in South Africa. Acta Academica, *43*(3), 1-31.

Yaşar, M. R. & Amaç, Z. (2018). Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sustainable Multilingualism, 13*, 232-244. doi:10.2478/sm-2018-0019

Yazar, T. & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 229-247) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Yazar, T., Özekinci, B. & Lala, Ö. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(3), 245-269. doi:10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s11m

Yazıcıoğlu, T. (2019). Investigation of Anatolian high school teachers' views on inclusive education through metaphor analysis. *International Journal of Society Researches*, *14*(20), 394-420.

Yuan, R., Liu, W. & Yung, K. (2022). Understanding novice teachers' identities through metaphors: A multi-perspective study. *Research Papers in Education, 37*(6), 821-839. doi:10.1080/02671522.2020.1864771

Yücesoy Özkan, Ş., Kırkgöz, S. & Beşdere, B. (2019). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* (s. 17-53) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Etik Beyan: Yazarlar, bu çalışmanın konusuna karar verilmesinden verilerin toplanmasına ve verilerin analiz edilmesinden raporlama aşamasına kadar tüm süreçlerde etik kurallara uyulduğunu beyan etmektedir. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisinin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir. Bu çalışma için 2022/12 09 numaralı kararla Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu ve Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Yazar Katkıları: "Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Metaforları: Nitel Bir Çalışma" başlıklı bu çalışmada bütün yazarlar tüm bölümlerde eşit katkıda bulunmuştur. Yazarlar makalenin son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çıkar Beyanı: Yazarlar ve araştırmanın katılımcısı öğretmenler arasında çıkar çatışması yoktur.