



Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı-Bütünleyici Eğitime Yönelik Değerlendirmelerinin Sosyal Alan Teorisiyle İncelenmesi: Türkiye-Almanya Karşılaştırması

An Analysis of Primary School Teachers' Judgments about Inclusive Education with Social Domain Theory: A Comparative Study between Germany and Turkey

Melike Acar^{a*}

^aMEF University, İstanbul, Turkey

Öz

Bu araştırma, 'Herkes için Eğitim' isimli kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik çok yönlü bir projenin bir parçasıdır. Araştırmanın amacı Almanya ve Türkiye'deki toplam 43 sınıf öğretmenin kapsayıcılığa yönelik değerlendirmeleri ve gerekçelerinin Sosyal Alan Teorisi (Turiel, 1983) kullanılarak karşılaştırılmasıdır. Klinik görüşmeler esnasında öğretmenlerden Otizm Spektrumu içinde olan bir öğrencinin tipik gelişen öğrenciler tarafından dışlandığı (akademik proje ve oyun) iki değişik durumu değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencinin akademik projeden dışlanmasını oyundan dışlanmasından daha olumsuz bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Ancak, Türk öğretmenler Alman öğretmenlere kıyasla toplumsal-geleneksel kavramlarla değerlendirmelerini gerekçelendirmişlerdir. Ayrıca, Türk öğretmenler gerekçelerinde tipik öğrencilerin oyun zamanındaki seçim hakkı ve kişisel alanlarını dikkate almamışlardır. Bulgular kapsayıcı-bütünleyici eğitim felsefesi ve Sosyal Alan Teorisi çerçevesinden tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı-bütünleyici eğitim, toplumsal ve ahlaki sorgulama, eğitim hakkı.

Abstract

This research is part of a project for inclusive education called 'Education for All'. The research aimed to compare teachers' evaluations and justifications about inclusion in Germany and Turkey in a sample of 43 classroom teachers by using Social Theory (Turiel, 1983). During the clinical interviews, teachers were asked to evaluate two different situations in which a student in the Autism Spectrum was excluded by typically developing students (academic project and play). Teachers judged that the student's exclusion with special need from the academic project as more negative than the exclusion from the play context. However, Turkish teachers justified their evaluations more with social-conventional concepts compared to German teachers. In addition, Turkish teachers did not take the right to choose and personal areas of typically developing students at the time of play into account. Findings are discussed within the framework of inclusive-educational philosophy and Social Domain Theory.

Keywords: Inclusive education, social and moral reasoning, right to education.

© 2020 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1. Giriş

Özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal politikalarda 1960 yıllara kadar tıbbi (biyolojik) modelin egemenliğini görülmektedir. Bu model özel gereksinimi olan bireyin sosyal hayata katılabilmesi için engellinin tedavi edilmesini, onu normdan ayıran özelliğinin ortadan kaldırılmasını esas alır. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan insan hakları hareketiyle birlikte özel gereksinimli çocukların ve yetişkinlerin eğitim ve sosyal hayata kaynaşmasını destekleyen sosyal model ön plana çıkmaya başlamıştır (Akçamete vd., 2012). Sosyal modelin insan

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Melike Acar, MEF University, İstanbul, Turkey. E-mail address: acarmel@mef.edu.tr, Tel: 0532 703-9455, ORCID ID: 0000-0003-3233-1042. Received Date: July 17th, 2019. Acceptance Date: May 15th, 2020.

hakları yaklaşımı özel gereksinimli çocukların eğitim hakkına vurgu yapsa da uygulamada özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim sistemine adapte edilmesi olarak algılanmış ve literatürde “entegrasyon” ya da “kaynaştırma” olarak kavramsallaştırılmıştır (Sakız ve Woods, 2015).

Türkiye’de kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik ilk adım UNESCO Salamanca Özel Gereksinimli Çocukların Hakları Bildirisine (UNESCO, 1994) taraf olmakla atılmış, kapsayıcı eğitim ile ilgili hukuksal çerçevenin ilk esasları belirlenmiştir. Bu bildiriye takiben MEB’in 1997 yılında yayınladığı 573 sayılı kanun hükmündeki kararnamede özel gereksinimli bireylere verilecek eğitim hizmetlerine ilişkin esaslar yeniden düzenlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, 2006 yılında Birleşmiş Milletler Engelli Olan Bireylerin Hakları Sözleşmesi’ni imzalanarak yasa ve uygulamalardaki ayrımcılığı önleme ve giderme sorumluluğunu üzerine almıştır (UN, 2006). Türkiye’de özellikle Avrupa Birliği uyum sürecinde sosyal model doğrultusunda kapsayıcı eğitime yönelik yasalarda olumlu değişiklikler yapılırsa da bunların eğitim pratiklerine ne kadar yansıdığı tartışmalıdır (Akçamete vd., 2012; Ciyer, 2010; Vural ve Yücesoy, 2004; Yazıcıoğlu, 2018).

Ülkemizde yapılan araştırmalar kapsayıcı-bütünleyici eğitimin başarıya ulaşmasındaki en önemli etkenlerden birinin öğretmenlerin tutumu olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’nin değişik coğrafyalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüş ve tutumları üzerine yapılan ampirik araştırmalar öğretmenlerin konuya yönelik olumsuz tutumları olduğunu ve bunun sebebinin bilgi eksikliği olduğunu ortaya koymuşlardır (Artan ve Balat, 2003; Demir ve Açar, 2010; Gök ve Erbaş, 2011; Gökdere, 2012; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Kırcaali-İftar, 1998; Rakab ve Kaczmarek, 2010; Saraç ve Çolak, 2012). Bu bağlamda, lisans eğitiminde özel eğitime yönelik ders almanın (Altıntaş ve Şengül, 2014; Orel, Zeret ve Töret, 2004) ya da kaynaştırma konulu hizmet-içi eğitime katılmanın kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları olumlu yönde değiştirdiğini ortaya konulmaktadır (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Kısaca, ülkemizde yapılan akademik araştırmaların büyük çoğunluğu kapsayıcı-bütünleştirici eğitimi ısrarla ‘kaynaştırma’ diye tanımlamakta, kaynaştırma eğitimi özel eğitimin alt alanı olarak kavramsallaştırmakta ve kapsayıcı eğitim konusunda Birleşmiş Milletlerin koyduğu hedefler tartışılmamaktadır.

Diğer yandan, Türkiye’deki konuyla ilgili akademik literatür tarandığında bu çalışmaların çoğunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ‘kaynaştırmaya’ yönelik tutumlarının öz-bildirim ölçekleriyle ölçüldüğü gözlemlenmektedir. ‘Kaynaştırmaya’ yönelik var olan durumu betimlemede faydalı olan bu araştırmalar metodolojik açıdan birbirini yinelemektedir. Ayrıca araştırma soruları ve ampirik sonuçlar herhangi bir teorik çerçeve olmadan sorulmuş ve yorumlanmıştır. Oysa kapsayıcı eğitimi insan hakları ve katılımcı demokrasinin bir parçası olarak gören yaklaşımlara göre (örn., Barton, 1995; Nussbaum, 2007; Polat, 2011) politika yapıcılarının, idarecilerin, öğretmenlerin, tipik gelişen öğrenci ve velilerinin kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik düşünceleri ve tutumları toplumsal adalet ve eşitlik çerçevesinden değerlendirilmedikçe amaçlanan hedeflere ulaşılması mümkün gözükmemektedir. Buna ek olarak, bazı araştırmacıların özel gereksinimli çocukları ve bireyleri “muhtaç, engelli ve yetersiz” olarak tanımladıkları ve ‘kaynaştırmanın’ özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime ve okula tek taraflı adapte edildiği “entegrasyon” kavramı yerine kullandıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının politika metinleri ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde (Yazıcıoğlu, 2018) özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkı farklı kavramlar kullanılarak anlatıldığı gözlemlenmiştir. Tutarsız ve kuramsal çerçeveden yoksun kapsayıcı/bütünleyici eğitimin uygulamalarını eğitimin farklı bileşenleri tarafından hak temeli bir bakış açısından yorumlayıp yorumlamadıkları ile Türkçe alanyazında araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa MEB 2016-2017 istatistiklerine göre Türkiye’de kapsayıcı eğitimden faydalanan 306.097 özel greksinimli öğrenci bulunmaktadır.

Öte yandan Türkiye’den farklı olarak Almanya’da eğitim politikaları merkezi değil federal eyalet yönetimleri tarafından belirlendiği için kapsayıcı eğitime olan pedagojik yaklaşım, kapsayıcı eğitimden faydalanan özel gereksinimli öğrenci kotası, bu kotanın tipik gelişmekte olan öğrenci sayısına oranı, tanısı olan ve sadece özel eğitim kurumlarında eğitim alan öğrenci sayısı ve kapsayıcı-bütünleyici eğitime ayrılan bütçe eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Örneğin, 2013-2014 yılı eğitim istatistiklerine göre kapsayıcı eğitimden faydalanan öğrenci oranının en yüksek olduğu eyalet % 5.2 ile Hamburg iken, bu araştırmanın da odağında olan Hessen % 1.2 oranla kapsayıcı eğitimin en az yaygın olduğu eyalettir (Klemm, 2015). Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişmekte olan akranlarıyla birlikte eğitim görmesi esasına dayanan kapsayıcı eğitim tarihsel olarak benzer bilişsel özellikler taşıyan çocukların homojen ortamlarda eğitim görmesi ilkesine dayanan Alman eğitim sistemi uygulamalarıyla çelişmekte olsa da Alman Federal Devleti Birleşmiş Milletlerin hedefleri doğrultusunda hukuki önlemler almaktadır. Bu önlemlerin ilki benzer tanı gruplarının toplumdan izole bir şekilde eğitim gördükleri özel eğitim okullarına (Förderschule) yönlendirilecek öğrenci sayısının azaltılması konusunda atılmıştır (Ahrbeck, 2014). Araştırma verilerinin toplandığı Hessen Eyaleti Eğitim Yasası (GEW, 2008) özel eğitim okullarıyla (Förderschule) diğer okullar arasında sıkı bir iş birliğini öngörmekte ve özel gereksinimli öğrencilerin örgün okullara

'*entegrasyonunun*'[†] açık bir önceliği olduğunu vurgulamaktadır. Ancak sözkonusu örgün eğitim kurumlarında *entegrasyonu* mümkün kılacak fiziki koşullar ve özel eğitim personeli yoksa özel gereksinimli öğrenci okula kabul edilmez. Kapsayıcı-bütünleyici eğitimden faydalanan özel gereksinimli öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi ve takibi bireyselleşmiş eğitim programlarıyla (BEP) yoluyla gerçekleşir. İyi bir kapsayıcı ders müfredatı her öğrenci için eğitim çıktılarının ne olması gerektiğini belirler ve dersin içeriğini buna göre adapte eder. Burada en önemli nokta eğitim hedefine ulaşıp ulaşılamadığının öğrenciler ve öğretmenlerce karşılıklı geri-dönütlerle kontrol edilmesidir (Lausitz-Preuss, 2015). Heterojenliği ön plana çıkaran ve ilişkiselliği önemseyen bir ders planı aynı zamanda Alman öğretmenler için stres ve aşırı iş yükü anlamına da gelmektedir (Kopman ve Zienz, 2016).

Bu çalışmada, Türkiye'de ve Almanya'da görev yapan ilkökul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik değerlendirme ve gerekçeleri Sosyal Alan Teorisi (Turiel, 1983) kullanılarak değerlendirilmiştir. Çam, Çavdar, Seydoğulları ve Çok'un (2012) derlemelerinde tartıştığı gibi 20. yüzyılda Piaget (1932) ve Kohlberg'in (1963) geliştirdiği ahlaki ve sosyal sorgulamanın aşamalı olarak geliştiği varsayımına karşın çocuklarda toplumsal-geleneksel alan ve ahlaki alanın birbirinden ayrı olarak geliştiği tezi son 40 yılda hem batıda (özet için bkz Smetana, 2006) hem de batı dışı toplumlarda yapılan araştırmalarla (Acar, 2017; Chen-Gaddini, 2012) desteklenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre çocuklar ve yetişkinler ahlâki alanda karar alırken evrensel etik prensipler olan hak, adalet, eşitlik, esenlik ve ötekinin iyi oluş hali gibi kavramları kullanmışlardır. Bir durumun ahlâken yanlış olmasını otoriteden, ceza korkusundan ve toplumsal kurallardan bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Öte yandan, insanlar toplumsal-geleneksel alana ait durumları otorite ve kurallara bağlı olarak değerlendirmişlerdir. Bu anlamda toplumsal-geleneksel alana ait yanlış ve doğrular kültürden kültüre değişiklik gösterebilir. Aynı zamanda toplumsal ve geleneksel normların amacı toplumsal yaşayışı düzenlemek olduğu için eğer üzerinde uzlaşırsa zaman içinde değişebilir (örn., kıyafet yönetmeliği, selamlaşma biçimleri). Sosyal Alan Teorisi, ayrımcılık, toplumsal cinsiyet normları gibi çok yönlü ve toplumsal olarak tartışmalı konuları araştırmak için de kullanılmıştır (Ruthland ve Killen, 2011). Sosyal alan teorisi özellikle toplumsal olarak ikircikli bulunan konular üzerine her yaşta bireyin düşünce sistematüğünü analiz etme olanağı vermektedir. Örneğin, ABD'de yapılan bir çalışma, tipik gelişmekte olan çocukların otizmlili akrabalarının akademik ve sosyal faaliyetlerden dışlanmasını olumsuz değerlendirdikleri ve bu değerlendirmeyi yaparken otizmlili çocuğun iyi oluş hali ve haklarını gözönünde bulundurduklarını göstermiştir (Bottema-Beutel, Turiel, DeWitt ve Wolfberg, 2017). Sosyal alan teorisi kullanılarak İsviçreli çocukların özel gereksinimli çocuklara yönelik yargılarını araştıran bir başka çalışmada (Gasser, Malti ve Buholzer, 2014) da özel gereksinimli çocukların okul özellikle okul ortamlarında ayrımcılığa maruz kalmasının ahlâki açıdan kabul edilemez bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ülkemizde ise eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi ve öğretmen eğitime yönelik alanyazında eğitimin farklı öznelere ayrıştırıcı ve etiketleyici pratikleri eğitim hakkı çerçevesinden nasıl değerlendirdiklerine yönelik bir çalışma yoktur. Bu nedenle bu çalışmada kapsayıcı eğitimin Birleşmiş Milletler ve MEB belgelerindeki hak temelli tanımının öğretmenlerin değerlendirme ve gerekçelerine nasıl yansıdığı Sosyal Alan kuramının yöntem ve veri analiz metodu kullanılarak araştırılmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı Türk ve Alman öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi ne ölçüde 'eğitim hakkı' ya da başka deyişle ahlâki alan çerçevesinden değerlendirdiklerini ortaya çıkarmaktır ve iki ülke arasında bir karşılaştırma yapmaktır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, toplumsal cinsiyet, yaş ve kapsayıcı eğitim üzerine alınan hizmetiçi eğitim değişkenleri açısından da incelenecektir. Bu amaçla, öğretmenlere değişik bağlamlarda kapsayıcı eğitim uygulamalarını konu alan varsayımsal hikâyeler okunmuştur. Öğretmenlerden durumları hikâyede sözü geçmekte olan tipik gelişen çocuklar ve öğretmenlerin bakış açısından değerlendirmeleri ve gerekçelendirmeleri istenmiştir. Bu çalışmanın, kültürlerarası bulgularıyla hak temelli kapsayıcı eğitim alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, kuram temelli çalışmalar sadece özel gereksinimli çocukların değil toplumdaki din, dil, etnisite, cinsiyet, cinsel yönelim üzerinden yapılan diğer ayrıştırıcı ve etiketleyici söylemleri tetikleyen düşünceleri sistematik bir şekilde analiz etmek açısından önemlidir (Bottema-Beutel, vd., 2017; Ruthland ve Killen, 2011).

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada yapısalci gelişim teorilerinin benimsediği yarı-yapılandırılmış yüz yüze klinik görüşme yöntemi kullanılmıştır. Temeli antik Yunan'daki Sokratik tartışma geleneğine dayanan klinik görüşme Jean Piaget (1932) tarafından çocukların zihin süreçlerini analiz etmek amacıyla kullanılmıştır. Piaget'nin ahlaki gelişim aşamalarını detaylandıran Lawrence Kohlberg (1963) de klinik görüşmeler yoluyla verilerini toplamıştır. Bu yöntemde,

[†] Almanca literatürde *inklusion* (kapsayıcı-bütünleyici) ve *integration* kavramları birbirlerinin yerine kullanılmaktadır.

katılımcıya değerlendirmesi gereken varsayımsal durumlar bir sosyal bağlam içinde sunulur ve katılımcılardan hem konuyu değerlendirmeleri hem de değerlendirmelerine ilişkin kapsamlı gerekçeler sunmaları istenir.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada iki ülkeden öğretmenlerden iki farklı ortamda geçen varsayımsal hikâyeleri değerlendirmeleri ve değerlendirmelerine ilişkin gerekçeler sunmaları istenmiştir. Varsayımsal hikâyeler özel gereksinimli öğrencilere yönelik yukarıda detaylı taramasını yaptığımız araştırma bulgularına dayanarak araştırmacı tarafından kaleme alınmıştır. Birinci hikâyede, özel gereksinimli öğrencinin fen dersi esnasında öğretmen tarafından istenen bir proje çalışması için bir gruba dâhil olamamasının hikâyesi anlatılmaktadır.

“Ahmet öğretmen bu yıl 4. Sınıfları okutmaktadır. Sınıfında Murat isimli öğrenci kendine gürültü yapıp kollarını hızlıca çırpıyor. Derslerine çalışıyor fakat konuşma gücünü çekiyor ve sınıf arkadaşları onunla konuşmaya çalışınca her zaman cevap vermiyor. Ahmet öğretmen fen dersinde bir grup projesi veriyor, öğrencilerinden kendi çalışma gruplarını oluşturmasını istiyor. Bir süre sonra öğrencilerin gruplar halinde çalıştıklarını ve Murat’ın yalnız kaldığını görür. Murat’ı bir grup dâhil etmez ve gözlem yapmayı sürdürür”.

İkinci hikâyede ise özel gereksinimli öğrenci tenefüste yalnızlık çekmekte, top oynayan arkadaşlarının arasına katılamamaktadır. Bu hikâyede de öğretmen özel gereksinimli öğrencinin durumunu fark etmiş fakat herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

“Ayşe öğretmen o gün nöbetçidir ve bahçede topla şut atma oyunu oynayan öğrencilerini seyretmektedir. Bir köşede duran ve oyuna katılmak isteyen Kerem, Ayşe öğretmenin dikkatini çeker. Kerem hızlı koşuyor ve şut atmaya çok seven bir çocuktur. Fakat oyunda çok gürültü olursa, Kerem kulaklarını kapatıp bağırıma başlıyor ve aynı zamanda da koşuyor. Kerem sırasının ne zaman geleceğini algılayamıyor bu yüzden de topa sürekli vurmaya çalışıyor. Ayşe öğretmen Kerem’in dâhil olamadığını görür ve diğer çocukları seyretmeye devam eder”.

Hem Almanya’da hem de Türkiye’de öğretmenlere her hikâyenin ardından iki soru yöneltilmiştir. Sorulardan birincisi tipik gelişen öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciyi dâhil etmeyişi değerlendirilmeye yöneliktir. Öğretmenlerden değerlendirmelere yönelik gerekçeler getirmeleri istenmiştir. (Sizce tipik gelişen öğrencilerin Murat’ı fen projesinin dışında bırakmaları uygun mu değil mi? 1 hiç uygun değil, 5 çok uygun olsa kaç verirdiniz? Neden?). İkinci soru ise kapsayıcı eğitim konusunda bir adım atmayan öğretmenin değerlendirilmesi ve gerekçelerine yöneliktir. (Sizce hikâyedeki öğretmenin davranışı uygun mu, değil mi? 1 hiç uygun değil, 5 çok uygun olsa kaç verirdiniz? Neden?) Hikâyelerin farklı ortamlarda geçmesinin sebebi iki ülkeden öğretmenlerin sosyal alan teorisi bağlamında ahlaki, sosyal geleneksel ve kişisel alan ayrıştırmalarını nasıl yaptıklarını test etmektir.

Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Görüşmeler, katılan öğretmenlerin ana dilinde proje asistanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılan öğretmenlerden onay alınarak görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin uygun olduğu vakitlerde okul ortamında gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Görüşmeler yapıldıkları dilde yazıya döküldükten sonra Almanca görüşmeler ikidilli bir proje çalışanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda hem Türkiye’de hem de Almanya’da özel gereksinimli öğrencisi olan şehir merkezindeki birinci kademedeki devlet okulları seçilmiştir. Araştırmaya toplam 43 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın İstanbul örneklemini Şişli ilçesindeki bir ilkokulda görev yapmakta olan toplam 23 (16 kadın, 7 erkek) öğretmen oluşturmuştur. Kadın öğretmenler ($X = 38.88$, $ss = 11.88$) erkek öğretmenlerden ($X = 43.63$, $ss = 10.03$) istatistiksel olarak daha gençtir, $F(1, 65) = 9.22$, $p = .00$. Öğretmenlerin %86’sı eğitim fakültelerinden, %12’si fen-edebiyat fakültelerinden, %3’ü mühendislik fakültelerinden mezun olmuştur. Türk öğretmenlerin % 64’ü kaynaştırma ya da kapsayıcı-bütünleyici eğitim konusunda herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın Almanya örneklemini ise Hessen eyaleti Darmstadt ilinde ilkokul öğretmenliği yapan 20 (18 Kadın, 2 Erkek) öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1 iki ülkeden araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini ve bu özelliklerin bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmasını göstermektedir. Araştırmaya katılan Alman öğretmenler Türk öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yaşlıdır. Fakat Türk ve Alman öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıl istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Son olarak Alman öğretmenlerin %50’si Türk öğretmenlerinse %52’si kapsayıcı eğitim hakkında hizmetiçi eğitim aldığı belirtilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin demografik bilgilerinin karşılaştırılması

	Türkiye	Almanya	P
Yaş	38.34	49.78	.01**
Mesleki tecrübe	16.47	19.91	.25
Sınıftaki ortalama öğrenci sayısı	21.13	22.58	.62
Sınıftaki ortalama özel gereksinimli öğrenci sayısı	.38	1.33	.00**

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmeler hikâyelerdeki durumları (1) hiç uygun değil (5) çok uygun arasında sözel olarak değerlendirmişlerdir. Değerlendirmelere yönelik verdikleri gerekçeler tablosu ise daha önce yapılmış benzer araştırmalardan yola çıkılarak (Bottema-Beutel vd., 2017) ve görüşme deşifrelerinin %20'si okunarak geliştirilmiştir. Tablo 2 kodlamaların kriterlerini örneklerle göstermektedir. Kodlamaların tamamı iki bağımsız kodlayıcı tarafından yapılmış ve aralarındaki uyum (inter-rater reliability) .78 Cohen Kappa olarak hesaplanmıştır. Kappa istatistiği ile bağımsız kodlayıcıların verdiği skorlar arasındaki uyum hesaplanmakta, bu sayede kodlamanın güvenilirliği belirlenmektedir (McHugh, 2012). Kappa katsayısı -1 ile +1 arasında değişmektedir. Katsayı +1'e yaklaştıkça güvenilirlik artmaktadır.

Kodlama sistemine göre numaralandırılan anlatılar SPSS 21 programı kullanılarak istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Değerlendirme soruları için öncelikle öğretmenlerin değerlendirmelerinin varsayımsal hikâyenin geçtiği sosyal bağlama göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde değişip değişmediği analiz edilmiş ve çoklu varyans analizi ile sınanmıştır. Gerekçelerin analizinde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Tablo 2
Kodlama şeması

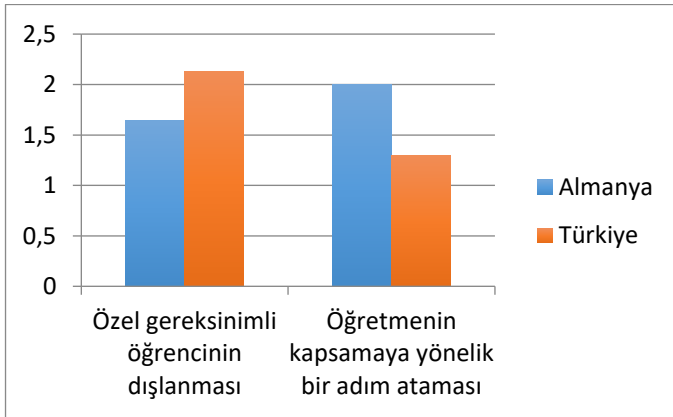
Alan	Kriter	Örnek
Evrensel ahlaki normlar	Adalet	Bu durum adil değil, haksızlık. Herkes eşittir. Ayrımcılığa tabii tutulamaz.
	Hak-Hukuk	Eğitim anayasal haktır. Eğitim hakkı elinden alınamaz. Herkes anayasa önünde eşittir.
	Çocuğun refahı	Çocuğun yüksek yararına değil. Çocuğun geleceğine zarar veriyor.
Toplumsal- geleneksel	Okulun disiplini ve itibarı	Bu durum okulun düzenini bozar, adı çıkar, iyi veli gelmez.
	Öğretmenin yönetmelikle belirlenmiş olan roller ve görevleri Yanlış bilinç, sosyelleşme	Öğretmenin görevi, işi, sorumluluğu bu. O bu iş için okulda. Yapmazsa soruşturma açılır. Çocuğun ailesi cahil zaten. Hiçbir şey öğretmeden gönderiyorlar. Aile yanlış eğitmiş. Ayrımcılığın yanlış olduğunu öğretmemiş. Her şeyi okuldan bekliyorlar.
Pragmatik	Akademik kaygılar	Böyle bir çocuğun sınıfta olması diğer öğrencilerin başarısını olumsuz etkiler. Mağdur olan çocuk da diğer çocuklar da bu durumdan kazanç sağlar.
	Kazan-kazan durumu	Çocukların böyle yapması normal onlar çünkü çocuk, anlamazlar bilemezler, gelişimsel olarak hazır değil.
Gelişimsel	Gelişimsel özellikler	Kendi seçimi, kendi bileceği iş. Bu kararından ötürü kimse onu yargılayamaz.
Kişisel	Kişinin kendi seçimi, otonom kararı	

3.Bulgular

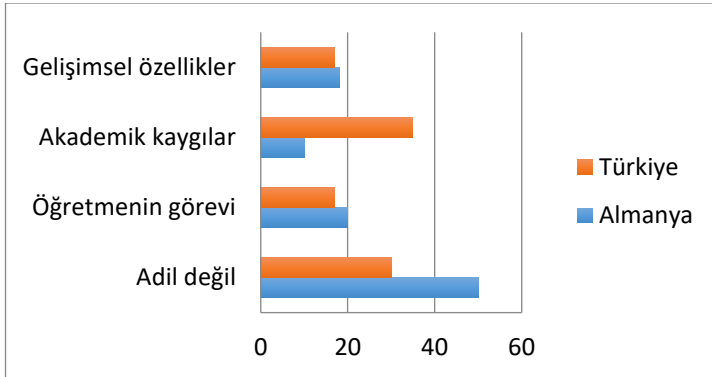
İstatiksel analizler hikâyenin bağlamının akademik ya da sosyalleşme olmasının öğretmenlerin değerlendirmelerinde etkili bir faktör olduğunu göstermiştir $F(1, 33) = 78.77, p = .00$. Genel olarak iki ülkenin öğretmenleri de tipik gelişen öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciyi fen proje grubundan dışlanmasını ($X = 1.95, ss = 1.10$) bahçede top oyunundan dışlamasından daha olumsuz ($X = 2.52, ss = 1.18$) değerlendirmiştir. Yapılan analizde yaşa, cinsiyete ve alınan hizmetiçi eğitime bağlı anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

3.1. Fen Projesine yönelik değerlendirme ve gerekçeler.

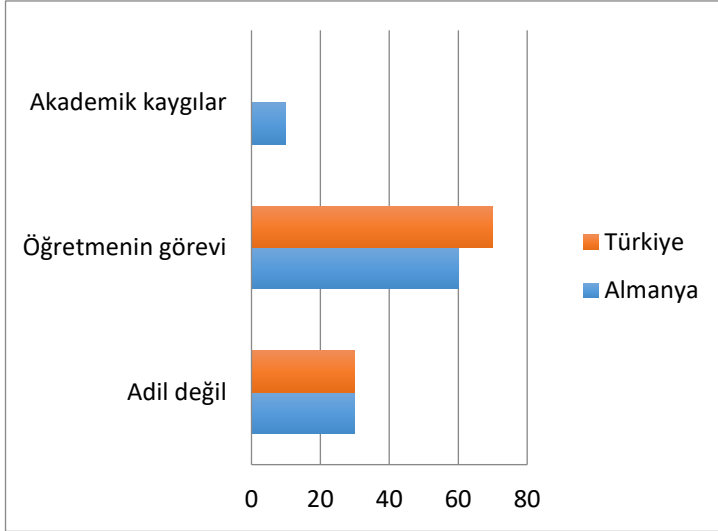
Özel gereksinimli öğrencinin fen projesinden dışlanmasını Alman öğretmenler daha olumsuz değerlendirmişlerdir (Bknz. Şekil 1). Ancak fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, $F(1, 36) = 1.73, p = .20$. Şekil 1’de gösterildiği gibi öğretmenin bu durum karşısında harekete geçmemesini ise Alman öğretmenler Türk öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha olumlu değerlendirmişlerdir, $F(1, 36) = 5.93, p = .02$. Şekil 2 ise Alman ve Türk öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin fen projesinden dışlanmasına yönelik sundukları gerekçeleri göstermektedir. Dışlanmayı daha olumsuz değerlendiren Alman öğretmenler buna yönelik daha çok tipik gelişen öğrencilerin ‘adil olmadıkları’ gerekçesini vermişlerdir. Türk öğretmenler ise tipik gelişen öğrencilerin akademik kaygılarını gerekçe olarak sunmuşlardır. Öte yandan, öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik bir tutum almamasını (Bknz Şekil 3) Türk öğretmenler, Alman öğretmenlere kıyasla daha çok görevini yerine getirmemek olarak değerlendirmişlerdir.



Şekil 1. Fen bilgisi projesi hikayesinin değerlendirilmesi



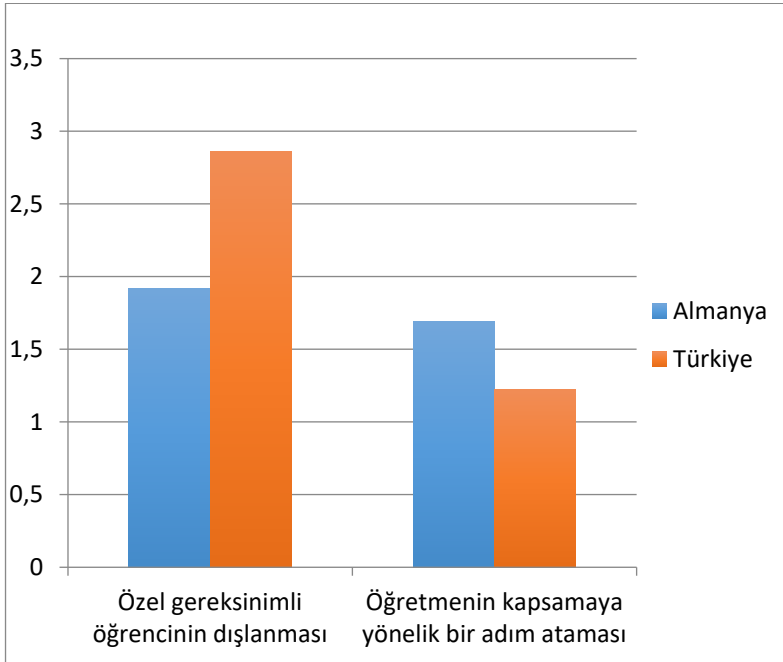
Şekil 2. Tipik gelişen öğrencilerin özel gereksinimli öğrencinin fen projesinden dışlanmasına yönelik gerekçeleri



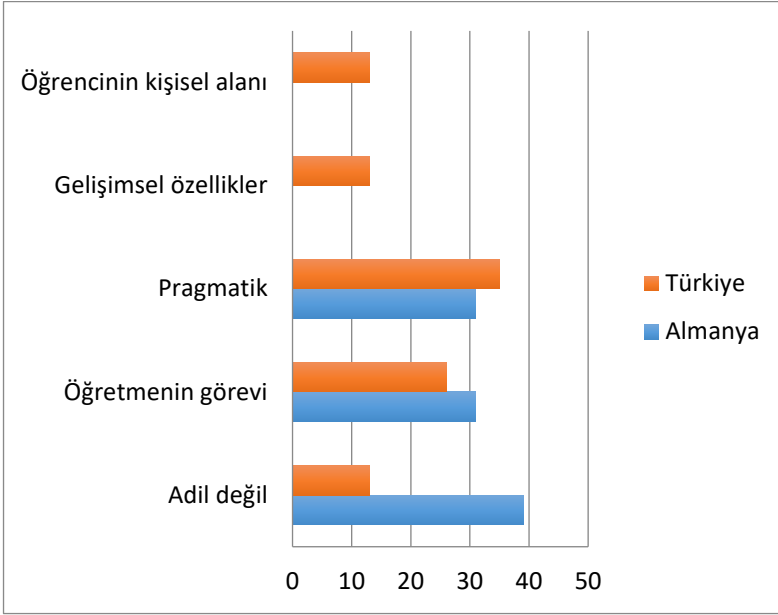
Şekil 3. Öğretmenin fen projesi bağlamında kapsamaya yönelik adım atmayışına yönelik gerekçeler

Oyun hikâyesine yönelik değerlendirme ve gerekçeler.

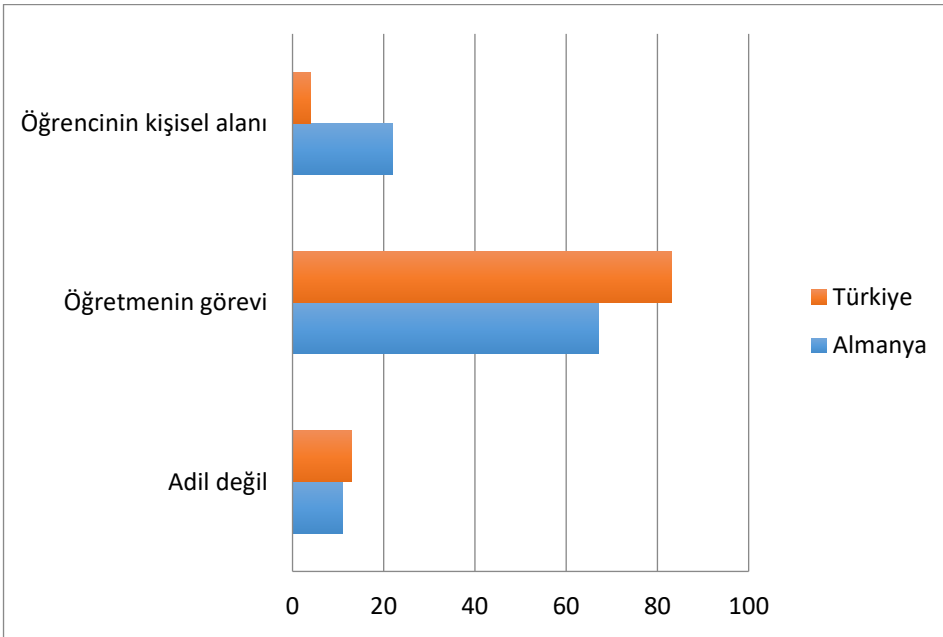
Özel gereksinimli öğrencinin oyundan dışlanmasını Alman öğretmenler Türk öğretmenlere nazaran daha olumsuz değerlendirmişlerdir, $F(1, 35) = 6.09, p = .02$ (Bknz. Şekil 4). Öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik bir tutum almaması ise Türk öğretmenler tarafından daha olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir, $F(1, 35) = 3.82, p = .06$. Alman öğretmenler bu olayın ortaya çıkmasını daha adil olmayan bir durum diye gerekçelendirirken, Türk öğretmenler daha çok diğer öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ve oyundan aldıkları zevke odaklanmışlardır (Bknz. Şekil 5). Öğretmenin o anki tavrına yönelik gerekçelerde ise Alman öğretmenin daha çok öğrencilerin kişisel alanına odaklandığı Türk öğretmenlerinse daha çok öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirmediğine odaklandığı görülmüştür (Bknz Şekil 6).



Şekil 4. Oyun hikâyesinin değerlendirilmesi



Şekil 5. Tipik gelişen öğrencilerin özel gereksinimli öğrencinin oyundan dışlanmasına yönelik gerekçeleri



Şekil 6. Öğretmenin oyun bağlamında kapsamaya yönelik adım atmayışına yönelik gerekçeler

4. Tartışma

Kapsayıcı bütüncü eğitim tarihi gelişimi hem Almanya'da hem de Türkiye'de paralellikler göstermektedir. Her iki ülke de kapsayıcı-bütüncü eğitim konusunda Birleşmiş Milletler Engelli Bireylerin Hakları Bildirgesi'ni referans alsa da bu kavram çoğunlukla entegrasyon ya da kaynaştırma kavramlarıyla karıştırılmaktadır. İki ülkede de eğitim sistemi akademik başarı odaklı olup, homojen eğitim ortamlarının öğrencinin başarısını artıracak anlayışını benimsemektedir. Bu homojenlikten benzer bilişsel beceriler kastedilse de bunun okul pratiklerine yansımaları aslında sosyo-ekonomik sınıf, etnik ve dini kimlikler üzerinden ayrılmıştır. Almanya'da ayrılaştırılmış eğitime yönlendirilen özel gereksinimli öğrencilerin önemli bir kısmının anadili Almanca olmayan göçmen çocukları olduğu da bilinmektedir (Gabel vd., 2009). Ancak, ülkemizde özel eğitim okullarında ya da ayrılaştırılmış sınıflarda eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin ne kadarının anadilinin Türkçe olmadığı bilinmemektedir.

Araştırmaya katılan Türk ve Alman öğretmenlerin demografik özellikleri farklılık göstermektedir. Alman öğretmenler Türk öğretmenlere kıyasla daha yaşlıdır. Ancak mesleki tecrübe bakımından iki ülke öğretmenleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu da hem öğretmenlik eğitiminin hem de zorunlu eğitimin Almanya’ da daha uzun sürmesinden kaynaklanmaktadır. Bir başka dikkat çekici fark ise Alman öğretmenlerin sınıfında ortalama daha fazla özel gereksinimli öğrenci olmasıdır. Bu noktada Almanya’da veri topladığımız Hessen eyaletinin Alman Federal eyaletleri arasında kapsayıcı eğitim uygulamalarının en düşük yoğunlukta uygulandığı eyalet olduğuna dikkat çekmek anlamlı olacaktır.

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenleri eğitim ortamında kapsayıcılığın sağlanamadığı durumları benzer şekilde değerlendirip farklı gerçekleştirmişlerdir. Her iki ülkeden öğretmenler özel gereksinimli öğrencinin sınıf ortamındaki akademik projeden dışlanması sosyalleşme zamanındaki top oyunundan dışlanmasından daha olumsuz bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca, değerlendirmeler ve gerçekleştirmelerde cinsiyete, öğretmenlik tecrübesine, yaşına ve kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik alınan hizmet-içi eğitimin etkisi bulanmamıştır. Bu bulgu, öz-bildirim ölçekleriyle yapılmış kapsayıcı eğitime yönelik alınan eğitimlerin öğretmen tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir (Altıntaş ve Şengül, 2014; Gözün ve Yıkılmış, 2004). Bu aynı zamanda verilen hizmetiçi eğitimlerin kapsayıcı-bütünleyici eğitimi nasıl kavramsallaştırdığına yönelik bir soru işareti oluşturmuştur.

Varsayımsal hikâyelerin değerlendirmeleri ve yargılarının çelişkili ifadeler içermesi iki ülkede de kapsayıcı-bütünleyici eğitim konusunda öğretmenlerin kafa karışıklığına işaret etmekte ve Türkiye alanyazınında hâkim olan öz-bildirim ölçeklerine dayalı bulgulara yeni bir boyut eklemektedir. Değerlendirme ve gerçekleri detaylı incelendiğinde Türk öğretmenlerin, tipik gelişmekte olan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını dışlamasını gelişimsel özellikleri ve akademik kaygıları dile getirerek daha anlaşılabilir bir tavır olarak değerlendirdiği görülmektedir. Türk öğretmenler tipik gelişen çocukların gelişim özelliklerinin adalet ve hak kavramlarını anlamaya yetmeyeceğini dile getirmiştir. Alman öğretmenler ise tipik gelişmekte olan öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye daha adil davranması gerektiğini vurgulamaktadır. Hâlbuki kapsayıcılık ve dışlanma pratiklerine yönelik yapılan araştırmalar çocukların sistematik olarak etnise, dil, din, bedensel ve zihinsel farklılıklara dayalı dışlanma pratiklerini ahlaki açıdan kabul edilemez bulduklarını göstermektedir (Bottema-Beutel vd, 2017; Ruthland ve Killen, 2011). Bu da örneklemdaki Türk öğretmenlerin varsayımlarının çocukların sosyal, duygusal, ahlaki gelişimlerini azımsadıkları yönünde değerlendirilebilir. Yine bu bağlamda, Alman öğretmenlerin sosyal alan kuramının bulgularının işaret ettiği (Smetana, 2006) çocukların 3 yaşından itibaren ahlâki bilgiye sosyal-geleneksel bilgiyi ayırtılabildikleri gerçeğini gerçeklerine daha çok yansıttığı söylenebilir. Hem akademik hem de sosyal bağlamda hikâyede sözü geçen öğretmenin kapsama yönünde inisiyatif almaması ise Türk öğretmenler tarafından otoritenin kurallarına uymama olarak algılanmıştır. Bu bağlamda, kapsayıcı-bütünleyici eğitim uygulamaları konusunda duyarsız kalış öğrencinin eğitim hakkının yok sayılması olarak değil, öğretmenin soruşturmaya maruz kalması endişesiyle dile getirilmiştir.

Özel gereksinimli öğrencinin oyuna dâhil olamamasını ise Alman öğretmenler tipik gelişen çocukların kişisel alanına ve arkadaş seçimine saygı olarak değerlendirmişler. Türk öğretmenlerin değerlendirmelerinde ise kişisel seçim ve kişisel alan kavramlarına rastlanmamıştır. Bu durum, Türk öğretmenlerin kapsayıcı-bütünleyici eğitimi eğitim hakkı çerçevesinden değerlendirmeye yatkın olmadıklarını bir kez daha göstermektedir. Öğretmenlerin görev bilinci içerisinde ve cezalandırma korkusuyla kapsayıcı eğitim uygulamalarını kabul ediyor oluşları aynı zamanda kapsayıcı eğitimi hiyerarşik bir yapı içerisinde değerlendirdiklerinin ve hak savunuculuğu rolünü benimsemediklerinin de göstergesi olabilir. Ayrıca Türk öğretmenlerin gerçekleri de kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik reform ve yasaların daha çok hayır yapmak, sevaba girmek üzerinden pratiğe döküldüğüne işaret etmektedir. Kuşkusuz bu gerçeklerin de özel gereksinimli öğrencinin iyi oluş hali gündeme geldiği için ahlâk alan kapsamına girebileceği argümanı geliştirilebilir. Ancak, özel gereksinimi olan öğrencinin birey olarak haklarına ve otonomisine referans yapılmadığı ve onları eğitimin öznesi olarak değerlendirmede için istismara açık olabilir.

Kapsayıcı-bütünleyici eğitimin amacına ulaşabilmesi eğitim ortamlarının her türlü varoluş biçiminin birlikte, birbirlerine karşı üstünlük kurmadan öğrencilerin yüksek yararına olacak şekilde yeniden düzenlenmesiyle mümkün olabilecektir. Kapsayıcı eğitim pratiklerinin, sadece özel eğitim ve kaynaştırma bağlamına indirgenmeden çoğulcu demokratik okul hareketine dönüşmesi için bütün bileşenlerle birlikte mobilize olmak ve sorumluluk almak gerekmektedir (Ainscow, 2002; Polat, 2011). İki ülkede küçük bir örnekleme yapılan bu araştırmanın sonuçları genelleme yapmayı sınırlandırır da öğretmen eğitimlerinin muhakeme yapma, düşünme ve sorgulamayı odağa alarak geliştirilmesini ve eğitimlerin kamusal eğitimin felsefesini öğretmenlere tartıştıracak ve sorgulatacak şekilde verilmesini gerektirliğine işaret etmektedir. Özellikle varsayımsal hikâyelerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar bize gerek profesyonel öğretmen eğitiminde gerekse eğitim fakültesi müfredatında eşitsizlik ve toplumsal adalet gibi konuların öne çıkarılmasının ve akıl yürütme ve eleştirel düşünme

becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesini önermektedir. Ayrıca gelecek araştırmalar özellikle Türkiye'deki öğretmenlerin gelişim psikoloji bilgisine, çocuk ve eğitim üzerine epistemolojik inançlarına odaklanmalıdır.

Kaynakça

- Acar, M. (2017). When fairness clashes with personal autonomy and parental authority: A comparison of daughters' and mothers' reasoning in two cultural contexts in Turkey. *The Journal of Genetic Psychology*, 178, 3, 179-192.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion eine Kritik*. Stuttgart.
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., & Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11, 22, 191-208.
- Altıntaş, E. & Şengül S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1,3, 1-12.
- Ainscow, M. (2002). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Artan, İ. & Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 11, 1, 65-80.
- Barton, L. (1995). The politics of education for all. *Support for Learning*, 10, 4, 156– 160.
- Bottema-Beutel, K., Turiel, E., DeWitt, M., & Wolfberg, P. J. (2017). To include or not to include: Evaluations and reasoning about the failure to include peers with autism spectrum disorder in elementary students. *Autism*, DOI: 10.1177/1362361315622412
- Chen-Gaddini, M. (2012). Chinese Mothers and Adolescents' Views of Authority and Autonomy: A Study of Parent-Adolescent Conflict in Urban and Rural China. *Child Development*, 83, 6, 1846-1852.
- Ciyer, A. (2010). Developing Inclusive Education Policies and Practices in Turkey: A Study of the Roles of UNESCO and Local Educators. Unpublished doctoral Dissertation, Arizona State University.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 1211-1215.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 3, 749-770.
- Gabel, S., Curcic, S., Powell, J., Khader, K., & Albee, L. (2009). Migration and ethnic group disproportionality in special education: An exploratory study. *Disability & Society*, 24, 5, 625-639.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2014). Swiss children's moral and psychological judgments about inclusion and exclusion of children with disabilities. *Child Development* 85, 532–548.
- GEW, (2008). Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens.
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3, 1, 66-87.
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction level of the elementary school teachers and teacher candidates about inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Research*, 12, 4, 2800-2806.
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 2, 65-77.
- Kayhan, N., Şengül, A., & Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 3, 261-271.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [Zugriff am 25.05.2015].
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (ss. 17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No:1018.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientation towards a moral order. *Vita Humana*, 6, 11-33
- Kopmann, H., & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 2, 263-281.
- Krämer-Kilic, I. (2011). Inklusion heißt jeden willkommen zu heißen: Grundlagen und Perspektiven für eine inklusive Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer. *Inklusion und Lehrerbildung: Seminar-Lehrerbildung und Schule* 17, 29-40.

- Lausitz-Preuss, U. (2015) Implementation schulischer Inklusion in Deutschland. Herausforderungen und Perspektiven. In M. Walm & T. Häcker (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*.
- McHugh, M. (2012). Interrater reliability: The Kappa statistics. *Biochem Med*, 22, 3, 276-282.
- MEB, (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname.
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
- MEB, (2006). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/45/03/353203/dosyalar/2012_12/26103815_kaynastirma.pdf.
- MEB, (2017). 2016-2017 Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı
(http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf).
- Nussbaum, M. (2007). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Orel, A., Zerel, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmenlerini adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 1, 23-33.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Middlesex, England: Penguin Books.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58.
- Rakab, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59-75.
- Ruthland, A. & Killen, M. (2011). *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice, and Group Identity*. Wiley-Blackwell.
- Sakız, H. & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 1, 21-35.
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve öneriler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1 13-28.
- Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. In: Killen M and Smetana J (Eds) *Handbook of Moral Development* (pp.119–154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UN, (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.
- UN, (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Adopted by the General Assembly by Resolution.
- Vural, S. & Yücesoy, Ş. (2004). Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının yansımaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 141-157.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS*, 81, 92-110.