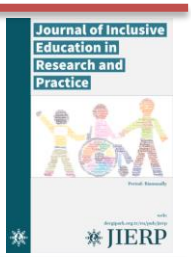
Journal of Inclusive Education in Research and Practice

E-ISSN: 2718-0077



Inclusive Education and Ecological Model

Dilara ÖZEL[a], Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ[b]

ABSTRACT

Education, which is accepted as a fundamental human right according to the Universal Declaration of Human Rights, started to include the concepts of social justice and equality with the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994). According to this statement, education should have a structure that focuses on the individual differences of students and the needs brought about by these differences. Today, the structure of schools becomes more diverse and more students with different needs take part in the education process. In this case, it is a universally accepted fact that education is offered equally for all. However, the issue of how to provide this education is still debated. The ecological model, on the other hand, examines individuals by including their political and socio-economic systems and responds to their needs. The ecology of inclusive education examines the effects of systems on the education process while evaluating students as valuable and participatory individuals. In this study, inclusive education is presented from an ecological model perspective. In this context, by explaining the features of inclusive education and ecological models, the systems of the ecological model are explained with an inclusive education perspective.

Article Info

Keywords:
Inclusive education, Bronfenbrenner, Ecological model, Psychological counseling.

Article history:
Received: 13.12.2020
Accepted: 30.12.2020
Published: 31.12.2020

Kapsayıcı Eğitim ve Ekolojik Model

ÖZ

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne göre temel bir insan hakkı olarak kabul edilen eğitim, Salamanca Bildirisi (UNESCO, 1994) ile sosyal adalet ve eşitlik kavramlarını içermeye başlamıştır. Bu bildiriye göre eğitim, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve bu farklılıkların getirdiği ihtiyaçlara odaklanan bir yapıya sahip olmalıdır. Günümüzde okulların mevcudu gittikçe çeşitlilik kazanmakta ve farklı ihtiyaçlara sahip olan daha fazla sayıda öğrenci eğitim sürecinde yer almaktadır. Eğitimin herkes için eşit bir şekilde sunulması evrensel olarak kabul edilen bir gerçektir. Fakat bu tür bir eğitimin nasıl sağlanacağı konusu hala tartışılmaktadır. Bireyleri içinde bulundukları politik ve sosyo-ekonomik sistemleri de içerisine katarak inceleyen ve ihtiyaçlarına yanıt vermeyi hedefleyen ekolojik model kapsayıcı eğitim için iyi bir referans çerçevesi oluşturmaktadır. Kapsayıcı eğitimin ekolojisi öğrencileri değerli ve katılımcı bireyler olarak değerlendirirken sistemlerin eğitim süreci üzerindeki etkilerini de inceler. Bu çalışmada kapsayıcı eğitim ekolojik model bakış açısıyla sunulmaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim ve ekolojik modellerin özellikleri açıklanarak ekolojik modelin sistemleri kapsayıcı eğitim bakış açısı ile anlatılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:
Kapsayıcı eğitim, Bronfenbrenner, Ekolojik model, Psikolojik danışmanlık,

Zaman Çizelgesi:
Geliş Tarihi: 13.12.2020
Kabul Edilme Tarihi: 30.12.2020
Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

* Corresponding Author: Dilara ÖZEL
a Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozeldilara@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1250-599X
b Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, evrimcetinkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5924-3136

Giriş

Toplumun bir yansıması olan okullarda çeşitliliğin olması kaçınılmazdır. Okullardaki bu çeşitlilik engelli olan öğrencileri ve öğrenme için engel olabilecek diğer bütün durumları da kapsamaktadır. UNICEF (2005), tüm dünyada 18 yaş altında 150 milyon çocuğun bir engelle yaşadığını belirtmiştir. Bir engele sahip olan çocukların yalnızda %14'ü eğitimlerine devam edebilmektedir (NCES, 2020). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR, 2020a) raporuna göre ise dünya üzerinde 7.4 milyon okul çağında çocuk mülteci konumundadır. Türkiye'deki 3.9 milyon mülteciden yarısı okul çağında çocuklardan oluşmakta ve bunların ancak %35.58'i okullara kayıt olabilmiştir (UNHCR, 2020b). Türkiye de son yıllarda birçok geçici koruma altındaki öğrenciye ev sahipliği yapmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Haziran 2020'de yayınladığı raporda anaokulunda 35.553, ilkokulda 338.807, ortaokulda 222.703 ve lisede 89.518 Suriyeli öğrencinin eğitim gördüğünü açıklamıştır. Bu sayılardan da görülebileceği gibi bir engeli olan ve mülteci konumundaki çoğu çocuk ya okula hiç başlayamamakta ya da öğrenimine devam edememektedir. Engelli ve mülteci öğrenci grubu dışında göç ve terörden etkilenen, şiddete ve travmaya maruz kalan ve farklı ihtiyaçlara sahip olan pek çok öğrenci grubunun yanında tüm öğrenciler kapsayıcı eğitimin genel şemsiyesi altında değerlendirilmektedir.

Okullardaki öğrenci profilinin çeşitliliği gittikçe artarken bu öğrencilerin eğitim süreçlerindeki farklı ihtiyaçları da ortaya çıkmaktadır (Gonski, 2011; Özel, 2018; Rashid ve Tikly, 2010). Bununla bağlantılı olarak dışlanma, ekonomik nedenler ve sosyo-ekonomik yapı nedeniyle okul bırakma oranları son yıllarda hızla artmıştır (OECD, 2020; Zorbaz ve Özer, 2020). Eğitim için kaynaklar eşit şekilde dağıtılmaya çalışılsa da ekonomik ve sosyal durumlarla ilgili okul dışı faktörler eğitim olanaklarının farklılaşmasına neden olmaktadır. Tüm öğrencilerin eğitime erişiminin (gerçek ve sanal olarak) sağlanması ve eğitim kalitesinin herkes için aynı olması gerekliliği yaygın olarak kabul görmüştür. Fakat bütün bu düzenlemelerin nasıl gerçekleştirileceği hala güncel olarak tartışılmaktadır ve tüm dünyada kapsayıcı eğitim amacına ulaşmak için projeler yürütülmektedir.

Türkiye'de son yıllarda kapsayıcı eğitimle ilgili olarak gerçekleştirilen bazı projeler şunlardır: "Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi Projesi", "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Eğitimi Projesi", "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)", "Engeli Olan Çocuklar için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" ve "Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Eğitimi Modüllerinin Hazırlanması Projesi". 2018 yılında tamamlanan Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Eğitimi Modüllerinin Hazırlanması Projesinde 10 farklı konu (Kapsayıcı Eğitime Giriş: Teorik ve Kavramsal Çevre, Kapsayıcı Öğretim ve Değerlendirme, Kapsayıcı Öğrenme Ortamları, Fiziksel ve Psikososyal, Okul, Aile ve Toplum Ortaklığı, Engeli Olan Çocuklarla Çalışmak, Türkçe'yi İkinci Dil Olarak Öğretmek, Şiddete Maruz Kalmış Çocuklarla Çalışmak, Geçici Koruma Altındaki Çocuklarla Çalışmak, Göç ve Terörden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak, Doğal Afetlerden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak) hakkında modül hazırlanmış ve çok sayıda öğretmenin bu eğitimlere katılması sağlanmıştır.

Eğitim kaynaklarının nasıl eşit dağıtılacağı ve her öğrenciye eşit olarak nasıl ulaştırılacağı soruları tüm dünyayı meşgul ederken kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalara yön verebilecek bakış açılarından biri ekolojik modelin sunduğu perspektiftir. Bu makalede, her öğrencinin farklılıklarını göz önünde bulunduran kapsayıcı eğitimin ekolojik model çerçevesinde incelenmesi ve eğitim eşitliğinin sağlanmasındaki rolü tartışılacaktır.

Kapsayıcı Eğitim

Eğitim, 1948 yılında yayınlanan ve Türkiye'nin 1950 yılında imzaladığı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne göre temel bir insan hakkı olarak kabul edilmiştir. Bu sözleşme ile bireylerin sağlıklı gelişimleri ve toplum içerisinde aktif bir rol alabilmeleri desteklenmelidir (Stubbs, 2008). Bu bildirgenin 26. Maddesinde belirtildiği gibi her bireyin eğitim hakkı vardır ve eğitim bireylerin tam gelişmesini ve *'insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır'* (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948, madde 26). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne ek olarak 1989 yılında birçok ülkenin imzaladığı ve Türkiye tarafından 1990 yılında imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde bireylerin 18 yaşına kadar çocuk sayıldığını ve eğitimin ayrımcı olmayan, çocuğun iyiliğini ve gelişimini gözeten, çocukların görüşlerine saygılı olan ve çocukların gelişme haklarına saygılı olan bir çerçevede olması gerektiğini vurgulamıştır (UNICEF, 2004). Bu sözleşmeye göre, çocukların eğitim haklarını koruyabilmek adına eğitim süreci devletler tarafından finansal olarak desteklenmeli ve ulaşılabilir olmalıdır (Stubbs, 2008). 1979 yılında birçok ülke tarafından imzalanan ve Türkiye'nin de 1985 yılında imzaladığı Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nde (CEDAW), eğitimde kadın ve erkek eşitliğini sağlamak amacıyla okul programlarının ve ders kitaplarının gözden geçirilmesi ve kadın erkek eşitliğine göre düzenlenmesine dair kararlar almıştır. Yukarıda belirtilen sözleşme ve bildirilere ek olarak, 2006 yılında yayınlanan ve 2007 yılında Türkiye tarafından imzalanan Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmede de eğitimin her seviyesinde çeşitli engel gruplarının eğitim almasının desteklenmesi ve ayrımcılığa uğramamaları için kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin yürütülmesine dair kararlar almıştır. Fakat alınan bu kararların eğitim camiasında ne kadar karşılık bulduğu tartışmalı bir konudur (Akçamete ve ark., 2012; Ciyer, 2010).

Her ne kadar eğitimin tüm insanların hakkı olduğu vurgusu farklı sözleşmelerde tekrar tekrar yapılmış olsa da ancak yüzyılın sonuna doğru kapsayıcılık kavramı gerçek manasıyla ele alınmaya başlanmıştır. Kapsayıcı eğitim ilk defa Salamanca Bildirisi (UNESCO, 1994) ile eğitim dünyasına tanıtılmıştır. Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Kurumu'na (UNESCO, 2017) göre kapsayıcı eğitim, eğitim gören kişilerin çeşitli ihtiyaçlarına odaklanan ve bu ihtiyaçlara cevap veren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin amacı, eğitim gören kişilerin öğrenme etkinliklerine katılımlarını arttırmak ve eğitim içerisindeki dışlanma ve ayrımcılığı azaltmaktır. Öğretmenler ve öğrencileri içerisine alarak tüm eğitim sisteminde öğrenmeyi kolaylaştırma ve çeşitliliğin yararlarını kucaklama hedeflenmektedir. Ainscow (2002) kapsayıcı eğitim için yalnızca fiziki koşulların düzenlenmesinin yeterli olmadığını, bunun yanında eğitimin bütün bileşenlerinin ve paydaşlarının kapsayıcılık felsefesini anlamasının ve desteklemesinin, eğitim programlarının ve müfredatın her çocuğu kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak Slee ve Alan'ın (2001) da belirttiği gibi kapsayıcı eğitim sadece özel eğitimle ilgili bir kavram değildir. Kapsayıcı eğitim öğrenme ve katılım ile ilgili sorun yaşayan tüm

öğrencileri ve diğer bütün öğrencileri kapsamaktadır. Çünkü eğitim sisteminin görevi tüm öğrencilere öğrenmeleri için uygun ortamı yaratmak ve çeşitliliği olan bir toplumda yaşamayı öğretmektir (Black-Hawking, 2010). Nitekim kapsayıcı eğitimin nihai amacı eğitim kurumlarında yerleştirilecek kapsayıcı bakış açısı sayesinde toplumu dönüştürmektir.

Kapsayıcı Eğitimin Ekolojisi

Bronfenbrenner (1970) öğrencilerin ekolojik çevrelerinin başarıları üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Bronfenbrenner'a göre bireylerin gelişimi bir süreç olarak görülmeli ve bu gelişim tüm aktörlerin etkisi göz önünde bulundurularak incelenmelidir (Anderson, Boyle ve Deppeler, 2014). Öğrencilerin eğitim süreçleri yalnızca okul içerisindeki durumlarıyla değil aynı zamanda evlerinde konuşulan dil ve dil becerileri, okul ya da okul çevresindeki güvenlik ve hijyen durumları, eğitime erişim, ailenin eğitime nasıl ve ne kadar dahil olduğu, öğrencinin maddi kaynakları, öğretmenin ve okulun maddi kaynakları, okulun içerisinde bulunduğu çevrede belirli bir gruba yönelik ayrımcılık ve nefret söylemleri gibi birçok durumla ilgilidir (Stubbs, 2008).

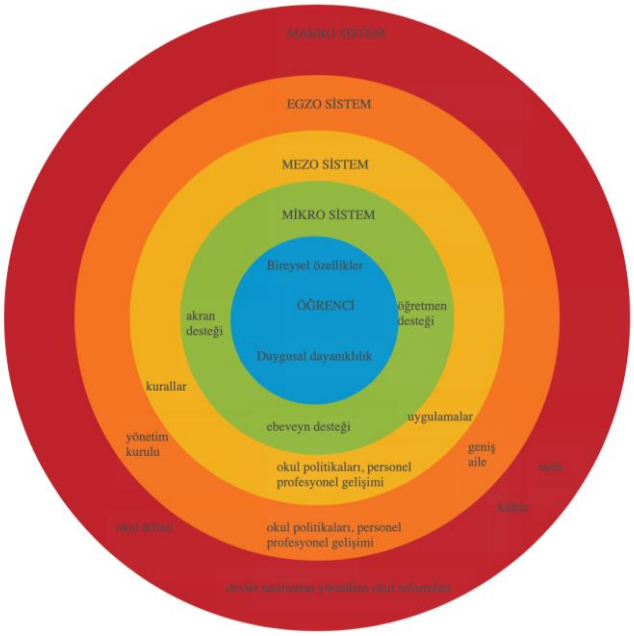
Kapsayıcı eğitimin ekolojisini (Anderson, Boyle ve Deppeler, 2014) değerlendirirken Bronfenbrenner'ın (1970) ekolojik modelini göz önünde bulundurursak öğrencilerin mikro sistemlerini (eğitim programı, sınıf içerisindeki durum gibi), mezo sistemlerini (öğrencinin mikro sistemle ilişkisi), egzo sistemlerini (kaynaklar, okul politikaları, okul kültürü ve ideolojiler gibi) ve makro sistemlerini (Eğitim sistemi, politika bağlamı, sosyal bağlam ve milli bağlam gibi) göz önünde bulundurmuş oluruz. Diğer bir ifadeyle kapsayıcı eğitimin ekolojisi, öğrencileri etkileyen tüm sistemleri göz önünde bulundurur, öğrenciyi eğitimin merkezine koyar, bu sistemlerin birbiriyle ilişkisi ve etkileri hakkında bilgi sahibi olmaya çalışır. Ekolojik kapsayıcı eğitim, süreçleri ve durumları keşfetmede bireylere bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu çerçeve ile eğitimciler, öğrenciler için tam anlamıyla bir kapsayıcı eğitim oluşturma amacıyla süreci göz önünde bulundurabilirler (Anderson ve Boyle, 2014). Kısacası, eğitimin ekolojisi kavramında belirtildiği gibi öğrenci başarabilen, değerli ve katılımcı bir birey olarak değerlendirmeli ve bireyin çevresindeki sistemlerin bireyin eğitimini nasıl etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır.

Kapsayıcı eğitimin amacı tüm öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmektir (UNESCO, 1994). Kapsayıcı eğitim öğrencilerin kültürleri ve eğitim sisteminin içerisinde bulunduğu politikalara cevap verecek uygulamaları içermeli, tüm dezavantajlı gruptaki öğrencilerin öğrenme sürecine dahil etmeli (örneğin sadece engelli öğrencilerin değil sınıftaki travma geçmişi olan öğrencilerin de kapsayıcı eğitime dahil edilmesi gibi), tüm öğrencilerin eğitim görmesinin bir insan hakkı olduğu bilincini eğitim modeli içerisine yerleştirmeli ve kapsayıcı eğitimi kapsayıcı bir toplumun parçası olarak görmelidir. Ainscow ve ark. (2012), ekolojik modelin bazı bileşenlerini açıklayarak kapsayıcı eğitimi üç ana başlık altında incelemişlerdir; okul içerisinde, okul ile birlikte ve okulun ötesinde gerçekleşen kapsayıcı eğitim. Okul içerisinde olan sistem, kapsayıcı eğitim programlarının öğretmenler, yöneticiler ve psikolojik danışman gibi okul bileşenleri tarafından yürütülmesini kapsamaktadır. Okul ile birlikte gerçekleşen kapsayıcı eğitim ise daha geniş sistemi içerisine alarak diğer okulları ve okulların ortaöğretim ve lise gibi daha yüksek seviyelerini içine almaktadır. Okulun ötesinde gerçekleşen kapsayıcı eğitim ise sosyo-ekonomik ve politik durum gibi

eğitim süreçlerini etkileyen bileşenleri açıklamaktadır. Ainscow ve ark. (2012) tüm bu bileşenlerin kapsayıcı eğitim sistemini etkilediğini ve eğitim süreçlerinin bu temel başlıkları göz önüne almadan değerlendirilemeyeceğini savunmuşlardır.

Bu temel ilkeler göz önünde bulundurulduğunda her öğrenci, kendi ekolojik çevresinde incelenerek özel eğitim ihtiyaçları belirlenmeli ve bu öğrenciler için kapsayıcı eğitim uygulamaları gerçekleştirilmelidir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2014, s. 6) tarafından hazırlanan BEP planında hangi öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı yapılabileceği şu şekilde belirtilmiştir: "zihinsel yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, bedensel yetersizliği olan bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, otistik bireyler, üstün/özel yetenekli bireyler, duygusal ve sosyal uyum güçlüğü olan bireyler, süreğen hastalığı olan bireyler ve birden fazla yetersizliği olan bireyler". Yakın bir zaman kadar sadece özel eğitim öğrencilerini kapsayan BEP uygulamalarının genişlediğini söyleyebiliriz ancak yurt dışındaki bazı çalışmalarda kapsama alınan bu grubun daha fazla çeşitlilik içerdiği görülmektedir. Örneğin, geçici koruma altındaki öğrenciler, göç yaşamış öğrenciler, şiddete maruz kalmış öğrenciler, travma yaşamış öğrenciler, farklı fiziki özellikleri olan öğrenciler ve cinsel yönelimi farklı olan öğrenciler bunlara örnek olarak verilebilir. Fakat liste ne kadar uzun olursa olsun sadece bu grupların kapsayıcı eğitime ihtiyacı olabileceği düşünülmemelidir. Her birey biriciktir ve her bireyin kendi ekolojik çevresinin yarattığı özel koşullar kapsayıcı eğitimi gerektirebilmektedir.

Bronfenbrenner (1970) öğrencilerin öğrenme sürecinde iki belirleyici faktörün olduğunu savunmaktadır. Bunlardan birincisi öğrencilerin ekolojik çevreleri ve ikincisi ise bu çevrelerin birbirleriyle ilişkileri ve etkileşimleridir. Öğrencilerin çevresini ve bu çevrelerin birbirleriyle ilişkilerini inceleyebilmek için Bronfenbrenner (1970) ekolojik sistem modelini geliştirmiştir. Ayrıca, öğrencilerin eğitim ekolojisini anlamak adına "kapsayıcı eğitimin ekolojisi" başlıklı bir model daha geliştirilmiştir (Anderson, Boyle ve Deppeler, 2014).



Şekil 1. Ekolojik yaklaşımda öğrenci

Şekil 1'de gösterildiği gibi, öğrencilerin içerisinde bulunduğu çevre dört sisteme ek olarak tüm sistemleri içine alan krono sistemin de eklenmesiyle beş sitem üzerinden özetlenmektedir. Mikro sistem öğrenciyi merkezde tutar fakat öğrencinin birincil olarak etkileşimde olduğu akranları, öğretmenleri ve ailesini de içermektedir. Mezo sistem ise mikro sistem ile ilişki içerisinde bulunan temel sistemleri içermektedir. Bunlara öğrencinin akranları, öğretmen, aile gibi grupların birbirleriyle ilişkileri örnek olarak verilebilir. Egzo sistem ise öğrencinin anlık olarak içerisinde bulunduğu resmi ve resmi olmayan tüm yapıları içermektedir. Öğretim yöntemleri, ebeveynlik stilleri, okulun kültürü ve ideolojisi gibi durumlar bu sistemin içerisinde değerlendirilebilir. Dördüncü sistem olan makro sistem ise tüm diğer sistemleri içine alan kültürü içermektedir. Bu sistemin içerisinde devletin eğitim politikaları, sosyal olarak yapılandırılmış eğitimle ilgili düşünceler ve eğitime bakış açısı bulunmaktadır. Beşinci sistem olan krono sistem ise tüm sistemlerin zaman içerisindeki değişimini ve birbirleriyle olan etkileşimlerini içermektedir. Tüm bu sistemler birbirleriyle ilişki içerisindedir ve bu sistemler içerisindeki her faktör diğer sistemler ile ilişki ve bağlantı içerisindedir (Anderson, Boyle ve Deppeler, 2014).

Kapsayıcı eğitim ise tüm bu sistemleri göz önünde bulundurarak öğrencinin sistemin neresinde bulunduğunu, sistemlerin bu öğrenciyi nasıl etkilediğini araştırmalıdır. Bireylerin öğrenme durumlarını etkileyen birbirinden farklı durumlar gerçekleşebilmektedir. Kapsayıcı eğitimin amacı, öğrencilerin öğrenme ortamlarından en yüksek faydayı alabilmeleri adına öğrencilerin ekolojik çevrelerinin incelenerek ihtiyaçları olan düzenlemelerin yapılmasını içermektedir. Tahir, Doelger ve Hynes (2019) yaptıkları çalışmada ekolojik bileşenlerin kapsayıcı eğitim üzerindeki etkisini inceleyerek iki okuldan 10 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonucunda, kapsayıcı eğitimin ekolojik modelin tüm sistemleri tarafından etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Mikro sistem seviyesinde sınıf ortamının, kaynakların, öğrenme araçlarının ve öğrenciler arasındaki etkileşimin; mezo sistem seviyesinde ise öğrenci öğrenimini destekleyecek farklı iş birliklerinin; egzo sistem seviyesinde okul politikalarının, yönetimin ve okul yapısının; makro sistemde ise okul dışarısında var olan ayrımcı ve önyargılı söylemler gibi yapıların okuldaki kapsayıcı eğitim sürecinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ekolojik kuram perspektifinden bakıldığında kapsayıcı eğitim ortamının sağlanması ve tüm öğrencilerin sağlıklı bir şekilde bu süreçten faydalanabilmesi için tüm paydaşların ve sistemlerin birlikte iş birliği içinde çalışmasının ve katkı sunmasının ne kadar önemli olduğu bir kere daha ortaya çıkmaktadır. Deppeler (2013) da kapsayıcı eğitim sürecinde iş birliğinin önemini vurgulamıştır. Hem öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini olumlu yönde etkilemek hem de okul içerisinde yapılacak değişiklikleri desteklemek amacıyla okulda iş birliği kurmanın ve birlikte çalışmanın önemli olduğunu, okul yönetiminin ve öğretmenlerin okuldaki kapsayıcı eğitim sürecini etkileyen tüm sistemleri göz önünde bulundurarak sorun çözme becerilerini kullanması, toplumdaki çeşitliliği destekleme ve daha kapsayıcı bir toplum ve aynı zamanda okul ortamı yaratmada anahtar noktada olduğunu savunmuştur. Benzer şekilde Boyle ve ark. (2011), kapsayıcı eğitim sürecinde okul psikolojik danışmanları ve öğretmenlerin çevrelerinden izole olmadıklarında, kapsayıcı eğitimin amacına ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada 43 öğretmen ve yerel yöneticilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapan araştırmacılar, özellikle öğretmenlerin akran

gruplarından süreç içerisinde destek aldıklarını vurgulamışlardır. Okul yöneticileri, kapsayıcı eğitime karşı olumsuz düşüncelere sahip olsa bile öğretmenler akran gruplarından destek alarak kapsayıcı eğitim sürecine katkı sağladıklarını ve bunun faydasını gördüklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmadan da anlaşıldığı gibi, okulun tüm sistemleri kapsayıcı eğitim sürecini etkilerken bu sürecin bileşenlerinin kendi aralarındaki paylaşım olan mezo sistem de tek başına süreç üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sonuç olarak, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap eden ve haklarını gözeten başarılı bir kapsayıcı eğitim ortamının sağlanması Ainscow'un (2002) da belirttiği gibi okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarına ve diğer okul personelinin kapsayıcı okul kültürü oluşturulurken gösterdikleri içten desteğe bağlıdır.

Ayrıca ekolojik model bakış açısıyla kapsayıcı eğitimde öğrencilerin özel ihtiyaçlarının anlaşılması ve giderilmesi için okul içindeki kaynakların yetersiz olması durumunda okul dışındaki tüm sistem ve kaynakların çalışmalara katkı sunması gerekmektedir. Akademik, sosyal ve duygusal konularda öğrencinin ihtiyaçları ve yeterlikleri farklı olabileceğinden farklı alanlarda öğrenci yeterlilikleri öğretmenleri tarafından araştırılmalıdır. Bu farklı ihtiyaçlar okul içerisinde karşılanamıyorsa okul dışı sistemlerden destek alınmalıdır. Örneğin, eğer öğrenci okulda eğitim verilen dili konuşamıyorsa ya da herhangi bir özel eğitim gereksiniminden şüpheleniliyorsa (disleksi, otizm, üstün yetenek ya da zekâ geriliği gibi) uzman kişilerden yardım alınmalıdır. Dil bilmeyen öğrenciler için dil bilen kişilerden destek alınması, özel eğitim gereksinimleri için ise tanı testleri uygulayan ve/veya bu alanda uzman olan özel eğitim uzmanı, psikolog ve psikolojik danışmanlardan yardım alınması gerekmektedir. Finlandiya'da bu tür desteklerin sürekliliği için her okulda bir özel eğitim kapsayıcı öğretmeninin çalıştığı belirtilmektedir (Takala ve ark., 2009). Kırsal bölgelerdeki okullar için ise gezici kapsayıcı öğretmenler görev yapmakta ve gerekli durumlarda okullara ve bölgeye giderek öğrencilere, öğretmenlere ve ebeveynlere farklı destekler sunmaktadırlar (Lynch ve McCall, 2007).

Bu bağlamda savaş nedeniyle göç etmiş bir ailenin çocuğu olan öğrenciyi kapsayıcı eğitimde ekolojik model perspektifinden ele alacak olursak. Öğrencinin öncelikle mikro sistemindeki ailesi, ailesinden ya da akrabalarından kimlerin yanında olduğu ve kimlerle yaşadığı değerlendirilmelidir. Daha sonrasında mezo sistemin bir parçası olarak aile içerisindeki ilişkiler, ailenin okul ile ilişkisi incelenmelidir. Bu sistem incelenirken, aile dil bilmediği için okul ya da çevresi ile iletişim kurmakta zorlanması, günlük hayattaki ihtiyaçları için tercüman araması gibi durumlar örnek olarak verilebilir. Egzo sistemde ise öğrencinin geldiği kültür ile içinde bulunduğu kültür arasındaki okul kültürü farkı, yer değiştirirken kullanılan göç yolları incelenmelidir. Özellikle öğrencinin kullandığı göç yolu, öğrencinin göç deneyimini anlamada büyük bir önem taşımaktadır. Sınırdan yürüyerek gelen bir öğrenci için aile ya da tanıdıklarını göç yolu üzerinde kaybetme ve şiddet olaylarına daha fazla maruz kalma riski bulunurken, uçak ile sınır değiştiren ve başka bir ülkeye göç eden bir öğrenci için bu tür travmatik deneyimlere maruz kalma riski daha düşüktür. Bu nedenle, farklı göç yollarını kullanan öğrencilerin farklı deneyimlerinin olabileceği ve bu süreçte yaşamış olabilecekleri deneyimler göz önünde bulundurulmalıdır. Makro sistem ise öğrenciyi göçe sürükleyen tüm çatışma durumunu içermekte ve öğretmenlerin bu çatışma durumunun doğasını ve süresini anlamaya yönelik çalışmalar yapması gerekmektedir. Çatışma süresi uzun soluklu bir zaman dilimini içerdiğinde, özellikle çocukların akranlarından uzak kalma, eğitimlerine ara verme ve ebeveynleri tarafından ihtiyaçlarının karşılanamaması gibi durumlar nedeniyle incinebilirlik

seviyeleri artmaktadır. Krono sistem ise tüm bu sistemlerin zaman içerisindeki etkileşimini, savaş ve göçmenlik durumunun zaman içerisinde öğrenci üzerindeki etkisini ve göç nedeniyle ortaya çıkan sorunları incelemede öğretmenlere yardımcı olabilir.

Sonuç

Son birkaç yıla kadar Türkiye'de kapsayıcılık ile ilgili yürütülen araştırmalar ve projeler ağırlıklı olarak özel eğitim alanında olmuştur ve bu çalışmalarda kapsayıcı eğitim kavramı yerine genellikle kaynaştırma kavramı kullanılmıştır (Demir ve Açar, 2010; Saraç ve Çolak, 2012). Geçici koruma altındaki çok sayıda çocuğun Türk Eğitim Sistemine dâhil olmasıyla birlikte hali hazırda var olan çeşitlilik ve ihtiyaçlar daha da belirgin hale gelmiş ve gerçek manadaki kapsayıcı eğitime duyulan ihtiyaç artmıştır. Bu ihtiyaca paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) pek çok proje yürütmüştür. Yürütülen bu projeler ve projelerde ele alınan konular Türkiye'de kapsayıcı eğitime artık daha geniş bir perspektiften bakıldığını göstermektedir. Bu çalışmada, ileride yapılacak olan araştırma ve projelere katkı sağlayacağı düşünülen kapsayıcı eğitimin ekolojisi ele alınmıştır. Bronfenbrenner'ın (1970) öne sürdüğü ekolojik model, öğrencilerin içerisinde bulundukları sosyal, ekonomik ve politik sistemleri de içerisine alarak eğitim sürecini değerlendirmektedir. Bu model, öğrenciyi daha iyi tanımak ve öğrencinin ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için oldukça önemlidir. Ekolojik modelin beş sistemi göz önünde bulundurularak tüm okul bileşenlerinin bu sistemler konusunda farkındalığı arttırılmalıdır. Kapsayıcı eğitim uygulamaları ancak sistemlerin hepsine etki edilebildiğinde yani toplumun geneline yansıdığında süreklilik kazanacaktır.

Referanslar

Ainscow, M. (2002). Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., ve West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Abington, Oxon: Routledge.

Anderson, J., Boyle, C., ve Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In H. Zhang and P. Chan (Eds.), *Equality in Education: Fairness and Inclusion* (pp. 24-38). Australia: Brill and Sense

Birleşmiş Milletler (1948). *Insan Hakları Evrensel Bildirgesi*. http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf adresinden alınmıştır.

Black- Hawkings, K. (2010). The Framework for Participation: A research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education,33*(1), 21-40. doi:10.1080/17437271003597907

Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., ve Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International, 3 3*(2), 167–184.

Bronfenbrenner, U. (1970). *Children and parents* (pp. 241–255). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Gonski, D. (2011). *Review of school funding: Final report*. Canberra, Australia: Department of Education, Employment and Workplace Relations. Retrieved from http://www.schoolfunding.gov.au/review

Deppeler, J. (2013) Developing equitable practices in schools: Professional collaboration in research. In P. Jones (Ed), *Bringing insider perspectives into inclusive teacher learning: Potentials and challenges for educational professionals*. New York, NY: Routledge.

Demir, M. K., ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*,3 749-770.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2020, Aralık 20). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), http://bakirkoyram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/02/158659/dosyalar/2016_05/16115932_beprehberi.pdf adresinden alınmıştır.

Lynch, P., ve S. McCall. 2007. The role of the itinerant teachers. *Community Eye Health Journal 20*,(62), 26–7

National Center for Educational Statistics (NCES). (2020). Students with disabilities. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp

OECD. (2020), Secondary graduation rate (indicator). doi: 10.1787/b858e05b-en (Accessed on 11 December 2020)

Özel, D. (2018). *Examining Needs and Issues of Refugee- Receiving Schools in Turkey from the Perspectives of School Counselors* (Unpublished master's thesis). Ankara, Middle East Technical University.

Rashid, N., ve Tikly, L. (2010). *Inclusion and diversity in education: Guidelines for inclusion and diversity in schools*. Martinez Campos, Madrid: British Council.

Saraç, T., ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve öneriler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 1 13-28.

Slee, R. ve Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11:2, 173- 192, doi: 10.1080/09620210100200073

Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources* (I. Lewis, Ed.). Norway, Oslo: The Atlas Alliance.

Tahir, K. Doelger, B. ve Hynes, M. (2019). A case study on the ecology of inclusive education in the United States. *Journal for Leadership and Instruction*, 18(1), 17-24.

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.

UNESCO. (2017). A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

UNICEF. (2004). The State of the World's Children 2004. Childhood under threat. New York: UNICEF.

UNICEF. (2005). The state of world's children 2006: excluded and invisible. New York: UNICEF.

UNHCR. (2020a). Coming together for refugee education. New York: UNHCR.

UNHCR. (2020b). Refugees and Asylum Seekers in Turkey. Retrieved from https://www.unhcr.org/starting-out.html?query=turkey%20refugee%20children

Zorbaz, O. ve Özer, A. (2020). Okul terk riskini etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine fark var mıdır? *Eğitim ve Bilim*, 45, 191- 210.

Inclusive Education and Ecological Model

Extended Summary

The student structure in schools is getting more diverse and different needs to arise in the educational processes of students with differences (Gonski, 2011; Özel, 2018; Rashid & Tikly, 2010). In connection with this, dropout numbers have increased rapidly in recent years due to exclusion, economic reasons, and socio-economic structure (OECD, 2020; Zorbaz & Özer, 2020). Even though resources for education are tried to be distributed equally, out-of-school factors in economic and social situations cause different educational opportunities. It is indisputable that the quality of education should be the same for everyone. But how to do this is an issue that is currently being discussed. The issue of how to distribute educational resources equally and how to reach each student equally reveals the concept of the ecological model. This article will discuss the role of inclusive education, which takes into account the differences of each student, in the framework of the ecological model and in ensuring educational equality.

Inclusive Education

Education, published in 1948, and Turkey's Human Rights, which was signed in 1950 as a basic human right has been recognized by the Universal Declaration. With this contract, individuals should be supported for their healthy development and taking an active role in society (Stubbs, 2008). As stated in Article 26 of this declaration, every individual has the right to education, and education should aim at the full development of individuals and "strengthening respect for human rights and fundamental freedoms" (Universal Declaration of Human Rights, 1948, article 26). Inclusive education was introduced to the education world for the first time with the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994). According to the United Nations Science and Culture Institute (UNESCO, 2017), inclusive education is defined as a process that focuses on and responds to the various needs of the people who receive an education. The aim of inclusive education is to increase the participation of trainees in learning activities and to reduce exclusion and discrimination in education. It is aimed to facilitate the learning of the whole education system by including teachers and students and to embrace the benefits of diversity. As Slee and Alan (2001) stated, inclusive education is not just a concept related to special education. Inclusive education includes all students who have problems with learning and participation and all other students. Because the task of the education system is to create a suitable environment for all students to learn and to teach them to live in a diverse society (Black-Hawking, 2010).

Ecological Model

Bronfenbrenner (1970) argues that students' ecological environment has an impact on their success. According to Bronfenbrenner, the development of individuals should be seen as a process and this development should be examined considering the influence of all actors (Anderson, Boyle, & Deppeler, 2014). The educational processes of the students are not only related to their situation within the school but also the language and language skills spoke at home, the safety and hygiene conditions in the school or school environment, access to education, how and to what extent the family is involved in education, the student's financial resources, the teachers and the school's

financial resources, the school's It is concerned with many situations such as discrimination and hate speech against a particular group in the environment (Stubbs, 2008).

When we evaluate the ecology of inclusive education (Anderson, Boyle, & Deppeler, 2014), taking into account Bronfenbrenner's (1970) ecological model, we can identify students' micro-systems (such as the curriculum, classroom situation), meso-systems (student's relationship with the micro-system), exhaust systems (resources). We must consider the macro systems (such as the educational system, the policy context, the social context, and the national context), and school policies, school culture, and ideologies. In other words, ecological inclusive education considers all systems that affect students, puts the student at the center of education, and tries to learn about the relationship and effects of these systems. Ecological inclusive education provides a framework for individuals to explore processes and situations. With this framework, educators can consider the process in order to create a fully inclusive education for students (Anderson & Boyle, 2014). In short, as stated in the concept of the ecology of education, the student should be evaluated as a successful, valuable, and participatory individual, and it should be considered how the systems around the individual affect the individual's education.

The microsystem keeps the student at the center but includes peers, teachers, and family with whom the student interacts primarily. Mesosystem, on the other hand, includes the basic systems in relation to the microsystem. The relations of groups such as students' peers, teachers, and families can be given as examples to these. The exo-system includes all the formal and informal structures that the student is in instantly. Situations such as teaching methods, parenting styles, culture, and ideology of the school can be evaluated within this system. The fourth system, the macro system, includes the culture that includes all other systems. Within this system, there are educational policies of the state, thoughts about socially structured education, and a perspective on education. The fifth system, the chrono-system, includes the change of all systems over time and their interactions with each other. All these systems are in relation to each other and every factor in these systems is in relation and connection with other systems (Anderson, Boyle, & Deppeler, 2014).

Conclusion

Research and projects conducted with respect to inclusiveness until recent years in Turkey generally has been in the field of special education and generally the concept of mainstreaming in these studies was used (Gökdere, 2012; Öztürk, Ballıoğlu & Sen, 2014). Children under temporary protection in recent years to participate in the educational process and a lot more diversity in Turkey have come to the agenda again the need for an inclusive educational environment to be visible and carried out with regard to this project has gained momentum. Equality in education has gained importance as the issue of diversity is seen more in schools.

The ecological model proposed by Bronfenbrenner (1970) evaluates the education process by including the social, economic and political systems in which students are located. This model is very important in order to know the student better and to respond to the student's needs. Considering all five systems of the ecological model, the awareness of all school components about

these systems should be increased. Inclusive education practices will gain continuity when they can affect all systems.