



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ

**IB Okullarındaki Eğitimcilerin Kapsayıcılığa
Dair Görüşleri**

Yüksek Lisans Tezi

Elif Akardaş Karataş

Nisan, 2023



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ

IB OKULLARINDAKİ EĞİTİMCİLERİN
KAPSAYICILIĞA DAİR GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Elif Akardaş Karataş

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız

Nisan, 2023

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Elif Akardaş Karataş tarafından hazırlanan “İB Okullarındaki Eğitimcilerin Kapsayıcılığa Dair Görüşleri” başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Kurumları İşletmeciliği Anabilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

İMZA

Üyeler:

Doç. Dr. Zeynep Çiğdem Özcan
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Servet Altan
MEF Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 24/04/2023

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığında yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız

Etik İlkelerine Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Elif Akardaş Karataş

ÖNSÖZ

Eğitim hayatımın çok büyük bir bölümünde dini inancım gereği taktığım başörtüsü sebebiyle akademik çalışmalara adım atma fırsatını ileri yaşlarda buldum. Ben ve benim kuşağımın başörtülü öğrencileri, eğitim hakkına erişmek için toplumsal kabulü beklemek zorunda kaldı. Henüz lise çağında ayrımcılığa maruz kalmış bir birey olarak bugün kapsayıcılık alanında bir araştırma kaleme almanın benim için önemi tarif edilemez bir duygudur. Bu yolda beni her anlamda kuşatan, saat mefhumu gözetmeksizin her soruma cevap veren, kapsayıcılık felsefesini gönlünün en derininde taşıyan kıymetli hocam Dr. Emine Ayyıldız'a şükranlarımı sunarım.

Araştırma boyunca ne zaman ihtiyaç duysam bilgi, birikim ve görüşlerini paylaşan hocam Doç. Dr. Ömer Avcı'ya, uzman görüşlerini paylaştıkları için Doç. Dr. Özge Cengiz'e ve Okul Yöneticisi ve Eğitim Lideri, IB Eğitimcisi Selda Mansur'a teşekkür ederim.

Akademik ve yaratıcı yazın çalışmalarımnda her zaman tam desteğini hissettiğim eşim Ahmet Karataş'a ve beş çocuğunu okutmak için elinden gelen fedakârlığı yapan kıymetli anneciğim, Güzin Akardaş'a teşekkürlerimi sunarım.

Elif Akardaş Karataş

ÖZET

IB OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICILIĞA DAİR GÖRÜŞLERİ

Akardaş Karataş, Elif

Yüksek Lisans Tezi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Kurumları
İşletmeciliği Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız

Nisan 2023, ... Sayfa

Kapsayıcı felsefe, bireyin tüm farklılıklarını kabul ederek onun ihtiyaçlarını karşılamayı ve toplumsal hayatın içinde tam olarak var olmasını amaçlamaktadır. Bireysel farklılıklar kavramını derinlemesine sorgulayan kapsayıcılık, bireyi bir bütün olarak değerlendirmenin önemine vurgu yapar. Bireysel farklılıklar, bireyin dünyaya geldiği ve büyüdüğü ekolojik bütünde bulunan tüm unsurları; birey, aile, okul, sosyal çevre, coğrafya, ekonomi ve tarihi içine alır. Kapsayıcılık ise bireyin toplum hayatına katılmasının ancak ekolojik bütünlük içinde değerlendirildiğinde gerçekleşeceğine inanır.

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO), kapsayıcı felsefeye ilişkin hem beyan hem de uygulama düzeyinde çabasını açıkça ortaya koyan bir organizasyondur. Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar yaygın eğitimin tüm kademelerindeki eğitim programlarını kapsayıcılığa göre yapılandırır. Alternatif bir eğitim programı olan IBO, IB okulu adaylık sürecinde veya bu süreci tamamlamış olan okulların, yapılandığı eğitim felsefesine uygunluğunu periyodik olarak denetler. Bu denetimler okulların gelişimi içindir. Böylece okul, onu oluşturan tüm unsurların eğitimin kalitesine ve niteliğine yansımaları değerlendirilebilir. Bir IB okulunun kapsayıcı olması, okulun bu gelişim sürecine dahildir.

IB, kapsayıcılığa dair yaklaşımını misyon beyanında ilan etmiştir. Misyon beyanı, bir kurumun veya organizasyonun varoluş nedenini, hedeflerini, hizmet prensiplerini kısaca açıklayan metindir. Misyon beyanında kavramsal olarak kapsayıcılığa yer vermesi, program yapısında kapsayıcı felsefeyle bağ kurması,

göstermektedir. Bir araştırmacı ve öğretmen olarak eğitim camiasında kapsayıcı felsefe konusunda kendine paye biçen her okul ve programı, bu alanda emek veren eğitimcilerin çalışmalarını çok değerli bulmaktayım. Bu sebeple IB'nin kapsayıcılığa dair bakış açısını, IB eğitimcileri görüşleri aracılığıyla incelemeyi tercih ettim.

Bu çalışmada, Türkiye'de bulunan IB okullarındaki kapsayıcılık felsefesini araştırmak için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yaklaşımını kullandım. IB programında kapsayıcılığın en iyi şekilde irdelenebilmesi için amaçlı örneklem yönteminden ölçüt örnekleme tercih ederek altı katılımcı ile çevrim içi görüşmeler gerçekleştirdim. IB okullarında kapsayıcı bir okul olmak için belirleyici faktörlerin neler olduğunu, IB okullarının kapsayıcılığı nasıl yorumladığını, eğitimcilerin kapsayıcılıkla ilgili düşünceleri ve duygularını anlamak için gerçekleştirdiğim yarı-yapılandırılmış görüşleri, Miles-Huberman Modeli aracılığıyla yorumladım. Buna göre sistemin kapsayıcılığı, eğitime erişimin kapsayıcılığı ve sosyal kapsayıcılık olmak üzere üç ana tema ve bu ana temaların her birinin altında ikişer tema ortaya çıktı. Bulguları etik/nesnel perspektifle değerlendirmenin ardından araştırmanın temel amacı olan IB'de kapsayıcı felsefeyi derinlemesine anlamaya ve kapsayıcı felsefenin resmini bir bütün olarak yansıtmaya çalıştım.

IB okulu olan özel okulların kayıt-kabul politikaları ile kapsayıcılık arasında bir bağ bulunması ulaşılan önemli bulgular arasında yer almaktadır. Yine sonuçlar okulların, IB kapsayıcılığını yorumlarken konformist bir yaklaşım güttüğü ve bireysel farklılık kavramını buna göre yorumladıkları, öğrenci seçiminde veli memnuniyetini ön planda tuttuklarını göstermektedir. Eğitimcilerin kapsayıcılığı uygulayabilmek için okul yönetimin desteğine ihtiyaç duyduğu, kapsayıcılık fikrine okul toplumunun tamamının sahip çıkması gerektiği görüşü de ortaya çıkmıştır. Ayrıca IB'nin yüksek ücretli bir sistem olması, kapsayıcı bir eğitim modeline ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcılık, kapsayıcı okul, Uluslararası Bakalorya Okulları.

ABSTRACT

TEACHERS' VIEWS ON INCLUSION AT IB SCHOOLS

Akardas Karatas, Elif

GraduateMaster's Program/Educational Administration Department, Department of
Education Management

Advisor: Dr. Asisst Prof. Dr. Emine Ayyıldız

April 2023, ... Page

Inclusive philosophy aims to meet the needs of the individual by accepting all his differences and to be fully present in social life. Inclusivity, which questions the concept of individual differences in depth, emphasizes the importance of evaluating the individual as a whole. Individual differences, all the elements in the ecological whole in which the individual is born and grew up; It encompasses the individual, family, school, social environment, geography, economy and history. Inclusivity, on the other hand, believes that the individual's participation in social life can only be realized when evaluated in ecological integrity.

The International Baccalaureate Organization (IBO) is an organization that makes clear its effort towards inclusive philosophy, both at the statement and practice level. It structures education programs at all levels of non-formal education, from pre-school to higher education, according to inclusiveness. IBO, which is an alternative education program, periodically checks the conformity of the schools that have completed the IB school candidacy process or that have completed this process to the educational philosophy it has structured. These inspections are for the development of schools. Thus, the school can evaluate the reflection of all the elements that make up it on the quality and quality of education. The inclusiveness of an IB school is included in this development process of the school.

The IB has announced its approach to inclusion in its mission statement. A mission statement is a text that briefly explains the reason for existence, goals and service principles of an institution or organization. It shows that it includes conceptual inclusiveness in its mission statement and that it connects with inclusive philosophy in the program structure. As a researcher and teacher, I find the work of educators working in this field invaluable in every school and program that gives credit to inclusive philosophy in the education community. For this reason, I chose to examine the IB's perspective on inclusion through the views of IB educators.

In this study, I used the phenomenology approach, one of the qualitative research methods, to investigate the philosophy of inclusion in IB schools in Turkey. In order to examine inclusiveness in the best way in the IB program, I conducted online

interviews with six participants, preferring criterion sampling to purposive sampling method. Through the Miles-Huberman Model, I interpreted the semi-structured views I held to understand what are the determining factors for IB schools to be an inclusive school, how IB schools interpret inclusion, and educators' thoughts and feelings about inclusion. Accordingly, three main themes emerged as inclusiveness of the system, inclusiveness of access to education and social inclusiveness, and two themes emerged under each of these main themes. After evaluating the findings from an ethical/objective perspective, I tried to understand the inclusive philosophy in IB, which is the main purpose of the research, and to reflect the picture of inclusive philosophy as a whole.

Finding a link between the enrollment-admission policies of private schools, which are IB schools, and inclusion is among the important findings. Again, the results show that schools follow a conformist approach when interpreting IB inclusiveness, interpret the concept of individual difference accordingly, and prioritize parent satisfaction in student selection. It has also emerged that educators need the support of the school administration in order to implement inclusiveness, and that the whole school community should embrace the idea of inclusiveness. In addition, the fact that IB is a high-paid system makes it difficult to reach an inclusive education model.

Keywords: Inclusive, inclusive school, International Baccalaureate Schools.

TABLÖLÄR LİSTESİ

Tablo 1. Nİtel araştırmanın katılımcı demografik özellikleri ve IB okullarıyla ilişkili faktörler

Tablo 2. Araştırma sonucunda ortaya çıkan ana ve alt temalar

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5 Tanımlar	5
1.6 Simgeler ve Kısaltmalar	6
BÖLÜM II: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2.2. Uluslararası Bakalorya Programı (IBO).....	8
2.3. IB’de Kapsayıcılık.....	9
2.4. Kapsayıcılığın Tarihsel Gelişimi ve Hukuki Bağlamı	11
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	16
3.1 Araştırmanın Deseni.....	16
3.2 Katılımcılar.....	16
3.3 Verilerin Toplanması.....	18
3.4 Güvenilebilirlik	18
3.5 Araştırma Etiği	19
3.6. Verilerin Analizi.....	20
BÖLÜM IV: BULGULAR	21
4.1. Sistemin Kapsayıcılığı Temasına Ait Bulgular	21
4.1.1. IB Sisteminin Kapsayıcılığı Alt Temasına Ait Bulgular	21
4.1.2. IB Okullarındaki Eğitimcilerin Kapsayıcılığı Alt Temasına Ait Bulgular.....	23
4.2. Eğitime Erişimin Kapsayıcılığı Ana Temasına İlişkin Bulgular.....	24

4.2.1. Sosyal ve Fiziki İmkânlar Bakımından Eğitime Erişim Alt Temasına İlişkin Bulgular	24
4.2.2. Akademik Bağlamda Eğitime Erişim Alt Temasıyla İlgili Bulgular.....	26
4.3. Sosyal Kapsayıcılık Ana Temasıyla İlgili Bulgular	27
4.3.1. İşbirliği Bağlamında Okulun Kapsayıcılığı	27
4.3.2. Kapsayıcılık İçin Politika Üretmek.....	28
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	30
5.1. Tartışma ve Sonuç	30
5.1.1. IB Sisteminin Kapsayıcılığı Alt Temasının Sonuç Ve Tartışması... 30	
5.1.2. IB Okullarındaki Eğitimcilerin Kapsayıcılığı Alt Temasının Sonuç Ve Tartışması.....	31
5.1.3. Sosyal ve Fiziki İmkânlar Bakımından Eğitime Erişim Alt Temasının Sonuç ve Tartışması	32
5.1.4. Akademik Bağlamda Eğitime Erişim Alt Temasının Sonuç Ve Tartışması.....	32
5.1.5. İşbirliği Bağlamında Okulun Kapsayıcılığı Alt Temasının Sonuç Ve Tartışması	34
5.1.6. Kapsayıcılık İçin Politika Üretmek Alt Temasının Sonuç Ve Tartışması	34
5.2. Öneriler.....	35
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	35
5.2.2. IB Okullarındaki Eğitimcilere Yönelik Öneriler	35
KAYNAKÇA.....	37
EKLER.....	41
EK-1	41
EK-2	43
EK-3	44
Etik Kurul Kararı	45
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	46

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Bireyin farklılıklarıyla var olduğu, sosyalleştiği ve hayatının büyük bir bölümünü geçirdiği toplumsal birimlerin başında okul gelmektedir. Eğitim tarihi açısından bakıldığında okulların, her bireyin eğitim hakkına tam erişim sağlayabildiğini ifade etmek güçtür. Kapsayıcılığın eğitimde oluşturduğu farkındalık, bireyin eğitimin tüm imkânlarından faydalanması konusunda kamuoyu oluşturacak düzeyde bir bilince ulaşmayı içerir. Çünkü birey, toplumdan bağımsız düşünülemez. Eğitim ise bireyin kendine ve kendini kuşatan her şeye saygı duymasını, hayata dair öz bilinç ve öz farkındalık edinmesini amaçlayan önemli bir araçtır. Okulun ve okul camiasının kapsayıcı felsefeye inanması ve uygulaması, yalnız bireyin gelişim yolculuğunu desteklemekle kalmaz, toplumsal gelişim serüveninin de destekçisi olur.

Bir okulun kapsayıcılık felsefesi rehberliğinde tasarlanması, sosyo-ekonomik, gelişimsel ya da kültürel farklılıklarından ötürü eğitim hakkından mahrum kalmış bireylerin hem toplum hem de örgün eğitim yaşantısı içinde var olmalarını sağlamayı amaçlar (Mariga, McConkey ve Myezwa, 2014).

Kapsayıcılık, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) çatısı altında 1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde, 92 devlet ve 25 uluslararası kuruluşun temsilcisi olan 300'den fazla katılımcının bulunduğu konferansta değerlendirilmiştir. Bu konferansta Salamanca Bildirgesi (The Salamanca Statement and Framework For Action on Special Needs Education) hazırlanarak genel ve özel eğitime ilişkin prensipler ve uygulamalar ile eğitim politikalarının ilkeleri belirlenmiş ve katılımcı ülkeler tarafından bu ilkeler kabul edilmiştir (Salamanca, 1994). Her ne kadar Salamanca Bildirgesi'nin kapsayıcılığın eğitim ortamında uygulanması üzerindeki etkisi büyük olsa da her bireyin eğitim hakkının korunması fikri bu tarihten önce de dünya ülkelerinin gündeminde olmuştur. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1948) ve EFA (Conference on Education for All in 1990) olarak bilinen Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı (1990) kapsayıcılık için atılmış önemli adımlar arasında yer alır. Bu

gelişmeler Salamanca Bildirgesi'nin (1994) her bireyin eğitim hakkını tekrar teyit ederek kapsayıcı okullara ilişkin inancı güçlendirdi ifade edilebilir.

Kapsayıcı felsefe, bireyin tüm farklılıklarını kabul ederek onun ihtiyaçlarını karşılamayı ve toplumsal hayatın içinde tam olarak var olmasını amaçlamaktadır. Bu fikir, her bireyin okulda ve sınıfta akranlarıyla birlikte bulunduğu, eğitim ihtiyaçlarını etkili ve verimli bir şekilde karşılayan planlamalar yapılması anlamına gelir. Kapsayıcılığın ideali, bireyi farklılıklarıyla bir bütün olarak görmek, onu öğrenme topluluğunun tam üyesi olarak kabul etmek ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarının yine okulda karşılanmasını sağlamaktır (Friend ve Bursuck, 1996).

IB (International Baccalaureate) Organizasyonu, misyon beyanında (International Baccalaureate Organization kapsayıcılığın temel düsturu olan tüm öğrencilere eşit şekilde değer veren bir öğrenme ortamından bahseder. Misyon beyanı, IB okulunda her öğrencinin öğrenmesinin değerli bir süreç olduğunu aşağıdaki şekilde açıkça ifade eder [IBO], 2013).

“Uluslararası Bakalorya, kültürlerarası anlayış ve saygı ile daha iyi ve daha barışçıl bir dünya oluşturulmasına yardımcı olacak araştıran-sorgulayan, bilgili ve duyarlı genç insanlar yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaca yönelik olarak kuruluş, yeni ufuklar açıcı uluslararası eğitim programları ve titiz değerlendirme yöntemleri geliştirmek amacıyla okullar, devletler ve uluslararası kuruluşlarla çalışmaktadır. Bu programlar, dünya genelinde öğrencileri, diğer insanların da farklılıklarıyla haklı olabileceğini anlayan, etkin, şefkatli ve yaşam boyu öğrenmeye inanan bireyler olmaya teşvik eder. (IBO, 2017)

Misyon beyanına göre IB okulunun temel motivasyonu, okul topluluğundaki tüm bireylere dinamik bir öğrenme ortamı sunmaktır (IBO, 2013). Misyon beyanının yanı sıra IB programının, Kapsayıcılık/ Özel Eğitim İhtiyaçları (Inclusion/Special Educational Needs-SEN) Belgesi (IBO, 2016) ile de kapsayıcı uygulamalara önem verdiği görülmektedir.

Bu durum, kapsayıcılık üzerine düşünen ve okulların kapsayıcı bir eğitim ortamı haline dönüşmesi gerektiğine inanan bir araştırmacı olarak IB okullarında kapsayıcılığı tahlil etmeye teşvik etmiştir. Bu isteğin doğmasında Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (International Baccalaureate Primary Years

Programme-IBPYP) uygulayıcısı özel bir okulda, değerler eğitimi programı çalışmasında eğitim uzmanı olarak görev almam da etkiliydi. Bu deneyim süresince bir IB okulunu yakından tanıma fırsatı bularak okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşan değerler eğitimi program yazma kurulunda görev aldım. Yine aynı IB okulunda kütüphane öğretmenliği pozisyonunun IB programına göre konumlandırılmasında okul idaresiyle paylaşımlarda bulundum. Ayrıca bir araştırmacı olarak bilimsel bir araştırma yürütmedeki en temel motivasyonum, insanlık ve toplum yararına fayda sağlayacak çalışmalar içinde yer almaktır. Bu sebeple araştırma konusunu belirlerken her çocuğun eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliği kavramlarına dikkat çekmek hedefimdi. Bu hedefi işaret ederken danışmanımla daha önce yürüttüğümüz iki araştırmanın etkisi de büyüktü. Bu iki çalışmadan birincisinde okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcılık algısını sorgulamış (Ayyıldız ve Akardaş Karataş, 2019), bir diğerinde ise okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve çocukluğa ilişkin algılarını (Ayyıldız ve Akardaş Karataş, 2020) irdelemiştik.

Sonuç olarak araştırmada, IB'nin kapsayıcılık fikrine değer verdiğini düşündüğüm için IB kapsayıcılığını Türkiye'de bulunan IB okullarındaki öğretmenlerin kapsayıcılığa ilişkin görüşleri aracılığıyla incelemek istedim. Görüşmeleri yapılandırırken IB'nin kapsayıcılığa kattığı faydayı keşfetmeye çalıştım. IB öğretmenin kapsayıcılığı nasıl yorumladığı en iyi şekilde anlayabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşımı kullanmayı tercih ettim.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, IB kapsayıcılığını daha iyi anlayabilmek, IB okullarındaki öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını ve kapsayıcı felsefeye verdikleri önemi değerlendirebilmek, bireyi tüm özellikleriyle okul yaşantısına katmak için neler yaptıklarını öğrenebilmek ve ürettikleri politika belgelerinin aşamalarını keşfetmeyi amaçladım. Araştırma amacı doğrultusunda Türkiye'deki IB okullarında çalışmış ya da halen çalışmakta olan özel ve devlet okullarındaki eğitimcilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler planladım. Bu amaç çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, 'Bir IB okulunda kapsayıcılığa dair neler yapılmaktadır?' sorusuna cevap aradım.

IB, aday okulları ile akreditesini tamamlamış okulları periyodik aralıklarla öz-değerlendirme formu (Self Evaluation Form) aracılığıyla değerlendirmeye devam eden bir yapıya sahiptir. Ayrıca IB okulları belirli aralıklarla kapsamlı ziyaretler geçirerek programın kalitesini değerlendirilir. Öz-değerlendirme formu, birçok politika belgesi ve uygulama örneklerine ek olarak IB okulları birkaç günlük bir denetim geçirirler. Bu denetimler IB tarafından atanan deneyimli IB eğitimcileri tarafından yapılır ve IB'ye rapor edilir (IBO, 2014).

Buna göre IB'nin hem eğitim programlarını hem de uygulayıcı okulları sürekli olarak değerlendirdiği sonucuna varılabilir. Böylece araştırmanın ana sorusu kapsamında şu hususlara dikkat çekmeyi amaçladım:

Türkiye'deki IB okullarında çalışan kişilerin görüşüne göre 'Kapsayıcılık nedir?' sorusuna cevap aradım.

1.3 Araştırmanın Önemi

Kapsayıcılık, yazılı ve sözlü şekilde büyük ölçüde Salamanca sözleşmesi (1994) ilkeleriyle belirlenmiş bir felsefe olmakla birlikte kapsayıcılığın çok daha tabii bir kavram olduğuna ve kadim geleneğimizle birlikte farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü bir kültürel yapıya sahip olduğumuza inanmaktayım. Bu inancım beni, kapsayıcılığını önemseyen okulları ve eğitimcileri keşfetmeye yönlendirdi. IB okullarının araştırmaya konu olmasının önemi de bu fikrî zemine dayanmaktadır.

IB, Mart 2023 itibariyle, dünya çapında 159 ülkedeki 5.600'den fazla okulda 7.800'den fazla program sunmaktadır (IBO, 2023). Böylesi büyük bir yapının kapsayıcı felsefesinin ve bu felsefenin okullardaki yorumlanma biçiminin, kapsayıcılığın yaygınlaşması açısından önem taşıdığını düşünüyorum. IB'nin kapsayıcılığa ilişkin, eğitimin tüm paydaşlarına taahhüt vermesi, bu düşüncemi güçlendirmektedir. Bu taahhüt şu şekildedir:

'Kapsayıcılığa yönelik taahhüt; Öğretmenler, öğrenci kimliklerini göz önünde bulunduran ve öğrenen çeşitliliğini güç temelli bir bakış açısından kucaklayan olumlu ve duyarlı bir ortam yaratarak, tüm öğrenciler için öğrenmeyi geliştirir. Öğrenme için ortak sorumluluk almak, çeşitliliğe değer veren kapsayıcı destek yapıları oluşturarak ve bütün üyeler için eşit fırsatları destekleyerek başlar. Üyeler, geçmişlerinden ya da becerilerinden bağımsız olarak tüm öğrenciler için öğrenmeye olan erişimin ve katılımın artırılmasından sorumludurlar. Bunu, bakış

açılılarıyla, okul organizasyonu, kaynaklarla, politikalarla ya da öğrenme uzamlarının fiziksel yönleriyle ilgili öğrenme engellerini tanımlayarak ve ortadan kaldırarak yaparlar. Öğrenme topluluğu, özgün kapsayıcı uygulamalara kucak açar. Kapsayıcılığa değer veren bir öğrenme topluluğu, tüm öğrencilere fırsatlar sunulduğundan emindir. (IBO, 2018:4)

Araştırmayı önemli kılan bir diğer husus ise Türkiye’de IB alanında yapılan çalışmalar arasında IB okullarında kapsayıcılığa yönelik bir araştırmanın bulunmamasıdır. Türkiye’de IB alanında yapılan araştırmaların, program özellikleri (Naci, 2020; Vatansever, 2019; Torun 2019), okur-yazarlık becerilerine ilişkin uygulamalar (Hamamcılar, 2019; Karamahmutoğlu 2019), IB programında yer alan liderlik özellikleri (Öztürk, 2020; Çağlı, 2015) ve IB’nin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatı ile karşılaştırması (Devrimsel, 2016; Metli, 2018; Demircioğlu, 2014) gibi konuları içeren pek çok tez olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmamın hem kapsayıcılığa hem de IB’ye ilişkin alanyazına katkı sağlayacağını düşünmekteyim.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Her bilimsel araştırma yönteminde olduğu gibi fenomenolojik yaklaşım da kendi doğası gereği bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmanın veri toplama aşamasında devlet ve özel IB aday yahut akredite okulunda çalışan ya da çalışmış olan eğitimcilerle e-posta ve cep telefonu aracılığıyla iletişime geçtim. Görüşme teklifimi kabul eden altı eğitimci ile yarı yapılandırılmış görüşmelere başladım. Görüşme yaptığım eğitimcilerin farklı pozisyonlardaki deneyimlerine ulaşmak veri çeşitliliğini sağlamak açısından önemliydi. Bu noktada görüşme teklifimi kabul etmeyen bir IB Okulu genel müdürü ve okul müdür de bulunmaktaydı. Bunlar veri toplama aşamasında karşılaştığım sınırlılıklardı. Ayrıca görüşmeler pandemi döneminde olduğu için tüm görüşmeleri çevrimiçi iletişim programları aracılığıyla gerçekleştirdim.

1.5 Tanımlar

Kapsayıcılık (Inclusive): Yetenek ve engellilik düzeyleri ne olursa olsun, tüm bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ve toplumsal hayata tam katılım sağlaması.

Kapsayıcı Eğitim (Inclusive Education): Öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci.

IBO (International Baccalaureate Organization): Uluslararası Bakalorya Organizasyonu

IB Okulu (IB School): Uluslararası Bakalorya Programı'nı uygulanan okul.

1.6. Simgeler Ve Kısaltmalar

IBO: Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate Organization)

IB: Uluslararası Bakalorya

IB CP: Uluslararası Bakalorya Kariyerle İlişkili Program (International Baccalaureate Career Related Programme)

IB DP: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (International Baccalaureate Diploma Programme)

IB MYP: Uluslararası Bakalorya Orta Yıllar Programı (International Baccalaureate Middle Years Programme)

IB PYP: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (International Baccalaureate Primary Years Programme)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

CIS: Uluslararası Okullar Birliği (Council of International Schools)

BÖLÜM II: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal çerçeveyi açıkladım. Ardından IB ile ilgili hakkında kısa bilgi vererek IB'nin kapsayıcılık felsefesi üzerinde detaylı bilgi aktardım. Sonrasında ise kapsayıcılık kavramının tarihsel arka planını açıklayarak, hukuki bağlamına da değindim.

2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Felsefi dünya görüşü bir araştırmanın önemli bileşenlerindedir. Bu çalışmada sosyal yapılandırmacı dünya görüşü araştırmanın felsefi zeminini oluşturmaktadır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımı önemli oranda Vygotsky'nin (1978) çalışmalarına dayanır. Bireyin öğrenmesi, hem toplumla etkileşim içinde olmasıyla hem de içine doğduğu kültürle doğrudan ilişkilidir. Sosyal yapılandırmacılığa göre öğrenmenin gerçekleşmesi için işbirlikçi sistemlere ve akran etkileşimi ile problem çözme temelli bir zemine ihtiyaç vardır. Buna göre öğrenme, öğrenme ortamlarını, eğitim programlarını öğrenen tarafından şekillendirilen, formal ya da informal düzeyde dilin etkisinin çok önemli olduğu karmaşık bir süreçtir (Vygotsky, 1978). Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturması bakımında sosyal yapılandırmacılığa göre bireyler dünya hakkında bir anlam içerisindedirler ve deneyimlerine ilişkin öznel anlamlar geliştirirler. Araştırmacının amacı ise, dünya ile ilgili başkalarının anlamlarını yorumlamak ya da anlamlandırmaktır (Creswell, 2017).

Sosyal yapılandırmacılığa göre birey dünyayı anlamlandırırken deneyimlerinden çıkardığı sübjektif anlamları kullanır. Araştırmacı ise bu anlamlar içinden birine odaklanmak yerine daha büyük bir anlamlar dizisine odaklandığı için kompleks bir bakış açısıyla olayları anlamaya çalışır. Buna göre araştırmacının anlam dünyası, kendi özgeçmişi, araştırmaya katılan katılımcıların bireysel deneyimleri ve araştırmanın yapıldığı kültürel ve tarihsel dönemin etkileriyle şekillenir. Bu sebeple sosyal yapılandırmacılık bir araştırmacıya olayların sonuçlarından ziyade süreçlere vurgu yapan *yorumlayıcı* bir bakış açısı kazandırır (Creswell ve Clark, 2018).

Sosyal yapılandırmacı dünya görüşüne sahip olarak yürüttüğüm bu araştırmada, kapsayıcılığı IB zemininde araştırma fikri de kapsayıcılığa değer verdiğini düşündüğüm IB eğitimcileri hakkında yürüttüm. Araştırma boyunca bu anlam dizisini yorumlamaya gayret ettim. Sosyal yapılandırmacı dünya görüşü, ulaştığım verileri, kendi deneyimlerimi ve içinde bulunduğum kültürel yapıyı harmanlayarak araştırmanın tüm sürecini yorumlamada bana önemli bir rehber teşkil etti.

2.2. Uluslararası Bakalorya Programı (IBO)

1962 yılında uluslararası okullarda görev yapan sosyal bilimler alanına çalışan öğretmenler, Uluslararası Okullar Birliği'nin (Council of International Schools-CIS) bir konferans için Cenevre'de bir araya gelmiştir. Bu toplantıda öğrenci merkezli öğrenme, interaktif sınıflar ve küresel bir anlayışla inşa edilmiş bir eğitimi modeli ortaya konmuştur (Nixon, 2006). 1962'de gerçekleşen bu konferansta eğitimin iyileştirilmesi yönünde sorgulamalar yürütülmüş ve devam eden yıllarda, 1968 yılında Cenevre'de Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate Organization-IBO) vakıf olarak savundukları öğrenci merkezli, interaktif sınıf sistemine dayalı bir eğitim programının temellerini atmıştır. IBO, İsviçre'nin Cenevre kentinde 1968'de kâr amacı gütmeyen bir eğitim vakfı olarak kurulmuştur (Cambridge ve Thompson, 2004). IBO'nun kuruluş amacı, orta öğretim ya da yükseköğrenimini kendi ülkesinden farklı bir ülke sürdürmesi gereken ve iki-üç yılda bir başka bir ülkedeki bir okulda eğitimine devam etmesi gereken bireylerin katıldıkları, eğitim programının evrensel bir zeminde yürütülmesi, bireylere uluslararası anlamda kabul edilmiş olan bir üniversiteye girebilme düzeyine ulaşma olarak belirlenmiştir. IB programı oluşturulurken, Avrupa ülkelerinde uygulanan ulusal programları incelenmiş, bunların en olumlu tarafları belirlenmiş ve bu doğrultuda çerçeve program hazırlanmıştır. Müfredatın özü, öğrenci merkezli, eleştirel düşünceyi hayata geçiren, uyguladığı farklı ölçme değerlendirme yöntemleriyle akademik dürüstlüğü sağlamayı ve farklı inanç ve düşüncelere hoşgörüle yaklaşan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Hill, 2007; IBO, 2014).

IB programında okul topluluğunun paydaşları, araştıran ve sorgulayan, bilgi sahibi, iletişimi güçlü, düşünme becerileri yüksek, ilkeli ve duyarlı, açık fikirli bireyler

olmak ve bu konuda rehberlik etmek için çalışır. Programın merkezinde bulunan bu birey profili, öğrenen profili olarak kavramlaşmıştır (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016). Bu özellikler, entelektüel gelişim ve akademik başarının ötesine geçen çok çeşitli insani yeterliliği ve sorumluluğu temsil eder. IB’de öğrenen profili, yaygın kullanıldığı şekliyle yalnız öğrenciyi temsil etmez. IB programında etkili bir öğrenme topluluğunu oluşturmak için IB okullarına çizilen çerçeve programın yapısı gereği kapsayıcılık prensibiyle oluşturulmuştur ve buna göre eğitim, toplumundaki herkes ‘öğrenen’dir (IBO, 2017).

IB programı, yeryüzünü devası bir öğrenme ortamı olarak görmektedir. Bu sebeple okul topluluğundaki herkes öğrenme ortamının doğal bir parçasıdır. Tüm okul çalışanları, öğrenciler, aileler ve destek hizmetleriyle ilgili eğitim politikaları geliştirmek/uygulamak/ denetlemekle sorumlu kurumlar ve diğer toplum üyeleri, okul yaşantısının huzur ve barış içinde sürdürülmesi, paydaşların iş birliğine dayalı çok yönlü iletişim kurmaları, öğrenme ortamının sağlıklı ve güvenli şekilde düzenlenmesi noktasında sorumlulukları paylaşırlar (IBO, 2018).

Eğitim programı açısından IB, uluslararası eğitim programları arasında önemli bir yere sahiptir. IB 3-19 yaş arasındaki öğrenenlere eleştirel bir bakış geliştirmeyi ve düşüncede bağımsızlaşmayı öğretmeye odaklanan dört farklı program sunmaktadır: İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme-IBPYP), Orta Yıllar Programı (Middle Years Programme-IBMYP), Diploma Programı (Diploma Programme-IBDP) ve Kariyer Programı (Career Related Programme-IBCP) (IBO, 2022). Bu programları kapsayıcılık yönüyle de dikkat çekmektedir.

2.3. IB’de Kapsayıcılık

IB için kapsayıcılık, eğitime erişim yolundaki tüm engelleri kaldırmayı amaçlayan bir süreçtir. IB programı uygulayan okulların kapsayıcı eğitim için kendilerini şu soruyu yöneltmeleri ve cevaplar için çözüm önerileri üretmeleri geliştirmeleri, bu önerileri politika belgelerine dönüştürmeleri beklenir. Bu soru şudur: “Eğitim hayatında öğrencilerimizi nasıl karşılamalı ve onlarda aidiyet duygusunu nasıl oluşturmalıyız” (Pletser, 2014).

IB kapsayıcılığı, öğrenen profili aracılığıyla demokratik süreci destekler. Böylece özel gereksinimleri olan bireyler (engelli, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ya da dil, din ve ırksal farklılıkları olan) dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin hakları korunur ve bu bireyler sosyal yaşamda da vatandaş olarak sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak donatılırlar. IB tüm öğrenenler için öğrenmeye katılımı artırmayı amaçlar ve bu nedenle “kapsayıcılık” ve “kapsayıcı eğitim” terimleri, öğrenenlerin çeşitliliğini ve herkesi kucaklayan geniş bir anlayışı ifade eder. Kapsayıcı eğitim, işbirliği, karşılıklı saygı, destek ve problem çözme kültürü ile sağlanır. ‘Dinamik öğrenme toplulukları’ tüm okul topluluğunu ifade eder ve kapsayıcılığı geliştirmeye yönelik tüm çalışmalar, tüm öğrencilerin, eğitimcilerin, destek personelinin, ebeveynin desteği sayesinde gelişir. Bu anlamda IB programını uygulamayı tercih eden bir okul, kapsayıcı eğitimin genel çerçevesini, ilke ve standartlarını IB program özellikleri içinde bulabilir. IB bu konuda yol göstericidir. Okul topluluğu bu alana ilişkin sorgulamalar yapmak, tartışmalar yürütmek ve stratejiler geliştirmekle sorumlu tutulur (IBO, 2010).

IB okulu olmaya aday okullar, yerel mevzuata ve okul politikasına uygun olarak IB beklentileriyle uyumlu ve tüm okul topluluğu tarafından kolayca erişilebilir bir kapsayıcı/özel eğitim ihtiyaçları (SEN) politikası geliştirmeli ve uygulamalıdır. IB, İncusive politikası geliştirmesi için okullara rehberlik edecek sorular sormaktadır. Bu sorular ışığında okullar, kendi kapsayıcı prosedürlerini geliştirebilirler. Bu sorular; okul organizasyonu, okul gelişimi, kaynaklar, paydaşlar, iletişim, gizlilik, politika belgeleri ve politika süreçlerine ilişkin sorular olmak üzere sekiz ana başlıktan oluşur. Her başlık altında, ‘Kapsayıcılık/İncusive konusunda yerine getirilmesi gereken yerel, ulusal ve uluslararası yasal yükümlülükler nelerdir? Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında öğretmenlerin yerel, ulusal ve uluslararası yasal gereklilikleri nelerdir? Politika, IB felsefesi ve uygulamasıyla tutarlı mı? Okul kapsayıcı eğitimi nasıl tanımlıyor? Kapsayıcılığın sağlanması mesleki gelişim tarafından nasıl destekleniyor? Öğrencilerle çalışan ve/veya öğrenme desteği ihtiyacı olan öğrencilerle çalışmak için öğretmenlere rehberlik eden personel uzmanları ve/veya danışmanlar kimlerdir? Hangi paydaşlar kapsayıcı/İncusive politikasından haberdar ediliyor? Öğrenciler, veliler/öğrencilerin yasal temsilcileri kapsayıcılık politikasından haberdar?

Bireysel eğitim planları politikaya nasıl yansıtılıyor? Politika inceleme süreci nedir?’ benzeri sorular bulunmaktadır (IBO, 2018 s.28)

Eğitimin niteliğini artırmak ve IB misyonuna uygun bir program yürütebilmek için IB okullarının hazırlaması ve güncel tutması gereken belgeler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir; Kayıt Kabul Politikası, Ölçme - Değerlendirme Politikası, Dil Politikası, İlave Dil Destek Politikası, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Politikası Destek Programları, Özel Eğitim İhtiyacı Politikası, Akademik Dürüstlük Politikası, Bilişim Teknolojileri Politikası Davranış Kapsayıcılık Politikası, Esenlik Politikası, Çocuk Koruma Politikası (IBO, 2021).

IB kapsayıcı ilkelerine göre (2022) ‘IB, her öğrencinin IB programlarına tam olarak katılabilmesi için engelleri kaldırmak veya azaltmak üzere tasarlanmış kapsayıcı bir eğitim yaklaşımına inanır.’

Eğitim programını tasarlanır ve geliştirilirken kapsayıcı ilkeler şunları amaçlar:

- Kapsayıcı, adil ve tüm IB öğrencileri için erişilebilir evrensel olarak tasarlanmış bir müfredat tasarlamak ve geliştirmek
- Planlı erişim ve uyarlamaları (özel erişime ihtiyaç duyan öğrenci grupları için kapsayıcılık ve erişilebilirlik) ve öğrenci refahını dikkate alarak
- Farklı kültürlerden, milliyetlerden, geçmişlerden, kimliklerden ve bakış açılarından gelen deneyimleri, katkıları ve geçmişleri bilmenin ve birleştirmenin tüm yollarından yararlanarak
- Kültürler, milliyetler, kimlikler ve deneyimler arasında temsilin sağlanması (IBO, 2022).

Yukarıda aktardığım bilgilere göre IB, kapsayıcılığın benimsenmesi yönünde temel ilkeleri belirleyerek her okulun bu ilkeler çerçevesinde inclusive politikasını üretmesini beklemektedir. Kapsayıcılığın evrensel bir anlayışa sahip olmasının yanında IB’yi uygulamayı tercih eden okulun bulunduğu ülke, toplumsal değer, inanç ve kültürel öğelerin okul topluluğunun kapsayıcılığı yorumlama biçimine etki edeceğini düşünmekteyim. Fakat kapsayıcı ilkelere bakıldığında IB’nin hedefinin okul topluluğunu kuşatmak olduğuna inanmaktayım.

2.4. Kapsayıcılığın Tarihsel Gelişimi ve Hukuki Bağlamı

Her bireyin eğitim hakkının korunma altına alınmasının, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde (1948), EFA'da (1990) ve Salamanca Bildirgesi'nde (1994) gelişen bir fikir olduğuna değinmiştim. Bu noktada eğitimin dünya tarihinde, bildirilerle evrensel düzeyde koruma altına alınmasına sebep olan pek çok kırılma noktasının yaşandığına da değinmek gerekmektedir. İkinci Dünya Savaşı, ekonomik krizler, sömürgeciliğin yaygınlaşması ve salgın hastalıklar gibi sebeplerle dünyada artan göç hareketi sonucunda Avrupa ve Amerika başta olmak üzere göçmenlerin eğitim hayatına katılması gündeme gelmiştir (Coşkun, 2006).

Özellikle 20. Yüzyılın ortalarında yabancı uyruklu bireylerin *yabancılığı* yani kültürel özellikleri, *normalleşmesi* gereken noksanlar (!) olarak algılanıyordu. Bireye ait olan bu kültürel özellikler, dersler ve ders dışı etkinliklerle giderilmeye çalışılıyordu. Böylece *yabancıların* göç ettikleri toplumda eğitim yoluyla asimile edilmesi ve topluma tam uyum sağlaması hedefleniyordu. Bu anlayışa tepki olarak 1980'lerde ortaya çıkan kültürlerarası eğitim anlayışının temelinde kültürel farklılıklara saygı ve hoşgörü ile bir arada yaşama kültürü bulunuyordu (Krumm, 1995, akt; Coşkun, 2006).

80'li yıllarda başlayan kültürlerarası eğitim anlayışının yanı sıra dezavantajlı ve engelli bireylerin eğitim hayatına katılmasının daha nitelikli hale getirilmesinde ise Salamanca Bildirgesi (1994) öncü olmuştur. Bildirgede özel eğitimin prensipleri yanında bireylerin hem eğitim hem de sosyal hayata katılımlarını sağlamayı amaçlayan bir felsefeyle ayrımcılıktan arınmış, herkes için ulaşılabilir eğitimin çerçevesi çizilmiştir (Salamanca, 1994). Bu bildirge dezavantajlı bireyler arasında daha çok engelli bireylerin eğitime katılmasına odaklanmış olsa da okulların kapsayıcı eğitim (inclusive education) anlayışını benimsemesi yönünde atılan büyük bir adım olarak kabul edilir (Barton, 2003).

Coşkun'a göre (2006) kapsayıcı felsefenin hayatın içinde etkin olarak anlaşılmasının ardında, toplum bilinci ve hayat boyu gelişim perspektifi bulunmaktadır. Çünkü eğitim alma hakkı yalnız örgün eğitimle sınırlı değildir. Birey sosyal hayat içinde yaygın ve informal araçlarla da eğitime, gelişmeye ve

sosyalleşmeye devam edebilir (Coşkun, 2006). Salamanca Bildirgesi'nin (1994) ardından kapsayıcılıkla ilgili yapılan çalışmaların bu bilinci yerleştirmeye yönelik adımlar olduğunu düşünmekteyim. Bu çalışmalardan biri 25-28 Kasım 2008 tarihlerinde Cenevre'de düzenlenen Uluslararası Eğitim Konferansı'nın [International Education Conference (ICE)] 48. oturumu '*Kapsayıcı eğitim: Geleceğin yolu*' (*Inclusive education: the way of the future*) başlığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu oturuma pek çok ülkeden siyasi temsilciler, eğitim bakanları, uluslararası kuruluşlar ve sivil toplumdaki temsilciler dâhil olmak üzere 1.500 kişi katılmıştır. ICE' de alınan kararlara göre kapsayıcılık, 'herkes için eğitim' (education for all) ilkesi ışığında yukarıda ifade ettiğim bilinci yaygınlaştırma hedefine uygun olarak, işbirliğine dayalı ve tüm öğrencilerin kaliteli ve nitelikli eğitime erişmeleriyle birlikte toplumsal hayata katılımlarını amaçlayan bir felsefe olarak konumlanmıştır (ICE, 2008).

Buna göre kapsayıcı bir eğitimin temel felsefesi şu beş ilkeye dayandırılmıştır:

1. Homojenlikten uzaktır ve her çocuğun benzersiz olduğunu kabul eder.
2. Kapsayıcılık felsefesine göre inşa edilen eğitim sistemi bir bütün olarak çeşitliliğin ihtiyaçlarına cevap verir.
3. Kapsayıcı eğitim içerikleri ve müfredatlar tüm öğrencilere öğrenme fırsatı sunacak şekilde tasarlanır.
4. Eğitimi hiç bitmeyen bir süreçtir. Kapsayıcı eğitim kurumları, öğrencilerin eğitim hayatına katılımını sağlamak ve öğrenmede başarılı olmaları için karşılaştıkları engelleri belirlemek ve en aza indirmek, çeşitliliğin bir arada yaşaması için beliren ihtiyaçlara yanıt vermek ve bu yönde kurumsal deneyimlerini geliştirmek için uygun stratejileri tespit eder, değerlerini, organizasyonunu ve eğitim uygulamalarını sürekli olarak gözden geçirir.
5. Kapsayıcılık, öğrencilerin çeşitliliğini ele almada öğretmenlerle işbirliği yapan, gelişimlerini optimize etmek ve öğrenmelerini iyileştirmek için destek vermeyi gerektirir. Bu destek çok yönlüdür. Politika üreten kurumları, sivil toplum kuruluşlarını, kanaat önderlerini, akademik çevreleri harekete geçmeye davet eder (ICE, 2008).

Bu ilkeler bağlamında konferansta kapsayıcı eğitimin üç dayanağı da belirlenmiştir. Bunlar; sistemin kapsayıcılığı, eğitime erişimin kapsayıcılığı ve sosyal kapsayıcılıktır. Sistemin kapsayıcı olması, yukarıdaki ilkelerden üç ve dördüncüsünün sahadaki karşılığı niteliğindedir. Kapsayıcı eğitimi okul topluluğundaki çeşitliliği saygıyla karşılar ve bu doğrultuda gelişen beklenti ve ihtiyaçlara cevap verir. Eğitime erişimin kapsayıcılığı birinci ilkeyle ilişkilidir. Herkesin eğitime erişmesi ve her bireyin adil imkânlarla sahip olarak eğitim imkânlarından faydalanmasıdır. Sosyal kapsayıcılık ise beşinci ilkeye işaret etmektedir ve kapsayıcı bir eğitim için tüm sosyal aktörlerin desteğini ifade eder (ICE, 2008).

Kapsayıcılığın Türkiye’deki tarihsel gelişim sürecine bakıldığında ise ülkemizin pek çok uluslararası sözleşmeye taraf olduğu görülmektedir. Bunlar arasında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 13 Aralık 2006 tarihli Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşmesi yer almaktadır (United Nations [UN], 2006) veya (Birleşmiş Milletler [BM], 2006) .

Türkiye 2007 tarihinde imzaladığı bu sözleşmeyle engelli bireylerin insan hak ve özgürlüklerinden tam ve eşit şekilde faydalanmasını güvence altına alma yönünde çalışma yapan bir ülke olmaya taraf olduğunu göstermiştir (BM, 2007)

Engelli bireylerin eğitime katılımını sağlamak amacıyla hazırlanan ve sıklıkla güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, engelli bireylerin eğitimine ilişkin hususlar şu amaç çerçevesinde belirlenmiştir: *“Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim haklarından yararlanmalarını sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemektir.”* (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021 s.1).

Kapsayıcılığın MEB nezdinde kültürlerarası eğitim anlayışı bağlamında yer bulması ise 2011 yılında Ortadoğu’da baş gösteren iç savaşın ardından yaşanan büyük göç dalgasıyla gerçekleşmiştir. 2021 verilerine göre Türkiye’de bulunan 5-18 yaş arası Suriye uyruklu genç nüfus sayısı 1.227.908’dir (Mülteciler Derneği, 2021). Bu verilere göre son yıllarda Türkiye’de kültürler arası eğitim anlayışının uygulanmasının önemin ne derece arttığı görülmektedir. Eğitime katılması gereken

çok sayıda mülteci genç bireyin olduğu bir ÷lkede eğitim sisteminin kapsayıcı olmasının elzem olduğunu düşünmekteyim. Bu yönde atılan adımlar arasında MEB tarafından yayınlanan ‘Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Genelgesi’ yer almaktadır. Genelgeye göre kapsayıcı eğitim hizmetleri kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişimi ve yabancı uyruklu öğrencilere sunulacak eğitim hizmeti güvence altına alınmıştır (MEB, 2014).

Kültürler arası eğitim anlayışı yönünde atılan bir diğer adım ise Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Plan Raporu’dur (MEB, 2014). Rapora göre mültecilerin eğitime tam katılımı için gerekli önemlerin alınması şu şekilde ifade edilmiştir: “*Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da buldukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır*” (MEB, 2014 s.49)

Türkiye, uluslararası protokol ve antlaşmalarının birçoğunu (BM İnsan Hakları Bildirgesi, BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşmesi, Salamanca Bildirgesi araştırmayla ilişkisi olan sözleşme ve bildirelerdir.) imzalamış ve böylece sözleşmelere taraf olmuştur. 1982 Anayasasının 90’ıncı maddesi uyarınca, ‘*Türkiye Cumhuriyeti adına yabancı devletlerle ve milletlerarası kuruluşlarla yapılacak antlaşmaların onaylanması, Türkiye Büyük Millet Meclisinin onaylamayı bir kanunla uygun bulmasına bağlıdır.*’ (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982) yürürlüğe konulmuş uluslararası sözleşmeler kanun hükmündedir. Bu sebeple uluslararası sözleşmeler bağlayıcıdır ve sözleşme metinleri aleyhine Anayasa Mahkemesine başvuru yapılamaz (Azarkan ve Benzer, 2018).

Kapsayıcılığın tarihsel ve hukuki bağlamına bakıldığında bu felsefenin küresel düzeyde bir gündem olduğunu, din, millet ve kültürlerin üstünde, insan olmak ve insanca yaşamakla ilgili olduğuna dair çok güçlü bir inanç taşıdığını ifade edebilirim.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmamın modeli, katılımcılar, verilerin nasıl toplandığı ve nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgi verdim. Ayrıca araştırma etiğinin nasıl sağlandığını da bu bölümde belirttim.

3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenoloji, yirminci yüzyılın başında Edmund Husserl tarafından inşa edilen bir felsefedir. (Husserl, 1982, s. 136). Araştırma yöntemi olarak sağlık, psikoloji ve eğitim alanlarında sıkça başvurulan bir yöntem çeşididir. Fenomenoloji, yargılar, algı ve duygularla ilgili deneyimlere odaklanır. Araştırmacı, kişinin deneyime verdiği tepkiden ziyade deneyimin nasıl bir şey olduğunu anlamaya çalışır (Balls, 2009). Bu sebeple fenomenolojik yaklaşım araştırmacıya, verileri tematik biçimde derinlemesine incelemeyi sağlayan bir dizi basamak sunar. Bu basamaklar, veri toplama, veriyi deşifre etme, deşifreleri defalarca okuma, okumalar arasında benzerlik ya da farklılıkları bularak sınıflandırmadır (Braun ve Clarke, 2019).

Araştırmamda fenomenolojik yaklaşımı kullanarak Türkiye'deki IB okullarında çalışan ya da daha önce çalışmış olan eğitimcilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirdim. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde '*Kapsayıcılık nasıl yorumlanıyor? Kapsayıcılığa ilişkin belgeler nasıl oluşturuluyor? Kapsayıcılık, eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlıyor mu?*' sorularına cevap aradım. Soruların esnek bir şekilde hazırlanıp katılımcıların sorulara açık uçlu cevap vermesine imkân sunan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların görüşlerini derinlemesine irdeleme ortamı sağlamaktadır (Edwards ve Holland, 2013, s. 29). Görüşmeler sırasında katılımcıların ifadelerine göre sondaj soruları yönelterek görüşmelerimi tamamladım.

3.2 Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu seçiminde, IB'nin farklı programlarının uygulandığı okullardaki eğitimcilerle görüşme yapmayı tercih ettim. Araştırmanın odaklandığı IB programında kapsayıcılığın en iyi şekilde irdelenebilmesi için amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örnekleme kullandım.

Amaçlı örnekleme, nitel araştırmada kullanılan bir kavramdır. Bu, araştırmacının bireyleri ve mekânları çalışma için seçmesi anlamı gelir. Buna göre katılımcılar araştırma konusu ve amacı hakkında derin bilgi ve tecrübe sahibi olmalıdır (Creswell ve Clark, 2016). Buna göre görüşme yapılacak bireyler, cinisyet açısından çeşitliliği sağlayan, IB okulunda (okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen, IB koordinatörü vb.) ve IB kademelerindeki kapsayıcılık fikirlerini edinmek amacıyla farklı IB kademelerinde deneyim sahibi olan eğitimcilerden oluştu.

Araştırma için görüşülen katılımcıların dördü IBPYP, ikisi IBDP programında çalışmaktadır. Katılımcılardan beşi kadın, biri erkektir. Katılımcıların tamamı İstanbul'daki IB okullarında daha önce çalışmış ya da hâlihazırda bir IB okulunda çalışmaya devam etmektedir.

Tablo 2

Nitel Araştırmanın Katılımcı Demografik Özellikleri ve IB Okullarıyla İlişkili Faktörler

	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet durumu	Kurumu IB sertifikasyon sürecindeki yeri	Kurumun Türü	Pozisyon	Kıdem Yılı	Branş
K1	Kadın	45	Lisans	IB aday okul	Özel	Okul müdür yardımcısı	23	Kimya
K2	Kadın	35	Yüksek Lisans	IB akredite okul	Devlet	Öğretmen	13	İlahiyat
K3	Kadın	42	Lisans	IB akredite okul	Özel	Öğretmen	20	İngilizce
K4	Erkek	42	Lisans	IB aday okul	Özel	IB Koordinatörü	21	İngilizce
K5	Kadın	35	Yüksek Lisans	IB akredite okul	Devlet	Okul müdür yardımcısı	10	Kimya
K6	Kadın	38	Lisans	IB akredite okul	Özel	Öğretmen	9	Okul öncesi

3.3. Verilerin Toplanması

Nitel verilerin toplanması aşamasında katılımcılarla Nisan-Ağustos 2020 tarihi arasında Covid-19 salgını sebebiyle bir çevrim içi konferans platformu aracılığıyla (ZOOM) yarı yapılandırılmış görüşmeler yaptım. Görüşmeler 45 dakika ile bir saat arasında sürdü. Görüşmeler kayıt altına alındı ve ardından deşifre edildi. Deşifre sırasında bazı katılımcılara e-posta ve telefon yoluyla ulaşılarak derinlemesine açıklama gereken noktalar için ilave sorular sorularak ikinci birer görüşme yaptım.

Görüşmelere hazırlanırken kapsayıcılık konusundaki alanyazını derinlemesine irdelemeye gayret ettim. 2019 yılında danışmanımın 6. Uluslararası Okul Öncesi Kongresi'nde (IECEC-UOEK) sunduğu 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Felsefesi Bağlamında Sınıflarındaki Çeşitliliğe İlişkin Görüş ve Algıları' bildirisini danışmanımla birlikte hazırlamıştım. Yine aynı yıl danışmanımla 2.Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (UTEK 2019)'nde 'Erken Çocukluk Dönemi Uzmanlarının Çocuk Kavramına İlişkin Görüş ve Algıları' başlığıyla sözlü bildiriye danışmanımla hazırladım. Bu bildiri, Aklımızdaki 'Çocuk': Erken Çocukluk Uzmanlarının Çocuk Algısı Fenomenolojisi (Ayyıldız ve Akardaş Karataş, 2020) başlığıyla Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlandı. Tez konum henüz olmadan önce de araştırmalarımı kapsayıcılık alanına yöneltmişim. Kapsayıcı okulları ve kapsayıcılığa inanan öğretmenleri keşfetme isteği, araştırma konumu belirlerken temel motivasyonumu oluşturdu.

Görüşme hazırlıkları kapsamında her katılımcıdan kişisel bilgileri ile görüşme sırasında paylaştığı bilgileri sadece araştırmamda kullanacağımı temin etmek için yazılı onay hazırladım (EK 3). Bu konuyu her görüşme öncesi sözlü olarak da ifade ettim (EK 2). Tüm katılımcılar görüşme kaydını almama izin verdiklerini beyan ettiler. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerini almak için demografik bilgi formu (EK 1) hazırladım ve formu görüşmelerin başında katılımların sözlü beyanına göre doldurdum.

Görüşmede bir ana soru olan "Kapsayıcılık nedir?" sorusunun yanında yan sorular ve görüşmelerin doğası gereği sondaj soruları aracılığıyla görüşmeler derinleşmiştir.

3.4. Güvenilebilirlik

Nitel çalışmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütler inanılabilirlik (credibility), güvenilebilirlik (dependability), onaylanabilirlik (confirmability) ve aktarabilirlik (transferability) şeklinde belirlenmiştir (Lincoln ve Guba, 1990). Ben bu ölçütlerden güvenilebilirlik ve aktarabilirlik ölçütleri aracılığıyla araştırmamı güçlendirmeyi amaçladım.

Çalışmanın güvenilebilirliği için tematik analiz basamaklarının hepsini; görüşme kaydının tutulması, kayıtların deşifre edilmesi, yazılı dokümanları detaylı okuma ve inceleme çalışmasının yürütülmesi, yine yazılı dokümanlarda elde edilenler arasındaki ilişkileri keşfetme, ardından ortaya çıkan temaları gruplama ve bunların alanyazınla bağlarının kurulması adımlarını izledim. Bu aşamaların her birinde danışmanıma bilgi verdim ve danışmanımın yönlendirmelerini takip ettim. Temaların oluşturulmasında uzman görüşü almanın önemine dikkat çeken Creswell (2016), bu aşamanın araştırmanın güvenilebilirliğini arttırdığını belirtir.

Görüşmeleri planlarken danışmanım, IB eğitimcilerine ulaşmamda yol gösterici oldu. Nisan 2020 tarihinde başlayan görüşmeler boyunca ve görüşmelerin analiz aşaması dahil olmak üzere haftalık olarak danışmanımla toplam 17 toplantı gerçekleştirdik. Bu toplantılarda katılımcıların ifadelerinde beliren hususları görüştük. Böylece kodlar oluşmaya başladı. Kodların temalara geçişinden sonra uzman görüşüne başvurudum.

Çalışmanın aktarılabilirliğini güçlendirmek için örneklem seçiminde Türkiye’de bulunan IB okullarında çalışan ya da daha önce çalışmış olan eğitimcileri tercih ettim. Böylece amaçlı örnekleme seçtiğim IB okullarında daha önce çalışmış olan ya da halen çalışmakta olan ve deneyimlerini aktarmaya gönüllü katılımcılarla kapsayıcılığı anlamaya çalıştım. Lincoln ve Guba (1990) araştırmanın her aşamasının şeffaf ilerlemesinin aktarılabilirliği güçlendirdiğini ifade eder. Çalışma aşamasının şeffaflığını sağlamak için görüşme formunu (Ek-1), görüşme

konuşması formunu (Ek-2) ve görüşme sözleşmesini (Ek-3) her katılımcıya görüşme öncesinde ilettim ve katılımcılardan yazılı ve sözlü onam aldım.

3.5. Araştırma Etiği

Araştırmayı yürütmek için 25 Eylül 2020 tarihinde İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuru yaptım. Başvurum 02 Kasım 2020 tarihinde onaylandı. Etik kurul onayı sonrasında veri toplamaya başladım. Nitel veri toplama aşamasında katılımcıların bilgilerinin yalnız araştırma için kullanılacağına dair sözleşme hazırladım ve katılımcılarla paylaştım. Ayrıca metinsel veri analizinde katılımcılara kod isimler vererek katılımcı mahremiyetini korudum.

3.6. Verilerin Analizi

Nitel veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeleri, IB okullarında çalışmış ya da daha önce çalışmış olan beş kadın bir erkek altı katılımcıyla gerçekleştirdim. Görüşmeleri çevrimiçi iletişim platformu Zoom aracılığıyla gerçekleştirdim.

45 dakika ile bir saat arasında gerçekleşen görüşmeleri, sesi yazıya çevirme programı (Voicedocs) kullanarak yazılı dokümana çevirdim. Bu program lisanslı bir ürün olup 4 saat 30 dakikalık transkripsiyon hizmeti satın aldım. Dokümanları birden fazla okumanın yanında ses kayıtlarını da pek çok kez dinledim. Ardından bu verileri analiz etmek için Miles-Huberman Modelini (Miles ve Huberman 1994) kullandım. Bu modele göre veri analizi aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar verilerin azaltılması ya da düzenlenmesi, verilerin sunulması ve verilerin sonuçlarının oluşturulmasıdır (Miles ve Huberman, 1994).

Miles ve Huberman'a göre (1994) sosyal olgular belli bir düzende ve ardışıklık olarak birbiriyle ilişki içindedir. Araştırmacı bu ilişkiyi yaptığı analiz sonucu ortaya çıkarabilir. Ben de verileri analiz ederken katılımcıların ifadelerinde araştırmayla ilgili bölümleri ayırarak sadeleştirdim. Bu aşamada not olarak birbiriyle ilişkili olan ifadeleri belirledim. Böylece ifadelerin sembolize ettiği sosyal olgular arasında temalar belirlemeye başladım. Tema oluşma süresince verileri tekrar tekrar gözden geçirerek araştırmanın temeli olan kapsayıcılık olgusuyla ilişkisinin boyutlarını tespit etmeye çalıştım. Bu aşamada alanyazına döndüm ve not olarak ilerledim. Alanyazında, Kapsayıcı eğitim: geleceğin yolu (Inclusive education: the way of the

future) belgesinde (UNESCO, 2009), kapsayıcılığın üç temel bileşenini (sistemin kapsayıcılığı, eğitime erişimin kapsayıcılığı ve sosyal kapsayıcılık) incelediğimde araştırmada beliren fikirlerle bu bileşenlerin ilişkili olduğuna karar verdim. Bu ilişkiyi kurduktan sonra ortaya çıkan temaların, verinin bütünü ve araştırma sorunun cevaplarını temsil edip etmediğini uzman görüşü olarak tekrar kontrol ettim.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde IB okullarındaki eğitimcilerin kapsayıcılığa ilişkin deneyimlerini anlamak için topladığım verileri analiz ettim.

Araştırmanın amacı doğrultusunda IB okullarında kapsayıcılığı, kapsayıcı bir okul olmak için belirleyici faktörlerin neler olduğunu, IB okullarının kapsayıcılığı nasıl yorumladığını, eğitimcilerin kapsayıcılıkla ilgili düşünceleri ve duygularını anlamak için gerçekleştirdiğim yarı-yapılandırılmış görüşmeleri, Miles-Huberman Modeli aracılığıyla yorumladım. Buna göre üç ana tema ve bu temalar altında ikişer alt tema ortaya çıktı. Bu temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 5

Araştırma Sonucunda Ortaya Çıkan Ana ve Alt Temalar

Ana Temalar	Alt Temalar
Sistemin Kapsayıcılığı	IB sisteminin kapsayıcılığı IB okullarındaki eğitimcilerin kapsayıcılığı
Eğitime Erişimin Kapsayıcılığı	Sosyal ve fiziki imkânlar bakımından eğitime erişim Akademik bağlamda eğitime erişim
Sosyal Kapsayıcılık	İşbirliği bağlamında okulun kapsayıcılığı Kapsayıcılık için politika üretmek

4.1. Sistemin kapsayıcılığı temasına ait bulgular

Sistemin kapsayıcılığı ana temasının altında IB sisteminin kapsayıcılığı ve IB okullarındaki eğitimcilerin kapsayıcılığı olmak üzere iki alt tema belirmiştir.

Sistem kapsayıcılığı, eğitim programının sosyal, kültürel ve bireysel çeşitliliğe saygı duyulacağı, tüm bireyleri kuşatıcı bir felsefeyle saracağı ve sistemin ihtiyaçlarına cevap veren bir şekilde tasarlanmasıdır (Unesco, 2009).

4.1.1. IB sisteminin kapsayıcılığı alt temasına ait bulgular

IB'nin eğitim felsefesinin özüne bağlı olarak kapsayıcılığı okullara dayatmadığına, bunun bir felsefe olarak belirlendiğine ve uygulayıcı okullarda tarafından farklı yorumlanabileceğine değinmiştim. 'Okulunuzda bireysel farklılıkları olan öğrenciler var mı?' sorusuna K1'nin verdiği cevap bu duruma işaret etmektedir.

K1: "Şimdi IB okul olmak demek aslında dünya okulu, aslında çeşitliliğinin en fazla rahatça hayat bulduğu okul ortamları. Bizde de var elbette farklı milletlerden öğrencilerimiz var tabii velilerimiz de var. Farklı dil konuşan öğrencilerimiz var. Bizim okulumuzda hangi öğrencilere faydalı olabiliriz, açıkçası herkesi okulumuza alalım, her çeşit insan olsun gibi bir kapsayıcılık söz konusu değildir. Karşı tarafa faydalı olamayacağımızı düşünüyorsanız bu kapsayıcılık belgesinde böyle bir karar almazsınız. Biz yabancı uyruklu öğrencilere faydalı olabileceğimizi düşündüğümüz için böyle kolaylık esneklik sağladık."

Burada katılımcı, kapsayıcılığı kültürel çeşitlilik üzerinden yorumlamakta ve kapsayıcılığı daha ziyade bu bakışla ifade etmektedir. IB kapsayıcılığının esnek bir zemin sunduğunu, bu sebeple okulun kapsayıcı olabileceğini düşünmektedir. Aynı soruya farklı açıdan değerlendiren K4'ün görüşü ise kapsayıcılığı daha ziyade engel durumu bağlamında değerlendirmektedir.

K4: "Otistik çocuklarla ilgili, örneğin vesaire bu tarz bir takım listeler halinde sunmuştur. Olması zorunlu olan liste değildir aslında. Bu örnek alınıp üzerinde çalışıp okulun kendi politikasını sağlayacak bir şey. Mesela bize denetimler söyleniyor işte yani ben sakat bir çocuğa baktığımda ben bu okula başvurup bulamayacağımı görmek istiyorum ya da kör bir öğrenci alacak mısınız gibi? Bu politika, oradan o belgelerden süzüp okul topluluğunun yaptığı bir belgeye dönüşmesi lazım. Yani okul diyebilir ki hayır, kaynaştırma öğrencisi almıyoruz. Kör bir öğrenci çıkıp gelirse mesela bizim ona destek verecek malzeme, bilgi tecrübemiz yoktu, o her okulun kendi belirleyeceği bir politikaya dönüşmüş oluyor."

Aynı soruya okulun ürettiği belgeler üzerinden açıklayan K5'in görüşlerinde kapsayıcılığın değerler eğitimi ile aynı anlama geldiği görülmektedir.

K5: "Şimdi şöyle bizim dinimiz bunları zaten söylüyor. Bizde değerler eğitimi çok önemli. IB'nin söylediği pek çok şey bununla ilgili. Sen belgesi de öyle. Tamamen değerler eğitimi. IB size şunu şunu yapın demiyor zaten, onu siz yorumluyorsunuz"

Katılımcıların ifadelerinde IB programının esnek olması hususu alanyazınla örtüşmektedir. Katılımcılar okulda edindikleri tecrübe, karşılattıkları uygulamalar ve temas ettikleri öğrenci profiline göre kapsayıcılığı farklı şekillerde açıklamaya çalışmıştır.

4.1.2. IB okullarındaki eğitimcilerin kapsayıcılığı alt temasına ait bulgular

Sistemin kapsayıcılığı, IB'nin öğrenme topluluğu fikriyle yakından ilişkilidir. Eğitim bitemeyen bir süreçtir (Unesco, 2009) ve okul topluluğunun tamamını kapsar. Öğretmen bu sistemin en önemli parçasıdır. 'Kapsayıcılığa ilişkin okulunuzda/sınıfınızda neler yapıyorsunuz?' sorusuna verilen cevaplardan IB okullarındaki eğitimcilerini kapsayıcı bir bakışa sahip olduklarını göstermektedir.

K3'ün görüşme sırasında pek çok kere kendini kapsayıcı bir öğretmen olarak ifade ettiğini bir gözlem notu olarak eklemek gerekmektedir.

K3: "PYP bir felsefe olduğu için, ben öyle görüyorum, maddeler halinde sıralamaz, şunları şunları yapmak zorundasınız demez zaten. Kapsayıcılık için... Ama siz eğitimci bir geçmişiniz olduğunu düşündüğümüzde PYP demeden bunu yapmak zorundasınız."

Aynı soruyu IB'nin öğretmene verdiği eğitimler bağlamında değerlendiren başka bir katılımcı, okulda pek çok anlamda eğitimin niteliğinin arttığını belirtmekte ve mesleki gelişim ile kapsayıcılık arasında bağ kurmaktadır.

K4: "Öğretmenlerin standartları kalitesi yükselmeye, değişmeye başladı. IB öğretmenlerinin çalışma formatı disiplini ya da öğretim teknikleri diğer alanlara diğer öğretmenlere nüfus etmeye başladı. IB öğretmene mesleki gelişimde çok fırsatlar sunuyor. Yani mesela çok pahalı eğitimler var, okullar her zaman destek veremiyor öğretmene. Ama IB uygulayınca bu eğitimleri zaten almak zorundasınız."

K4'ün devam eden ifadelerinde ise IB öğretmeni olarak verilen eğitimlerden memnun olmakla birlikte okuldaki özel gereksinimli öğrencilere katkı sağlamak için özel eğitim içerikli eğitimlere daha fazla ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

K4: "Yani geride kalan çocukların desteklenmesi ya da algısı zayıf olan çocuklara destek verilmesi noktasında hepsi hemfikir ve istekli, yani bundan çekinmiyorlar ama özel beceri isteyen alanlarda öğretmenler uzman olmadığı için o noktalarda çekinceleri var yani rehberlik ve uzmanlık gerektiren konularda onu çocuklarla ilgili nasıl eğitim vereceklerini açıkçası bilmiyorlar."

Öğretmen kapsayıcı felsefeyi özümsemiş olsa da uygulama aşamasında çekincelerinin olduğu ve yetersizlik hisseye baş etme zorunda olduğu ifade etmektedir. Okulun ve sınıfın kapsayıcı olabilmesi için özel gereksinimli öğrencilerin okula alınmasını istemekle birlikte öğretmen bu öğrenciyi yeterli düzeyde destekleyebileceğinden emin olamamaktadır.

4.2. Eğitime erişimin kapsayıcılığı ana temasına ilişkin bulgular

Bu ana temanın altında, sosyal ve fiziki imkânlar bakımından eğitime erişim ve akademik bağlamda eğitime erişim olmak üzere iki alt tema oluşmuştur.

Engelli çocuklar, geçici koruma altındaki çocuklar, çalışan çocuklar gibi sosyal, fiziki ve ekonomik anlamda dezavantajlı olan çocuklar eğitimde özel önem verilmesi gereken çocuklardır (Eğitimde Reform Girişimi [ERG] 2022). Sosyal ve fiziki imkânlar bakımından eğitime erişim kapsayıcılığı doğrudan bu çocukların okullaşma oranıyla ilgilidir. Bu tema altında eğitime erişime engel durumlarına ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.1. Sosyal ve fiziki imkânlar bakımından eğitime erişim alt temasına ilişkin bulgular

Bir okulun kapsayıcı olabilmesi için bireyin tüm ihtiyaçlarını karşılaması gerekliliği alanyazın bölümünde belirtilen hususlar arasındadır. Bu ihtiyaçlar arasında okulun fiziki imkânlarının mevcut öğrencinin ihtiyacını ya da oluşabilecek ihtiyaçları öngörerek planlanmış olması yer almaktadır (IBO, 2022). ‘Kapsayıcı bir okul olmak için okulunuzda neler yapılıyor?’ sorusunu bu bağlamda değerlendiren K3’ün görüşleri şöyledir:

K3: “IB’nin okulun, okul binası ve çevresinde bazı yaptırımları vardır. Nedir bu? Tekerlekli sandalyeyle eğitim alacak öğrenciler için merdivenlerin düzenlenmesi ya da tuvalette ek tutma yerlerinin yapılması gibi. Bizim bir öğrencimizin ayağı kırılmıştı ve uzun süre tekerlekli sandalyeyle okula geldi. Dediğim gibi böyle bir öğrenciniz olabilir de olamayabilir de ama siz hazırlıklı olmak zorundasınız.”

Aynı soruyu öğrencilerin asansör kullanımı üzerinden açıklayan K4’ün görüşleri fiziksel engel durumu olan öğrencilerin okul yaşantısını kolaylaştırmaya yöneliktir.

K4: “İşte asansör sadece öğretmenlerin kullanması için ayrılan bir durumdu bizim bina beş katlı çünkü. Burada bu tarz öğrencilerin asansörü kullanmalarını da temin etmeye çalıştık. Girişte servislerden okula, bahçeye girişleri ile ilgili bir takım tekerlekli sandalye kullanmalarına dönük bir ihtiyaç olursa bu öğrencilerimizi alacağımızı ve gerekli işlemleri yapacağımızı belirttik.”

‘Bu konuda IB’nin yaptırımları nelerdir?’ sondaj sorusuna K6’nın görüşü, IB yaklaşımının okullara genel çerçeveler çizmekle birlikte denetimlere önem verdiğini göstermektedir.

K6: “*IB genel çerçeveyi çizer aslında. Yani adaylık denetimlerinde bakılır, toplantılarda konuşulur. Benim çalıştığım dönemde binada asansör yoktu, sonradan eklendi.*”

‘Kapsayıcı bir okul olmak için okulunuzda neler yapılıyor?’ sorusunu sosyal yönden ele alan K4, öğrencilerin sosyalleşme imkânları açısından IB’nın katkılarını, üretilen politika belgeleri aracılığıyla değerlendirmiştir.

K4: “*İlk adaylık sürecinde de pek çok politika belgeleri ürettik. tabii tüm kurumda ortak anlayış ve felsefe olsun diye o süreçte. Kapsayıcılık bakımından SEN politikamız da vardı. o dönemde değişik dataları, bilgileri kullanmaya çalıştık, kimi özel öğretim ihtiyacı duyar. Yani kendi kendimize sorduk, bir kör öğrenci gelirse ne yapacağız işte bir sağır öğrenci olursa ne yapacağız ya da ayağı sakat ama zehir gibi çocuk bu, IB bir öğrencisi olursa ne yapacağız gibi. IB’nin politika belgesinden hareket ederek alabileceğimiz en üst limitteki öğrenci profillerini de irdelemeye çalıştık. Örneğin şuanda mesela cüce olan bir öğrencimiz var. Belki, yani fiziksel görüntü açısından belki uygun olmayabilir özel okullar için ama bunu kabul ettik.*”

Katılımcı K2, engelli öğrencisini tanımlar şu ifadeleri kullanmaktadır:

K2: “*Akademik seviyesi yüksek bir öğrenciydi...*”

Okul kayıt-kabul politikası ile kapsayıcılık arasındaki ilişkiyi açıklan görüşlerden biri K1’in ifadeleridir.

K1: “*Biz ağır düzeydekilere faydalı olamayacağımızı düşündüğümüz için almadık çünkü bunlar gölge öğretmen ihtiyacı duyuyorlar. Şu anda bir gölge öğretmen olmadığı için bu tür öğrencileri almadık ama orta düzeydeki ve PDRin müdahale edebileceği bir programla diğer öğrencilerle kapsayıcı olabilme konusunda yardımcı oluyoruz.*”

Okulun sosyal imkânlar bakımında tüm öğrencileri kucaklaması hususunda ise K2’nin ifadeleri buna iyi bir örnektir:

K2: “*Mesela kütüphanemizin kitaplarını, eski kütüphaneden yeni kütüphaneye taşıma çalışmamız vardı. Bu çalışmalarda çok sembolik bir yeri vardı onun baya güzeldi yani. O an öğrenciler elden ele üst kattan kitapları aşağıda bahçede yapılan yeni kütüphaneye elden ele taşıdılar, böyle bir zincir oluştururlar. O zincirin çok önemli bir yerinde o öğrencimiz vardı, tekerlekli sandalyesinde oturuyor ve kitap ona geliyor oradan diğer arkadaşına gidiyor. Okulda onun da kendini iyi hissettiğini düşünüyorum.*”

4.2.2. Akademik bağlamda eğitime erişim alt temasıyla ilgili bulgular

IB program kademelerinin PYP ve MYP aşamalarında farklı öğrencilerin bir arada bulunmasının mümkün olduğunu fakat sınav başarısı ile temel eğitimden orta öğretime geçerken hem ülkemizde hem de dünyanın pek çok ülkesinde akademik başarının ölçüt olduğu bilinmektedir (Demirbilek, 2022). Katılımcılar arasında Türkiye’nin akademik başarı ortalaması yüksek bir devlet okulunda görev yapan

K5'in aktardığına göre okulun lise kademesinde sınıf bazında IBDP uygulanmaktadır. Öğrenciler bu sınıfta eğitim almak istiyorsa belirlenen eğitim ücretini karşılamalıdır. IBDP'nin uygulandığı sınıflar hakkında bilgi istediğimde K5 şu ifadeyi paylaşmıştır:

K5: *“Okulda IB sınıfı ayrı, yani oraya gitmek isteyen aile için maddi yük. Ücretli eğitim alınıyor.”*

Öte yandan IBDP sınıfı olan bir okulda çalışan K4, yüksek ücret dışında DP'nin öğrenciyi akademik olarak zorladığını belirtmektedir.

K4: *“Bu zor bir program yapabilecek öğrencilerin girmesi lazım, hani böyle keskin bir çizgi ile tüm bu alanlarda tüm grup 6 derslerinde başarı bekleyecek öğrencileri almak bir hayal zaten.”*

4.3. Sosyal Kapsayıcılık ana temasıyla ilgili bulgular

Sosyal kapsayıcılık, eğitim ve sosyal konular bağlamında politika üreten kurumlarla işbirliği içinde olmak, eğitim toplumunun tüm paydaşlarıyla koordineli bir çalışma yürütmektir (Unesco, 2009). Bu fikir IB'nın okul topluluğu yaklaşımıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda sosyal kapsayıcılık ana teması altında iki alt tema oluşmuştur.

4.3.1. İşbirliği bağlamında okulun kapsayıcılığı

IB okullarındaki öğrenme topluluğunda iş birliğinin ne boyutta olduğunu, üretilen politika belgelerinin şeffaflığını sorduğumda K6'nın açıklamaları önemlidir.

K6: *“IB'nın farkı nedir dersiniz, yani şöyle, IB daha fazla iş birliği istiyor. Mesela yaptıklarınızı ortak karar alıyorsunuz, okulda herkesin birbirinden haberi oluyor, veliler dâhil. Herkesi işin içine katmaya çalışıyorsunuz.”*

İşbirliğine dikkat çeken ve okulda iletişimi önceleyen diğer görüşler de şu şekildedir:

K3: *“IB PYP Okulu, bir bütün olarak görüyor, an alttaki çalışandan en üstteki çalışana kadar, bir birim. Birbirinin ne yaptığında ne kadar ilerlediğinde, neleri eksik kaldığını öğrenebileceği toplantılar isteniyor.”*

IB'nın okullarda iş birliğini desteklemesi, bu konuda okula rehberlik etmesi kapsayıcılığın okul topluluğunda özümsemesini kolaylaştıran bir unsurdur. IB, velilerin, eğitimcilerin ve

okulda farklı alanlarda hizmet verenlerin iş birliğine dayalı bir okul meydana getirmek için alacakları sorumlulukların genel çerçevesini belirler (Demir, 2023). Bu özellik IB'nin kapsayıcılık anlayışını güçlendiren bir durumdur.

4.3.2. Kapsayıcılık için politika üretmek

IB okullarında hazırlanması ve güncellenmesi gereken politika belgelerinden alanyazın bölümünde yer verilmişti. Bu bağlamda katılımcılara yöneltilen 'Okulunuzda kapsayıcılığa dair hangi belgeler üretiliyor?' sorusuna K4 ve K6'nın ifadeleri şöyledir:

K4: "Şimdi bir kere bu belgeleri platformlarımızda, politika belgelerini öğretmen ve öğrencilere açık tutuyoruz. Bir de mümkün mertebe senede bir kez bunların üzerinden geçiyoruz."

K6: Yani tabii, kayıt-kabul var, ölçme var, SEN... yani sürekli toplantı yapılır, ama işte bunlar değil, yönetimin kararları önemli.

Bu ifadelerden içinde kapsayıcılığa dair önemli hususlara dikkat çekilmiştir. Politika belgelerinin şeffaf olduğu ve güncellendiği yönündeki ifadeler IB kapsayıcılığının güçlü yönlerini temsil etmektedir. Öte yandan K6'nın politika belgelerinin üretilmesinin yanında yönetimin bu belgeleri yorumlama biçimine dair görüşü, kapsayıcı uygulamaların okul yönetiminin bakış açısıyla doğrudan ilişki olduğunu düşündürmektedir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde IB okullarında eğitimcilerin görüşlerine ilişkin elde ettiğim bulgular sonucunda beliren tartışma alanlarını değerlendirerek IB okullarındaki kapsayıcılığı anlamaya yönelik analizlere yer verdim.

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada IB'nin kapsayıcı felsefesini, IB okullardaki kapsayıcı bakış açısını, eğitimcilerin kapsayıcılığa ilişkin düşüncelerini ve deneyimlerini fenomenoloji deseni aracılığıyla irdeledim. Araştırmada IB okullarında çalışan ya da önce çalışmış olan 6 katılımcı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yaptım. Elde ettiğim verileri Miles ve Huberman modelini (1994) kullanarak 3 ana tema ile ana temaların altında oluşan altı alt temayı analiz ettim.

Ortaya çıkan sonuçları değerlendirirken objektif bir perspektiften, IB'nin kapsayıcılık felsefesine ilişkin yaklaşımları metinsel veriler aracılığıyla anlamaya çalıştım. Araştırma süresince IB ve kapsayıcılıkla ilgili alanyazını derinlemesine inceledim. Alanyazında IB'ye yönelik eleştirel bakış açılarını da değerlendirme fırsatı buldum. Bu süreçleri yürütürken bir araştırmacının bilimsel bir araştırma yapmasının en önemli motivasyonunun değer üretmek olduğuna dair güçlü bir inanç oluşturdum. Bu cihetle tüm çocukların hak ettikleri şekilde eğitim almalarına katkı sağlamak araştırmayı yürütmemim en önemli sebepleri arasında yer aldı. Araştırma sonuçlarında çocuğa fayda ilkesini görebildiğim yerleri ifade etmeye, bu konudaki eksikleri de açıkça belirtmeye çalıştım.

Çünkü bireyin farklılıklarıyla var olduğu, sosyalleştiği ve hayatının büyük bir bölümünü geçirdiği toplumsal birimlerin başında okul geldiğine inanmaktayım. Eğitim tarihi açısından bakıldığında okulların, her bireyin eğitim hakkına tam erişim sağlayabildiğini ifade etmek güçtür. Kapsayıcılığın eğitimde oluşturduğu farkındalık, bireyin eğitimin tüm imkânlarından faydalanması konusunda kamuoyu oluşturacak düzeyde bir bilince ulaşmayı içerir. Çünkü birey, toplumdan bağımsız düşünülemez. Eğitim ise bireyin kendine ve kendini kuşatan her şeye saygı duymasını, hayata dair öz bilinç ve öz farkındalık edinmesini amaçlayan önemli bir araçtır. Okulun ve okul camiasının kapsayıcı felsefeye inanması ve uygulaması,

yalnız bireyin gelişim yolculuğunu desteklemekle kalmaz, toplumların gelişim serüveninin de destekçisi olur.

5.1.1. IB sisteminin kapsayıcılığı alt temasının sonuç ve tartışması

IB'nin misyon beyanında, program ilke ve standartları arasında bir öğrencinin öğrenmesinin, diğerinin öğrenmesi uğruna feda edilmeyeceği (IBO, 2013), IB okullarının Kapsayıcı Özel Eğitim İhtiyaçları (Inclusion/Special Educational Needs-SEN) belgesi (IBO, 2014) üretilmesi gerektiği gibi hususların IB'nin kapsayıcılığa verdiği öneme örnek teşkil ettiğini belirtmişim.

Görüşmelerde IB'nin, kapsayıcılığı okulun yorumuna bıraktığı ve bu konuda esnek olduğu için kapsayıcılığın çoğunlukla kültürel çeşitlilik bağlamında anlaşıldığı görülmektedir. Oysa kapsayıcılık yetenek ve engellilik düzeyleri ne olursa olsun, okulun tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği fikrine inanır (Friend ve Bursuck, 1996). Okulun kendi yorumladığı kapsayıcılık fikrinde ise kapsayıcılığın kapsamını daraltıldığı, bunun çocuğun çıkarlarından ziyade okulun çıkarları gözetilerek yapıldığı görüşü uyanmıştır.

5.1.2. IB okullarındaki eğitimcilerin kapsayıcılığı alt temasının sonuç ve tartışması

IB okullarında eğitimcilerin kapsayıcılığı benimsemelerine rağmen uygulama aşamasında çekince ve kaygılarının olduğu görülmektedir. Unesco'ya göre (2009) eğitim bitemeyen bir süreçtir ve okul topluluğunun tamamını kapsar. Ayrıca IB'de tüm okul topluluğunun kocaman öğrenen bir topluluk olduğu ifade edilmekte, IB bu inanç bağlamında öğretmen eğitimine önem vermektedir (IBO, 2017). Oysa görüşmelerde öğretmenlerin kapsayıcılığı uygulamak için eğitime ihtiyaç duyduklarını açıkça görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde kapsayıcılığın uygulanmasındaki en önemli itici gücün öğretmenler olduğu görülmektedir (Dignath ve diğerleri, 2022). Öğretmenlerin kapsayıcılığa ilişkin inançlarının gelişmesi ile özel gereksinim alanında kendilerini yeterli görmeleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere nasıl davranacakları bildiklerinde kapsayıcılığa olan inançlarının arttığını belirtmektedir (Leyser ve diğerleri, 2011). Forlin ve diğerlerine

göre (2014) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelmeleri ve bu alanda kendilerini rahat hissetmeleri için okulların öğretmenleri doğru şekilde desteklemelerinin yollarını bulmaları gerekmektedir.

5.1.3. Sosyal ve fiziki imkânlar bakımından eğitime erişim alt temasının sonuç ve tartışması

IB'nin kapsayıcı uygulamalar bağlamında okulun fiziki şartlarını iyileştirdiği sonucuna ulaşmak mümkündür. Katılımcıların bu hususu ifade ederken fiziksel engeli olan bireyler hakkında 'okulda daha kolay kabul gördükleri' fikrini taşıdıklarını düşündüm. Bu noktada özel okullarındaki durum dikkat çekiciydi. Cüce bir öğrencinin kaydını alan okul yöneticisinin bu durum özel okullarda tepki çeken bir durum olarak ifade etmesi beni derinden üzdü. Öğrencilerin fiziki görüntülerinin öğretmenler açısından önemli olduğuna dair alanyazında karşılaştığım araştırmalar bu görüşü doğruladı.

Yüz ve beden görünümü, giyim kuşam tarzı gibi hususlar fiziki görünüm olarak değerlendirilmektedir. Bu tanımın içinde göz şekli ve rengi, saç, boy, kilo ve postur gibi bedensel unsurlar da fiziki görünümün önemli bir parçasıdır (Öztürk ve Koç, 2001). Öğretmenlerin, öğrencilerin fiziki görünümleri hakkındaki algıları arasında fiziki görüntü olarak çekici buldukları öğrencilerin akademik performanslarını yüksek bekledikleri, yüksek eğitsel potansiyele sahip olduklarını düşündükleri görülmüştür (Kenealy, ve Frude, 1991).

Araştırmanın bu boyutu bir araştırmacı olarak beni önyargılarımız ve toplumsal kabullerimiz hakkında derin bir sorgulamaya itti. IB sisteminde kapsayıcılıkla ilgili onlarca ilke ve güçlü ifadeler yer almasına rağmen sistemin, eğitimcileri "seçici" davranmaktan alıkoymadığını ifade etmek mümkün görünüyor. Görüşmelerde geçen "*...mesela cüce olan bir öğrencimiz var. Belki, yani fiziksel görüntü açısından belki uygun olmayabilir özel okullar için ama bunu kabul ettik.*" ifadesi kapsayıcı olmanın ve kapsayıcı eğitim sistemlerinin ancak kapsayıcılığa inanmış öğretmenler tarafından uygulanabileceğini gösteriyor. Bu durumu destekleyen bir diğer tespit ise fiziksel engelli ve akademik olarak başarılı öğrencisi hakkında görüş bildiren K2'nin bu öğrencinin okul tarafından kabul gördüğünü anlatan ifadeleridir: "*Mesela kütüphanemizin kitaplarını, eski kütüphaneden yeni kütüphaneye taşıma*

çalışmamız vardı. Bu çalışmalarda çok sembolik bir yeri vardı onun baya güzeldi yani...” Öyleyse fiziksel görüntü bakımında yürüme engeli okul ortamında kabul görür, hatta sempatik bulunurken cüceliğin kabul görmesi zorlayıcı bir durum sonucuna varılabilir. Bu sonuç eğitimcilerin her anlamda kapsayıcılık üzerine daha fazla düşünmelerinin gerekliliğini göstermektedir.

5.1.4. Akademik bağlamda eğitime erişim alt temasının sonuç ve tartışması

Bu boyuttaki katılımcı görüşlerinde beliren, IB'nin yüksek ücretli ve elitist bir eğitim sunması ile sayısal yönü güçlü olan öğrencilerin IB'den yeteri kadar istifade edemedikleri yönündeki hususlar, eğitim çevrelerince IB'ye getirilen eleştirel yaklaşımları barındırmaktadır. Akademik bağlamda eğitime erişim alt temasında IB'nin ücret konusunun ifade edilmesinin sebebi eğitimde fırsat eşitliğiyle doğrudan ilişki içinde olmasından ötürüdür. Kapsayıcı bir eğitim alabilmek için yüksek ücretler ödenme durumu, IB'nin sunduğu imkânlardan faydalanmayı sosyo-ekonomik açıdan sınırlandırmaktadır. Bu da akademik anlamda eğitime erişimin yine toplumun elitist kesimlerine has bir durum olduğunu göstermektedir.

Colleen Ricci'nin International Baccalaureate: mind-expanding or elitist and expensive? başlıklı yazısında (Ricci, 2015), pek çok eğitimci tarafından IB programı geniş çapta desteklenirken, bu eğitime ulaşmanın birçok okul için mümkün olmadığı gerçeğinin tartışılması gerektiğini öne sürmektedir. Özellikle devlet okullarının bu programı karşılayacak bütçelerinin olmaması, zengin ve yoksul öğrenciler arasındaki eğitim farkının açılmasına sebep olmaktadır. IB, programı büyük ölçüde özel okullarında uygulayan Brintanya'da dahi program, “elitist” olarak ifade edilmektedir. Aynı algı Avusturalya'da hâkimdir. IB'nin popülaritesi arttıkça, zengin ve fakir arasında daha fazla bölünme olacağı, eğitimde iki uç kademe oluşabileceği kaygıları da tartışılmaktadır (Ricci, 2015)

Aynı konu hakkında Newyork Times'ta pek eğitimci görüşüne rastlamak mümkündür. Century Foundation vakfı araştırmacısı Richard D. Kahlenberg, Newyork Times 2014 tarihli yazısında akademik derinliği ile bilinen IB programlarının orta ve üst sınıf öğrencileri arasında yayıldığını belirtirken, 2009 yılında ABD liselerindeki IB diploma adaylarının ülke çapındaki öğrencilerden çok daha zengin ailelere mensup olduklarını belirtmektedir. Kahlenberg bu soruna bir

çözüm önerisi getirmektedir. Özel gereksinimli ve dezavantajlı gelir grubu öğrencilerinin, IB okullarına ücretsiz alınmasının, IB felsefesine çok uygun olduğunu, ırk, etnik köken ve gelir açısından zengin çeşitlilikteki öğrenci gruplarının bu şekilde bir arada yaşamasının sağlanacağını savunmaktadır (Kahlenberg, 2014) Washington Post eğitim yazarı Jay Mathews ise IB programının liselere yılda yaklaşık 56.000\$'a mal olduğunu belirterek IB okullarının pahalı bir eğitim sunduğunu bu sebeple de eğitime erişimin kısıtlandığını belirtmektedir (akt; Welsh, 2013).

Hill'e (2007) göre, IB seçkinlik ile bağlantılıdır ve eğitimde kapitalist planla ilişkilendirilmiştir. Hill (2007) bu eleştirisini bir adım öteye götürerek IB'yi küreselleşmiş bir dünyada eğitim mükemmelliğinin “franchisingi” şeklinde tanımlar. IB müfredatından mezun olan bireyleri de sosyal, ekonomik ve kültürel seçkinler nesli olarak isimlendirmektedir.

Ayrıca IB program kademeleri arasındaki sınav uygulamaların kapsayıcılıkla doğrudan ilişkisi olduğu görülmektedir. K2 akademik olarak başarılı öğrencilerin bulunduğu ve ulusal sınav başarısına göre öğrenci alan bir devlet okulunda görev yapmaktadır. IBPYP ve IBMYP kademelerinde öğrenciler sınav kaygısı taşımadıkları için farklı öğrencilerin aynı sosyal ortamı paylaşmaları mümkünken IBDP kademesinde öğrenci seçimi akademik başarıya göre yapılmaktadır. Ayrıca kapsayıcılığın okulun kayıt-kabul politikasında önemli bir yeri olduğunu alanyazın da doğrulamaktadır.

IB programının akademik yeterlilikler anlamında zorlayıcı olduğu vurgulanmaktadır. Bu husus, IB programının kendi iç dinamikleri bağlamında IB öğrencisinin eğitime erişim durumuyla ilişkilidir. IB'nin akademik zorlayıcılığı (rigorous) olduğu, matematik okuryazarlığı, bilim ve İngilizce okuma anlama becerilerin yüksek olma beklentisi IBDP kademesiyle ilgili bildirimlerden açıkça ifade edilmektedir (Perna ve diğerleri, 2015). Üstün yetenekli öğrencilerin IBDP programını tercih etme sebebi olarak bu zorlayıcı akademik program yapısı olduğuna işaret eden araştırmada öğrencilerin program memnuniyetine dikkat çekilmiştir (Shaunessy ve diğerleri, 2006).

Kapsayıcılığın tanımını her öğrencinin okul yaşantısındaki ihtiyaçları bağlamında değerlendirildiğinde üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayan bir program olması açısından IBDP'yi kapsayıcı nitelendirmek mümkün olabilir.

Bu eleştirilere yer vermemdeki amacımın katılımcıların ifade ettiği görüşlerin alanyazındaki karşılığını irdelemektir. IB'nin yüksek ücretli bir eğitim sistemi olduğu görülmektedir. IB'nin yüksek ücretli bir eğitim sistemi olması ve elitist olarak değerlendirilmesi kapsayıcılığın fırsat eşitliği ve eğitime erişim konularındaki sorgulama alanını oluşturmaktadır. Bu durum ülkemizdeki IB okulları için de aynıdır. Bir devlet okulunda idareci olan K5'in ifadelerinde görüldüğü gibi IB sınıfında eğitim almak isteyen öğrenciler, yüksek eğitim ücretleriyle karşılaşmaktadır.

5.1.5. İşbirliği bağlamında okulun kapsayıcılığı alt temasının sonuç ve tartışması

Tüm eğitim toplumunun iş birliği içinde ve iletişim kanallarının açık olması, öğretmen, veli ve okulun diğer personelinin iş birliği sürecine dâhil olmaları nitelikli bir kapsayıcı eğitim ortamının vazgeçilmez özelliklerinden biridir. Akademisyenlerinin de bu iş birliğinin bir parçası olması beklenmektedir. Ayrıca iş birliğinin öğretmenin, kapsayıcılıkla ilgili yeterlik hissini artırdığı görülmektedir (Amaç, 2021).

Katılımcı görüşleri arasında işbirliğinin "*IB'nin farkı*" şeklinde ifade edilmesi dikkat çekiciydi. Bu konuda farklı katılımcıların durumu benzer şekilde ifade etmesini, iş birliğini eğitim toplumunun hayata geçiren IB'nin kapsayıcı eğitim için gerekli olan bir özelliği okullarda sağladığı düşündüm. Buna rağmen yukarıdaki boyutta yer alan hususları göz önünde buldurduğumda iş birliği açısından güçlü bir okulun kapsayıcılık anlamında da aynı şekilde güçlü bir örnek teşkil etmesini beklentisi oluştu. Bu hususu yine önemli bir sorgulama alanı olarak görmekteyim.

5.1.6. Kapsayıcılık için politika üretmek alt temasının sonuç ve tartışması

Kapsayıcılıkla ilgili politika belgesi üretmek, misyon beyanı ve kapsayıcılık politika belgesi göz önünde bulundurulduğunda bir IB okullunun temel çalışmalarında biridir. Alanyazında kapsayıcılıkla ilişkin politika üretmenin

önemine ilişkin araştırmalardan birinde kapsayıcılığa yönelik politika ve uygulamaların üretilmesi üzerinde durulduğu görölmektedir.

Öncelikle bir kavrama ilişkin politika üretmek üzerinde durulması gerekmektedir. Politika üretmek, amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esaslarının bütününe sahip olmak şeklinde tanımlanabilir (Uçkan, 2006). Kapsayıcılığa yönelik politika üretmek açısından değerlendirildiğinde kapsayıcılığın tanımı, temel koşulları, kapsamı, amaçları, maliyeti, toplumsal adaletle ilişkisi gibi pek çok unsur hakkında strateji ve planlama yapmayı gerektirir (Papatya ve Durmaz, 2021).

IB'nin bu konuda sistematik bir işleyişe sahip olduğunu katılımcı görüşlerinde de görmekteyiz. Türkiye'de ve dünyada IB okullarının web sitelerini incelediğimde pek çok politika belgesinin hazırlanmış olduğunu (Çocuk Koruma ve Güvenliği Politikası, Ölçme ve Değerlendirme Politikası, Öğrenci Kabul Politikası, Kapsayıcılık Politikası, Akademik Dürüstlük Politikası, Dil Politikası, Kalite ve Müşteri Yönetim Sistemi Politikası) ve bu politika belgelerinin şeffaf bir biçimde okul web sitelerinde paylaşıldığını gördüm.

Öte yandan tartişmanın odağında bulunan okulların kapsayıcılığı konfomist bir yaklaşımla uyguladıkları işaret eden ifadeler IB'nin periyodik olarak gerçekleştirdiği doğrulama ziyaretlerine (IBO, 2021) rağmen nasıl mümkün olduğunu düşündürmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına göre araştırmacılara ve IB okullarında çalışan bireylere yönelik önerilerime yer verdim.

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Araştırmanın katılımcı sayısı artırılarak IB okullarında çalışan veya daha önce çalışmış olan bireylerin yanında IB Okulu olmayan okullarda çalışan bireylerle kapsayıcılık hakkında görüşmeler yapılabilir. Böylece kapsayıcılığa ilişkin duygular daha fazla katılımcıyla ve karşılaştırılmal olarak incelenmiş olabilir.

2. Bu araştırmaya, sahada daha fazla gözlem yapılarak doküman analizleri ve eylem araştırmalarıyla yeni açılımlar sağlanabilir.
3. IB kapsayıcılığı kademeler arasında karşılaştırmalı olarak incelenebilir. PYP ve MYP kademesindeki kapsayıcılık uygulamaları hakkında eğitimci, veli ve öğrencilerden oluşan daha büyük bir örneklem grubuyla çalışılabilir.
4. IB eğitimcilerinin kapsayıcılığa dair aldıkları eğitimler daha fazla sorgulanabilir.
5. IB'nin periyodik ziyaretleri, denetim ve yaptırım durumları hakkında araştırma yapılabilir.
6. IB okullarının kapsayıcılık konusunda öz değerlendirmelerini pratik şekilde yapabilmeleri için kapsayıcılık ölçeği geliştirilebilir.

5.2.2. IB okullarındaki eğitimcilere yönelik öneriler

1. Öncelikle eğitimcilerin kapsayıcı bir eğitim sisteminin mümkün olacağına inanması gerekmektedir. Aksi halde kapsayıcılığa ilişkin hangi imkânlar sunulursa sunulsun kapsayıcı bir eğitim gerçekleşmeyecektir.
2. Kapsayıcı bir öğretmen olmak isteyen bireyin kendini özel eğitim alanında geliştirmesi önerilir. Bunun yanında sürekli gelişime ve öğrenmeye açık olması gerekmektedir. Kapsayıcı bir öğretmen, 'Çocuk kimdir, çocuk yüzyıllar boyunca nasıl algılanmıştır?' sorularına cevap aramalı, çocuk ve insan hakları, adil eğitim, farklılaştırılmış eğitim ve öğretim yöntemleri konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmak için çaba sarf etmelidir.
3. IB okullarının yüksek eğitim ücreti uygulaması hakkında daha fazla eleştirel görüşe ihtiyaç bulunmaktadır. Bu konuda özellikle IB okullarındaki IB koordinatörlerinin okul yönetimini yönlendirmesi önemlidir.
4. Ülkemizdeki IB Okulu akreditasyon süresinde olan okul kurucularının kayıt-kabul politikalarını kapsayıcı felsefeye göre düzenlemesi önerilir.
5. IB Okulu yöneticilerinin öğretmenlere kapsayıcı uygulamalara yönelik ve yeterlik düzeylerini artırıcı eğitimler organize etmeleri önerilir.

KAYNAKÇA

- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğiti ve ilkokul öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (19), 74-97. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/62791/883234>
- Ayyıldız, E., & Üzümcü, Ö. (2016). Uluslararası eğitimde bir seçenek: Uluslararası Bakalorya ilk yıllar programı (IBPYP). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 64-73.
- Ayyıldız E.& Akardaş Karataş, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcılık algısı bildiri sunumu. Kafkas Üniversitesi 6. Uluslararası okul öncesi kongresi.
- Ayyıldız, E., & Akardaş, Karataş, E. (2020). Aklımızdaki ‘Çocuk’: Erken çocukluk uzmanlarının çocuk algısı fenomenolojisi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 56-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/56310/755476>
- Azarkan, E., & Benzer, E. (2018). Birleşmiş milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme & Türkiye’de engelli hakları. *DÜHFD*, Cilt: 23, Sayı: 38, s. 3-29.
- Barton, Len (2003). Inclusive Education and teacher education. Institute of education, University of London.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu (1948). Universal Declaration of Human Rights/ Declaration Universelle des Droits de l’Homme. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nun 10 Aralık 1948 tarihli&217 A (III) sayılı karar. <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf> adresinden erişildi.
- Birleşmiş Milletler (2006). *Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşmesi*. <https://treaties.un.org/Pages/Home.aspx> adresinden 24.12.2022 tarihinde erişildi.
- Birleşmiş Milletler (2007). *Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşmesi Türkiye Metni*. <https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/10122019101449insanhaklaribeyannamesi.pdf> adresinden erişildi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in*

sport, exercise and health, 11(4), 589-597.

- Bishop F. L. (2014). Using mixed methods research designs in health psychology: An illustrated discussion from a pragmatist perspective <https://doi.org/10.1111/bjhp.12122>
- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 34(2), 161-175.*
- Creswell JW. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma & araştırma deseni*: Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Coşkun, H. (2006). Kültürlerarası eğitim: Türkiye ve Almanya örneği. Konrad Adenauer Stiftung: Ankara.
- Demircioğlu, Ş. (2014). *Yurt dışındaki & Türkiye'deki uluslararası Bakalorya dünya okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin & öğrencilerinin kültürlerarası yetisi* Tez Numarası: 354677) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirbilek, M. (2022). Ortaöğretime Geçişte Alternatif Modeller. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (53), 133-149.* DOI: 10.53444/deubefd.987848
- Devrimsel, D. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim Türk Edebiyatı ve Uluslararası Bakalorya diploma programı (UBDP) dil a: Edebiyat (Türkçe) dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Tez Numarası: 441134) [Yüksek Lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., Van Ewijk, R. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educ Psychol Rev.* <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- EHİS, (2007). Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşmesi. https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020100834bm_48.pdf adresinden erişildi.

- EFA, (1990). [https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim\(EFA\)](https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim(EFA)) adresinden erişildi.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?*. A&C Black.
- Friend, M., & Bursuck, W. (1996). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. *Boston: Allyn & Bacon.*
- Hamamcılar, İ. (2019). *Sanatçının bir genç adam olarak portresi romanının öğretimi: Uluslararası bakalorya diploma programı bağlamında eleştirel öğretim üzerine yorumlayıcı bir sentez* (Tez Numarası: 588427 [Yüksek Lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hill, I. (2007). International Education as Developed by the International Baccalaureate Organization. M. Hayden, J. Thompson, & J. Levy Sage *Handbook of research in international education* (s. 25-37). London: Sage.
- Husserl, E. (1982). *Ideas pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenology*. Boston: Kluwer Academic Publishers Group.
- ICE, (2008). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629> adresinden erişildi.
- IBO, (2014). <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/other-languages/1503-presentation-whatisanibeducation-tu.pdf>
- IBO, (2013). <http://de.international-baccalaureate.de/Special-educational-needs> adresinden erişildi.
- IBO, (2023). <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/#:~:text=As%20of%20March%202023%2C%20there,5%2C600%20schools%20in%20159%20countries>, adresinden erişildi.
- IBO, (2018). İlk Yıllar Programı Öğrenme topluluğu International Baccalaureate, <https://www.ibo.org/contentassets/71f2f6b529f48a8a61223070887373a/fiona-clark.pdf>, s. 28 adresinden erişildi. Ekim 2018 tarihinde yayınlanmış belge, Aralık 2018’te güncellenmiş versiyon.
- IBO, (2017). <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/other-languages/pyp-programme-brochure-2017-tu.pdf> adresinden erişildi.

- IBO, (2017).
<https://www.ibo.org/contentassets/76d2b6d4731f44ff800d0d06d371a892/what-is-an-ib-education-2017-tr.pdf>
- IBO, 2021. https://ibo.org/globalassets/new-structure/become-an-ib-school/pdfs/rules_ib_candidate_schools_en.pdf
- IBO, 2021. <https://ibo.org/become-an-ib-school/useful-resources/glossary-of-terms/>
- IBO, (2022). <https://www.ibo.org/programmes/> adresinden erişildi.
- IBO, (2010). https://ibpublishing.ibo.org/server2/rest/app/tsm.xql?doc=g_x_senxx_tsm_1501_1_evepart=1vechapter=1, adresinden erişildi.
- IBO (2022). <https://www.ibo.org/programmes/equity-and-inclusive-education-in-the-ib/> 31.12.2022 tarihinde erişildi.
- Kahlenberg, R. D (2014).
<https://www.nytimes.com/roomfordebate/2013/12/16/finding-classroom-rigor-in-a-global-curriculum/could-the-international-baccalaureate-be-a-tool-for-intergating-students>).
- Karamahmutoğlu, S.F. (2019). *Uluslararası bakalorya öğrencilerinin l2 yazma performansının iyileştirilmesi: Retorik organizasyona odaklanma* (Tez Numarası: 565356) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kitayama, S. Markus, H. R.& Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion and well-being: Good feelings in Japan and United States. *Cognition&Emotion*, 14, 93-124.
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241–255.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *Internation Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59.

- Malik, A. (2013). <https://www.nytimes.com/roomfordebate/2013/12/16/finding-classroom-rigor-in-a-global-curriculum/the-international-baccalaureate-is-not-right-for-every-student>
- Mariga, L., McConkey, R. & Myezwa, H. (2014) Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers. *Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa.*
- MEB, (2014). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> adresinden erişildi.
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015_sp17.15imzasz.pdf adresinden erişildi.
- MEB, (2021). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYit_im_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf adresinden erişildi.
- Metli, A. (2018). *Uluslararası fikirliliğin gelişmesindeki destekler & zorluklar: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı hakkında farklı okul bağlamlarından perspektifler* (Tez Numarası: 505196) [Doktora tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook* (2nd ed.). *Thousand Oaks, CA: Sage.*
- Mülteciler Derneği, (2021). <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> adresinden erişildi.
- Naci, S. (2020). *Uluslararası bakalorya programına göre yapılandırılmış sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaşlık becerisi & değerlerinin gelişimine etkisi* (Tez Numarası: 644501) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Nixon, B. (2006). The history of the International Baccalaureate Program. 23 Aralık 2019, tarihinde <https://www.whitbyschool.org/passionforlearning/the-history-of-the-international-baccalaureate-program> adresinden erişildi.
- [O'Cathain A, Murphy E, Nicholl J. \(2010\). Three techniques for integrating data in mixed methods studies . BMJ.341: c4587 doi:10.1136/bmj.c4587](https://doi.org/10.1136/bmj.c4587)

- Oyserman, D., Coon, H.& Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72.
- Demir, Ö. Ö. (2023). IB uluslararası bakalorya nedir, nasıl yönetilir? (ss. 33-48). Çuvaldız yayınları.
- Öztürk, P.&Koç, G. (1991). Teacher expectations as predictors of academic Success. *Journal of social psychology*, 131 (2): 305-306.
- Öztürk, Y. D. D. B., Şahin, Y. D. D. F. T.&Koç, A. G. G. (2002). İlköğretim Okullarında Öğretmen Beklentilerini Etkileyen Öğrenci Özellikleri. *Kuram &Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31 (31), 390-413. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10366/126883>.
- Öztürk, K. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı programı&Uluslararası Bakalorya Diploma Programının okul yöneticilerinin program yönetimi becerileri açısından karşılaştırılması* (Tez Numarası: 616483) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçkan, Ö. (2006). Bilgi Politikası & Bilgi Ekonomisi: Verimlilik, İstihdam, Büyüme & Kalkınma, *Bilgi Dünyası*: 7 (1).
- Ricci, C. (2015). <https://www.smh.com.au/education/international-baccalaureate-mindexpanding-or-elitist-and-expensive-20150420-1mp3vh.html>).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, (1982). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709veMevzuatTur=1veMevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Triandis, H.C. (2001). Individualism-collectivism. *Journal of Personality*, 69 (6), 907-924.
- Torun, E. (2019). *Uluslararası Bakalorya programı ile ulusal programdaki bilişim teknolojileri derslerinin yansıtıcı düşünme becerisi açısından karşılaştırılması* (Tez Numarası: 582824) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Salamanca, (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: Author. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> adresinden erişildi.
- Welch, F. (2013). <https://www.nytimes.com/roomfordebate/2013/12/16/finding-classroom-rigor-in-a-global-curriculum/advanced-placement-is-a-better-option-for-us-schools>)
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. London: Harvard University Press.
- Vatansever, E.(2019).*Milli Eğitim Bakanlığı ilkokul 2. sınıf öğretim programları ile uluslararası bakalorya ilk yıllar programının karşılaştırılması değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 558212) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Perna, L. W., May, H., Yee, A., Ransom, T., Rodriguez, A., & Fester, R. (2015). Unequal Access to Rigorous High School Curricula: An Exploration of the Opportunity to Benefit From the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP). *Educational Policy*, 29(2), 402–425. <https://doi.org/10.1177/0895904813492383>
- Shaunessy, E., Suldo, SM, Hardesty, RB ve Shaffer, EJ (2006). Uluslararası Bakalorya ve Genel Eğitim Öğrencilerinin Okul İşleyişleri ve Psikolojik İyi Oluşları Bir Ön Sınav. *Orta Üstün Yetenekliler Eğitimi Dergisi*, 17 (2), 76–89. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-683>

EKLER

EK-1

Değerli eğitimci,

IBPYP uygulayıcısı okullarda görev yapan eğitimcilerin, kapsayıcı/dahil edici eğitim felsefesine ilişkin bilgi, görüş ve duygularını incelediğim bu araştırma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Kurumları İşletmeciliği yüksek lisans tez çalışmam kapsamında yürütülmektedir. Bu kapsamda verdiğiniz bilgiler sadece bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Görüşmeye katılmak tamamen gönüllük esasına dayalıdır ve sizden **gerçek fikir ve düşüncelerinizi** yansıtmanız ve **tüm sorulara içtenlikle cevap vermeniz** beklenmektedir. Çalışmanın herhangi bir aşamasında arzu ettiğiniz takdirde ayrılabilirsiniz. Çalışma sonuçlarınız istemeniz durumunda sizinle e-posta aracılığıyla paylaşılacaktır.

Katılımınız ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Elif Akardaş Karataş
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Kurumları İşletmeciliği
Yüksek lisans öğrencisi
elifakardas@gmail.com

1.	Cinsiyetiniz?	Kadın	
		Erkek	
2.	Yaşınız?		
3.	Çalıştığınız kurumun bulunduğu il/ilçe		
4.	Mezuniyet durumunuz	Ön lisans	
		Lisans	
		Yüksek Lisans	
		Doktora	
5.	Kurumunuzun IB sertifikasyon sürecindeki yeri	IB başvuru sürecinde	

		IB aday okulu	
		IB akredite okul	
6.	Çalıştığınız kurumun türü	Devlet	
		Özel	
7.	Çalıştığınız kurumdaki pozisyonunuz	Genel Müdür	
		IB Koordinatörü	
		Okul Müdürü	
		Okul Müdür Yardımcısı	
		Öğretmen	
		Kütüphane sorumlusu	
		Diğer (açıklayınız)	
8.	Kıdem yılınız		
9.	Branşınız		
10.	Araştırmaya katkı sağlamak ve görüşlerimi bildirmek için video konferans yapmayı isterim.	Evet E-posta adresi	Hayır

EK-2

GÖRÜŞMENİN GİRİŞ KONUŞMASI

...../...../2020, Saat Görüşme yapılacak ile
..... 'd... görüşeceğiz.

Öncelikle vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Bugün sizinle kapsayıcı/dahil edici eğitim ile ilgili sohbet edeceğiz. Görüşmemiz konusunda bir sınırlılık bulunmamaktadır. Siz sorularımı yanıtlarken söyleyeceğiniz her ayrıntı çok önemli, o yüzden bunları kayıt altına almam gerekiyor. Sizin için de bir mahsuru yoksa konuşmalarımızı ses kayıt cihazıyla kaydedeceğim.

Sizin ya da sohbet sırasında bahsettiğiniz hiçbir ismi araştırmamda hiçbir şekilde kullanmayacağım. Kayıtların dökümü yapıldıktan sonra size takma bir isim vereceğim.

Sohbete başlamadan önce size çalışmamdan biraz bahsedeyim.

Ben İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisiyim. Konuşmamız sırasında amacım, IB okullarında görevli olan eğitimcilerin kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında ne düşündükleri ve ne hissettiklerini öğrenebilmek.

Size çalışmama katıldığınız için çok teşekkür ederim.

EK-3

SÖZLEŞME

Değerli eğitimci;

Öncelikle çalışmam kapsamında yaptığım bu görüşmeye zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Görüşme sırasında sorularıma vereceğiniz cevapların tüm detayları çok önemli olduğundan ve görüşmemizi kesintiye uğratmamak açısından ses kayıt cihazı kullanarak tüm görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Bu araştırmayı eğitimcilerin gönüllü katılımı ile gerçekleştirmekteyim. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarında vereceğiniz bilgiler betimsel veri olma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Vereceğiniz bilgileri veri analizinde yardım alacağım tez danışmanım ile paylaşacağım. Yazıya aktardıktan sonra da ses kayıtlarını sileceğim ve sizin ya da öğrencilerinizin isimlerini kesinlikle kullanmayacağım. Görüşmemizi yazıya aktarırken size ve öğrencilerinize takma birer isim vereceğim.

Araştırma sonuçlandıktan sonra derseniz elde edilen sonuçlar sizlerle paylaşılacaktır.

Yukarıda bahsettiğim ayrıntılara dair verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi de karşılıklı imzalamanın uygun olacağını düşünüyorum.

Teşekkür ederim.

Görüşmeyi yapan:

Görüşülen:

Elif Akardaş Karataş

Tarihi

02/11/2020

Sayı

2020/03-01

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	İB Okulları'nda Kapsayıcılık: Bir Yakınsayan Paralel Karma Desen Araştırması
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Karma Yöntem
ARAŞTIRMACI(LAR)	Elif AKARDAŞ KARATAŞ
KARAR	Etik açıdan uygundur.

Görevi	Kurul Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	
Üye	Prof. Dr. Ahmet AKIN	
Üye	Prof. Dr. Özlem FEDAL	
Üye	Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ	
Üye	Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	
Üye	Doç. Dr. Özge CENGİZ	
Üye	Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	
Üye	Av. Fevziye DOĞRUER	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Elif AKARADAŞ KARATAŞ

EĞİTİM

Tezsiz Yüksek Lisans	İstanbul Medeniyet Üniversitesi İnsan Gelişimi ve Eğitim, 2020.
Lisans	Anadolu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı

İŞ TECRÜBESİ

2020-devam YETEV-Yenidoğu Okulları Türkçe Bölüm Başkanı

YAYINLAR

2019. 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi (Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Felsefesi Bağlamında Sınıf İçi Çeşitliliğe İlişkin Görüş ve Algıları-Bildiri Sunumu)

Ekim 2019. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (Erken Çocukluk Dönemi Uzmanlarının Çocuk Kavramına İlişkin Görüş ve Algıları-Bildiri Sunumu)

Akardaş Karataş E. (2019). Akardaş, E. (2019). Peter Pan Sendromu: Bugünün gençleri ve yetişkinlikten kaçış. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2) 117-129. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/51633/643793>.

Ayyıldız, E. ve Akardaş, E. (2020). Aklımızdaki 'Çocuk': Erken çocukluk uzmanlarının çocuk algısı fenomenolojisi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 56-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/56310/755476>.