



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metninin Kapsayıcı Ölçme ve Değerlendirme İlkeleri Açısından İncelenmesi *

Süleyman Temur ¹

Öz

Eğitim sistemlerinin güncelliğini koruması, sürekli yenilenen ve zamanın ruhunu ve ihtiyaçlarını yansıtan öğretim programlarıyla sağlanabilir. Bu doğrultuda, dinamik ve zengin toplumsal çeşitliliğe sahip olan Türkiye'nin eğitim sistemini yeniden yapılandırması ve güncel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde uyarlanması kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" adı altında öğretim programlarını yenilemiş ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulacağı kamuoyuna duyurmuştur. Bu nedenle araştırma, 2024 yılında yayınlanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni"nin (TYMMÖPOM) kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çünkü öğretim programlarının kapsayıcı olarak nitelendirilebilmesi ancak ölçme ve değerlendirme yaklaşımının da kapsayıcı olması ile mümkündür. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve doküman incelemesi yöntemiyle veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sonucunda "TYMMÖPOM"de "bütüncül eğitim yaklaşımı", "öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme)", "ölçme ve değerlendirme uygulamalarında dikkat edilecek hususlar", "farklılaştırma" ve "destekleme" başlıklarında kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilke ve uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. Bu sonuç "TYMMÖPOM"nin eğitimde fırsat eşitliği, eşit ve adil bir eğitim süreci ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme hedefleriyle kapsayıcı ölçme ve değerlendirme anlayışının örtüştüğünü göstermektedir. Bu bulgular neticesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
Öğretim Programları Ortak Metni
Kapsayıcı ölçme ve değerlendirme
Farklılaştırma
Destekleme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.08.2024
Kabul Tarihi: 07.01.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 03.03.2025

DOI: 10.15390/EB.2025.13988

* Bu çalışmanın bir bölümü 4-6 Ekim 2024 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, temursuleyman19@gmail.com

Giriş

21. yüzyılın hızlı değişen ve karmaşık koşullarına ayak uydurabilmek ve bu değişime yön verebilmek için, yaşadığı çağı kavrayabilen, toplumun ihtiyaçlarını analiz edebilen, yenilikçi düşünebilen, bilgiye kolayca erişebilen ve hayat boyu öğrenmeyi ilke edinen bireyler yetiştirmek hayati önem taşımaktadır (Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021; Uçak ve Erdem, 2020). Çünkü toplumların ve medeniyetlerin varlığını sürdürebilmesi, değişen koşullara uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Bu nedenle toplumlar, çağın gerektirdiği bilimsel gelişmeleri takip ederek ve zamanın ruhunu yakalayarak bireylerini yetiştirmeye çalışmaktadır (Pektaş ve Ekşioğlu, 2023). Bu bağlamda eğitim sisteminin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya uygun hale getirilmesi kritik bir rol oynamaktadır. Nitekim çağdaş, modern ve güncel bir eğitim sistemi, toplumsal kalkınmayı ve refahı da beraberinde getirir. Eğitim sistemlerinin güncelliğini koruması ise, sürekli yenilenen ve zamanın ruhunu ve ihtiyaçlarını yansıtan öğretim programlarıyla sağlanabilir (Önlen, Tatan ve İbret, 2020).

Dinamik ve çeşitli bir toplum olan Türkiye'de, farklı etnik kökenler, dinler, diller, gelir düzeyleri ve yaşam tarzlarına sahip bireyler bir arada yaşamaktadır (Acar Çiftçi ve Aydın, 2014). Bu kültürel, sosyoekonomik ve coğrafi çeşitlilik, öğrencilerin ihtiyaçlarının ve öğrenme stillerinin de büyük farklılıklar göstermesi anlamına gelir. Bu nedenle, Türkiye'nin eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ve güncel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde uyarlanması kritik önem taşımaktadır (Ülçay, 2024). Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni" (TYMMÖPOM) adı altında öğretim programlarını yenilemiştir. 2024 yılında MEB tarafından duyurulan ve Türk eğitim sisteminde köklü değişiklikleri öngören bu eğitim reformu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulacaktır (MEB, 2024). Bu yenileme çalışmasının temel amacı, değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilecek, 21. yüzyıl becerilerine sahip, çok yönlü ve erdemli bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda TYMMÖPOM doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim programı yenileme çalışmalarının gerekçeleri, değişen dünya koşullarına uyum sağlama, öğrencilerde 21.yüzyıl becerilerini geliştirme, çok yönlü bireyler yetiştirme, öğrenme süreçlerini merkez alan değerlendirme yöntemleri kullanma, öğrenci çeşitliliğini dikkate alan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları benimseme, esnek öğrenme ortamları oluşturma, dijital yetkinliği güçlendirme, erdemli bireyler yetiştirme, eğitimde fırsat eşitliği sağlama, küresel rekabette başarılı olabilecek bireyler yetiştirme ve adil bir eğitim sistemi oluşturma olarak sıralanabilir. Bu gerekçeler, çağdaş eğitim anlayışıyla paralellik göstererek, öğrencilerin bilgiye erişimi, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu gerekçelerin birçoğu, TYMMÖPOM'nin temelini oluşturan kapsayıcı eğitime işaret etmektedir (Efe, 2024). Nitekim TYMMÖPOM, her bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkararak, toplumun tüm kesimlerine hitap eden, eşitlikçi ve adil bir eğitim sistemi hedeflemektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Kapsayıcı eğitim ise bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının önemsenmesi, eşit ve adil bir eğitim adına esnek öğrenme ortamlarının tasarlanması, fırsat eşitliği ve farklılaştırılmış öğretimin sağlanmasını amaçlar (Ainscow, 2020; Bagger, 2022; Sakız, 2024; Temur, 2024a). Bu bağlamda, TYMMÖPOM'nin sunduğu farklılaştırılmış öğretim, esnek öğrenme ortamları ve dijital yetkinlik gibi unsurlar, öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap ederek kapsayıcı bir eğitim anlayışını desteklemektedir. Ayrıca, erdem-değer-eylem çerçevesi, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal olarak da gelişmelerini hedefleyerek, kapsayıcı eğitimin temel prensiplerinden biri olan bütüncül gelişimi vurgular. Biewer'e göre (2017), kapsayıcı eğitim, her öğrencinin, özel gereksinim, cinsiyet, göç, sosyoekonomik köken gibi farklılıklarına bakılmaksızın, eğitim sistemine tam olarak katılımını sağlamayı amaçlar. TYMMÖPOM'nin farklılaştırılmış öğretim, esnek öğrenme ortamları ve erişilebilir altyapı gibi unsurları, öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap ederek kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmayı hedeflemektedir. Bu sayede, her öğrencinin kendi potansiyelini en üst düzeye çıkarması ve akademik başarıya ulaşması amaçlanmaktadır. Ayrıca Rubina (2023), engelleri aşmaya yönelik etkili stratejiler arasında erişilebilir altyapının uygulanması, çeşitli ve uyarlanabilir öğretim yöntemlerinin sağlanması, kültüre duyarlı bir müfredatın teşvik edilmesi ve kapsayıcı ve destekleyici bir okul kültürünün teşvik edilmesinin yer aldığını vurgulamaktadır. TYMMÖPOM'nin erdem-değer-eylem çerçevesi ise öğrencilerin farklı kültürlere saygı duymalarını ve hoşgörülü olmalarını teşvik ederek, kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmaya katkıda bulunmaktadır. Dahası, Mosito'ya göre (2023), 21. yüzyılda eğitim sistemlerinin en büyük zorluklarından biri, çeşitliliğe

sahip öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarına cevap verebilmektir. TYMMÖPOM, bu zorluğa cevap olarak, kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri ortadan kaldırarak, her öğrencinin eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Addy ve diğerleri (2022) ise kapsayıcı eğitimin aidiyet duygusunu teşvik eden, tüm öğrenci grupları için eşitlikçi ve öğrencilere değer veren bir öğretim yaklaşımı olduğu vurgulamaktadır. TYMMÖPOM'nin farklılaştırılmış öğretim ilkesi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, her öğrencinin kendine özgü potansiyelini geliştirmesine olanak tanıyarak bu yaklaşıma hizmet etmektedir. Bu sayede, öğrenciler eğitim sürecinde kendilerini değerli hisseder ve aidiyet duygusu geliştirirler. Sonuç olarak, TYMMÖPOM'nin kapsayıcı eğitim literatüründeki kuramsal çerçevelerle örtüşen bir şekilde, farklılaştırılmış öğretim, esnek öğrenme ortamları, erişilebilir altyapı ve kültüre duyarlı bir müfredat gibi unsurları benimseyerek, tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını hedefleyen, aidiyet duygusunu teşvik eden ve eşitlikçi bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçladığı söylenebilir.

Kapsayıcı eğitim, ulusal ve uluslararası literatürde farklı boyutlarıyla incelenen ve çeşitli özellikleriyle öne çıkan bir eğitim anlayışıdır. Rubina'ya göre (2023), kapsayıcı eğitim, her öğrencinin bireysel farklılıklarını zenginlik olarak kabul ederek, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını hedefler. Bu yaklaşım, özel gereksinimli ve diğer tüm öğrencilerin aynı eğitim ortamında birlikte öğrenmelerine olanak tanır, böylece öğrenciler arasında dayanışma ve hoşgörü gelişir (Sakız, 2022). Dahası, kapsayıcı eğitimde öğrenciler, pasif alıcılar değil, öğrenme sürecinin aktif katılımcıdır. Kendi öğrenmelerini yönetirler, sorular sorarlar ve farklı kaynaklardan bilgi edinirler ve bu sayede öğrenmeler daha kalıcı ve anlamlı hale gelir (López Jiménez, Castillo Venegas, Taruman Monsalve ve Urzúa Calderón, 2023). Kapsayıcı eğitim ortamları, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini ve ait olduklarını hissetmelerini sağlayarak, güçlü sosyal bağlar kurmalarını ve öğrenme motivasyonlarını artırmalarını destekler (Temur ve Uslu, 2024). Ayrıca, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiş fiziksel ve sosyal öğrenme ortamları, onların farklı kaynaklara erişimlerini, öğretmenlerden bireysel destek almalarını ve akranlarıyla iş birliği yapmalarını sağlar (Sakız, 2024). Bu açıklamalar doğrultusunda, kapsayıcı eğitimi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını hedefleyen, öğrenme süreçlerini zenginleştiren ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine katkı sağlayan bir eğitim yaklaşımı olarak ifade edebiliriz. Bu yaklaşım, güncel araştırmalarla da desteklenmekte ve birçok ülkede eğitim sistemlerinde yaygınlaşmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin kapsayıcı olarak nitelendirilebilmesi ancak ölçme ve değerlendirme yaklaşımının da kapsayıcı olması ile mümkündür (Gülay ve Altun, 2022). Kapsayıcı eğitimde değerlendirmenin odağı, öğrencinin akranlarına kıyasla nerede olduğundan ziyade, öğrenme sürecinde kat ettiği mesafeye dayanmalıdır (MEB, 2020). Çünkü kapsayıcı eğitim bağlamında ölçme ve değerlendirme, tüm öğrencilerin performansına, öğrenme ve gelişim düzeylerine dair kapsamlı ve ayırım gözetmeyen bir şekilde bilgi toplamak ve eğitsel ve öğretimsel kararlar vermek için uygulanan prosedürler olarak tanımlanmaktadır (Mariotti ve Homan, 2010). Kapsayıcı eğitim modelinin benimsendiği okullarda, ölçme ve değerlendirme anlayışı da önemli bir dönüşüm geçirmektedir. Sakız ve diğerlerinin (2022) belirttiği gibi, bu dönüşüm kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamaları daha esnek hale gelmekte, öğrenciye özel uyarlanabilmekte ve ayrıştırma veya etiketleme gibi amaçlar gütmek yerine, öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerine dair gerçekçi bir veri sunmaya odaklanmaktadır. Ayrıca kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi, farklı yeteneklere sahip tüm öğrencilerin ihtiyaç duydukları desteği almalarını sağlamak açısından kritik önem taşımaktadır (Davidova, 2024). Bu değerlendirme sadece öğrencilerden kaynaklanan öğrenme sorunlarına odaklanmakla kalmamalı, aynı zamanda bu sorunların kökenini oluşturan etkenleri, ortaya çıkan semptomları ve gelecekte ortaya çıkabilecek olası problemleri de kapsamalıdır (Kartini ve Aprilia, 2022). Nitekim, kapsayıcı eğitimde değerlendirme yaklaşımı, yöntem ve teknikleri, öğrenme sürecinin temelini oluşturur ve bu unsurların kapsayıcı ve öğrenci odaklı olması esastır. Bu bağlamda, değerlendirme yaklaşımı, farklı özelliklere sahip tüm öğrencilerin bireysel özelliklerini ön planda tutmalı ve dezavantajların üstesinden gelmeyi amaçlayan esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Ayrıca, seçilen değerlendirme yöntemi, farklı özelliklere sahip öğrencilerin kendilerini yalnız ve dışlanmış hissetmelerini önleyecek şekilde tasarlanmalıdır (MEB, 2020).

MEB (2020), UNICEF'in işbirliğinde gerçekleştirilen Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Programı kapsamında "Kapsayıcı Öğretim ve Değerlendirme" modülü kapsamında kapsayıcı sınıflarda değerlendirmede dikkat edilecek hususları şu şekilde açıklamıştır:

1. Destekleyici ve Yargılamadan Uzak Bir Ortam: Öğrenciler, değerlendirme sürecinde yargılanma korkusu yaşamadan, yapabildikleri becerilere odaklanarak desteklenmelidir. Değerlendirme, öğrenmeyi engelleyen bir unsur değil, öğrenmeyi teşvik eden ve yönlendiren bir araç olarak görülmelidir.
2. Bireysel Gelişmeye Odaklanma: Değerlendirme, öğrencilerin giriş bilgi ve becerilerini ölçmenin ötesine geçerek, öğrenme süreci boyunca hangi alanlarda ne kadar gelişme kaydettiklerine odaklanmalıdır. Bu sayede, her öğrencinin bireysel gelişimine dair net bir resim elde edilebilir.
3. Gelişmeye Yönelik Geri Bildirim: Değerlendirmenin temel amacı, eksiklikleri belirlemek ve her bir öğrencinin daha iyiye ulaşması için yapıcı geri bildirimler sunmaktır. Bu geri bildirimler, öğrenciyi rencide edici değil, teşvik edici ve destekleyici bir tonda olmalıdır.
4. Güçlü ve Zayıf Yönlerin Değerlendirilmesi: Değerlendirme, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini kapsamlı bir şekilde ele almalı ve bu bilgileri öğrencinin gelişimini desteklemek için kullanılmalıdır. Bu değerlendirme, etiketleme veya karşılaştırma yapmaktan kaçınılmalı, bireyin kendine göre gelişimini takip etmesine odaklanmalıdır.
5. Çeşitli Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri: Kapsamlı bir değerlendirme için tek bir yöntem veya teknik yeterli değildir. Farklı öğrenme stilleri ve becerilere hitap edebilecek çeşitli değerlendirme yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır.
6. Bireysel Karşılaştırmalardan Kaçınma: Değerlendirme, öğrencileri birbiriyle karşılaştırmak yerine, her öğrencinin bireysel gelişimine odaklanmalıdır. Bu sayede, her öğrenciye adil ve eşit bir değerlendirme imkanı sunulmuş olur.

Değerlendirmenin temel amacı sıralamak ve seçmek olduğundan, tanımı gereği belirli öğrenci gruplarını belirli alanlardan dışlamaktadır (Nieminen, 2022). Bagger'ın (2022) çerçevesine göre, değerlendirmeye dahil olmak, erişim ve katılımı yakından ilişkili bir kavramdır. Nitekim, değerlendirmeye dahil olma algısı, engelliliğin nasıl kavramsallaştırıldığıyla da bağlantılıdır (Gabel ve Peters, 2004). Erişilebilirlik kavramı, eğitim ortamlarında fiziksel, algısal ve dijital olmak üzere üç temel boyutta değerlendirilmektedir (Ketterlin-Geller, Jamgochian, Nelson-Walker ve Geller, 2012). Fiziksel boyut, okul binaları gibi fiziksel ortamlara kolayca ulaşım, bu ortamlarda rahatça bulunma ve öğretim materyallerine erişimin kolaylığı gibi unsurları içerir (Moriña, 2017; Yılmaz, Öner Sunkur ve Derya, 2024). Algısal boyut ise, bilginin farklı duyular aracılığıyla algılanabilmesi anlamına gelerek, görme engelliler için görsel bilgilerin sesli hale getirilmesi veya işitme engelliler için görsel desteklerin kullanılması gibi uygulamaları kapsar (Merleau-Ponty, 2017). Dijital boyut ise, bilgi ve teknolojilere erişimin kolaylaştırılması anlamına gelir. Weber, Elsner, Wolf, Rohs ve Turner-Cmuchal (2022) tarafından teknik erişilebilirlik olarak tanımlanan bu boyut, web sitelerinin erişilebilirliği veya yazılımların farklı kullanıcı arayüzlerine sahip olması gibi durumları ifade eder. Bu bağlamda, sınavların yapıldığı ortamın tüm öğrenciler için fiziksel ve psikolojik olarak rahatlatıcı olması, ölçme araçlarının içeriğinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme hedeflerini yansıtacak şekilde tasarlanması ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, performans değerlendirmesi gibi) kullanılması, fiziksel, algısal ve dijital boyutlardaki erişilebilirlik unsurlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerine entegre edilmesine ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Dahası araştırmalar, utanç ve damgalanma korkusunun, engelli öğrencilerin değerlendirme kolaylıklarını kullanmaktan kaçınmalarına ve engellerini gizlemeyi tercih etmelerine yol açabileceğini göstermiştir (Grimes, Southgate, Scevak ve Buchanan, 2019; Kendall, 2016; Morina, 2022). Bu durum, değerlendirmelerde düşük performans göstermelerine neden olabilmektedir.

Literatür incelendiğinde, ortaöğretim (Koçyiğit ve Şimşek, 2019) ve ilköğretim (Şimşek vd., 2019) kademeleri ile Almanca (Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020), okul öncesi (Göl ve Sakız, 2020), 5. sınıf İngilizce (Gültekin Talayhan ve Sakız, 2022) ve sosyal bilgiler (Temur, 2024a, 2024b, 2024c) gibi çeşitli ders programlarının kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından incelemeye tabi tutulduğu gözlemlenmiştir. Buna karşın, 2024 yılında yayınlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”nin kapsamlı bir değerlendirmeye alındığına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırma, kapsayıcı eğitim ilkelerinin tüm öğrenciler için eşit ve adil bir değerlendirme sistemi oluşturulmasında ne kadar önemli olduğunu ortaya koymayı ve bu alandaki mevcut uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada aşağıda yer alan alt sorulara cevap aranmıştır:

1. TYMMÖPOM'de kapsayıcı ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri, tanımları ve alt boyutlarına ilişkin hangi kavramlar ve ifadeler kullanılmaktadır? Bu soru, modelin kapsayıcı ölçme ve değerlendirmeye yönelik sunduğu teorik çerçeveyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, metinde yer alan "eşitlik", "adalet", "çeşitlilik", "dahil etme" gibi anahtar kavramların nasıl tanımlandığı ve hangi bağlamlarda kullanıldığı incelenmiştir.
2. TYMMÖPOM'de, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve becerisel gelişimlerini de değerlendirmeye yönelik hangi kavram, açıklama ve ifadeler kullanılmaktadır? Bu soru ise, modelin öğrenciyi bütüncül bir şekilde değerlendirme yaklaşımını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, metinde yer alan "21. yüzyıl becerileri", "sosyal-duygusal öğrenme", "bütüncül gelişim" gibi kavramların nasıl ifade edildiği ve hangi değerlendirme yöntemlerine işaret ettiği analiz edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacıların araştırma konusuyla ilgili derinlemesine bilgi edinmelerine ve katılımcıların bakış açılarını ve deneyimlerini anlamalarına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda nitel araştırma yönteminin tercih edilme gerekçesi olarak, TYMMÖPOM'deki kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini derinlemesine anlamak, bu ilkelerin eğitim sistemindeki yerini ve etkilerini değerlendirmek ve bu sayede, modelin güçlü ve zayıf yönleri ile geliştirilmesi gereken alanlar hakkında daha net bir anlayışa sahip olunması gösterilebilir.

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman analizi, nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak, yazılı metinlerin sistematik ve kapsamlı bir şekilde incelenmesini ve yorumlanmasını içerir (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu yöntem, araştırmacıların metinlerin anlamlarını, yazarların bakış açılarını ve metinlerin oluşturulduğu bağlamı ortaya çıkarmasına olanak tanır (Goetz ve LeCompte, 1984). Bu bağlamda 2024 yılında yayınlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” araştırmanın veri kaynağı olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan dokümanın künyesi aşağıda verilmiştir:

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. MEB Yayınları.

Bu çalışmada doküman analizi, Forster (1994) ve Merriam (2009) tarafından önerilen aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar şunlardır:

1. “Dokümanlara ulaşma”: “Millî Eğitim Bakanlığı” (MEB) “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı” (TTKB) resmi sitesinde paylaşılan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” gerekli doküman olarak kabul edilmiştir.

2. "Dokümanların orijinalliğini kontrol etme": TTKB'nin 23.05.2024 ve 20 sayılı kurul kararı ile "Öğretim Programları Ortak Metni"nin orijinalliği yapılmıştır.
3. "Kodlama ve kategorilendirme için bir sistem benimseme": Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri, tanımları, ve alt boyutları ile ilgili hazırlanan Tablo 1 referans alınmıştır.
4. "Veriyi analiz etme": "Öğretim Programları Ortak Metni"nde yer alan veriler Tablo 1'de belirtilen kriterlere göre (kapsayıcı ölçme ve değerlendirme anlayışı) analiz edilmiştir.
5. "Veriyi kullanma": Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına cevaplar bulmak ve araştırma konusuna ilişkin yeni bilgiler ortaya koymak için kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, TYMMÖPOM'deki kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine ilişkin dokümanlar, içerik analizi yöntemiyle detaylı bir şekilde incelenmiştir. İçerik analizi, yazılı veya görsel içeriklerin sistematik bir şekilde incelenmesini ve analiz edilmesini içeren bir araştırma yöntemidir (Saldana, 2011). Bu yöntem, araştırmacıların materyaldeki kalıpları ve temaları belirlemelerine ve bu temaların araştırma sorularına nasıl cevap verdiklerini anlamalarına olanak tanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Bu çalışmada, TYMMÖPOM kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi için Tablo 1'de sunulan bir çerçeve kullanılmıştır. Bu çerçeve, araştırmacı tarafından kapsayıcı ölçme ve değerlendirmelerin temel ilkelerini ve alt boyutlarını tanımlamak amacıyla oluşturulmuştur. Tabloda yer alan ilke ve alt boyutlar, tüm öğrencilerin, farklı geçmişlerine, becerilerine, yeteneklerine ve öğrenme tarzlarına bakılmaksızın, yüksek kaliteli eğitim ve öğretime erişim ve katılım imkanına sahip olmasıyla ilgili kapsayıcı bir ölçme ve değerlendirmenin temelini oluşturmaktadır. Bu çerçeve, TYMMÖPOM'nin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine ne kadar uyduğunu değerlendirmek için kullanılmıştır.

Tablo 1. Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri, Tanımları ve Alt Boyutları

İlke	Alt boyutlar
Bireysel farklılıklara hitap eden ölçme ve değerlendirme yaklaşımı (farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlar)	-Öğrencilerin bireysel özelliklerine ve gelişim hızlarına göre uyarlama (Öner, 2022). -Öğrenciler için farklı değerlendirme kriterleri (Bayram ve Öztürk, 2021). -Kapsayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin kültürel, sosyal, bireysel ve akademik ihtiyaçlarını karşılaması (Demir Başaran, 2019).
Süreç odaklı değerlendirme/geliştirici (biçimlendirici) değerlendirme	-Farklı zamanlarda ve sürece yayılmış bir değerlendirme (Florian ve Beaton, 2018). -Öğrencilere gelişimlerini izleme (Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020). -Güçlü ve zayıf yönlerini görme (Gültekin Talayhan ve Sakız, 2022). -Biçimlendirici değerlendirme teknikleri (Black ve Wiliam, 2010). -Öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlama (Chand ve Pillay, 2024).
Geri bildirim sağlanması, şeffaf ölçme ve değerlendirme süreci	-Geri bildirim sağlayan biçimlendirici değerlendirme uygulamaları (Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020). -Değerlendirme sonuçlarına dair açık ve net bilgi alınması (Booth ve Ainscow, 2002).
Çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı	-Portfolio, akran-öz değerlendirme ve performans değerlendirme (Taneri, 2019). -Somut ürün dosyaları, tutum ve davranış değişiklikleri (Bayram, 2019). -Proje, sunum, yaratıcı metin yazma, kavram haritalama ve bulmaca (MEB, 2020).

Tablo 1. Devamı

İlke	Alt boyutlar
İş Birliği	-Tüm paydaşların aktif katılımı ve işbirliği (Tagiyeva, 2023). -Farklı uzmanların (psikologlar, özel eğitimciler vb.) katkıları (Erbaşı, Erdoğan, Koçer, Sarıaslan ve Jachimoviç, 2022).
Öğrencilerin sürece dâhil edilmesi /Katılım	-Katılımın ve erişimin sağlanması (Bagger, 2022).
Öğretmen desteği	-Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yapmak (Yalvaç, 2024). -Anlaşılabilir yönergeler (Booth ve Ainscow, 2002).
Dijital teknolojilerin kullanımı	-Kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme (Dubey ve Dean, 2023). -İçeriğe erişimi iyileştirme (Del Cerro Velázquez ve Morales Méndez, 2018). -Dijital uçurumu kapatmak (Ydo, 2020).

Tablo 1, kapsayıcı ölçme ve değerlendirmenin ilkelerini ve bu ilkelerin alt boyutlarını sistematik bir şekilde ele alarak detaylandırmaktadır. Bu çerçevede, her bir ilke, eğitim sürecinde adil ve kapsayıcı uygulamaların sağlanmasına yönelik çeşitli boyutlarla açıklanmaktadır. Bu bağlamda, "bireysel farklılıklara hitap eden ölçme ve değerlendirme yaklaşımı", "geri bildirim sağlanması, şeffaf ölçme ve değerlendirme süreci", "çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı", "iş birliği", "öğrencilerin sürece dahil edilmesi", "öğretmen desteği" ve "dijital teknolojilerin kullanımı" gibi temel ilkeler, eğitimde her öğrencinin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ihtiyaçlarını karşılamayı ve potansiyelini gerçekleştirme hedefleyen detaylı alt boyutlarla ele alınmıştır.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırma bulgularının ne kadar doğru ve tutarlı olduğunu değerlendirmek için kullanılan iki önemli kavramdır. Bu nedenle araştırmada, nitel araştırma yönteminin gerektirdiği geçerlik ve güvenilirlik ilkelerine titizlikle uyulmuştur. Guba ve Lincoln (1989) tarafından ortaya konan inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik kriterleri ile Morrow'un (2005) denetim izi kavramı, çalışmanın her aşamasında göz önünde bulundurulmuştur. Yüksel, Mil ve Bilim'in (2007) de belirttiği gibi, araştırmacının veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde tutarlı olması ve araştırmacının tüm aşamalarını detaylı bir şekilde ifade etmesi, çalışmanın güvenilirliğini artıran önemli bir faktördür. Bu doğrultuda, araştırma deseninin açıkça belirtilmesi ve verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesi, elde edilen bulguların inandırıcılığını güçlendirmiştir. Ayrıca, Creswell'in (2007) nitel araştırma yöntemine uygun olarak, TYMMÖPOM'de kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri ile ilişkilendirilen açıklamalar olduğu gibi sunulmuştur. Bu sayede, araştırmacının bulgularının objektifliği ve şeffaflığı sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda sıkça karşılaşılan geçerlik ve güvenilirlik endişelerini gidermek amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan çeşitleme, farklı araştırmacı, yöntem, veri kaynağı ve perspektiflerin bir araya getirilmesiyle verilerin ve yorumların çapraz kontrolünü sağlamayı hedefler (Denzin, Lincoln ve Giardina, 2006). Patton'a (1990) göre, çeşitleme, bir araştırmacının bulgularının tek bir yöntem, kaynağa veya araştırmacının önyargısına bağlı olduğu iddialarına karşı çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artıran bir yöntemdir. Denzin (1978) tarafından veri, analiz, araştırmacı ve yaklaşım olmak üzere dört kategoriye ayrılan çeşitleme, bu çalışmada "araştırmacı çeşitlemesi" olarak uygulanmıştır. Araştırmacı çeşitlemesi, araştırmada tek bir araştırmacı kullanılmasından kaynaklanabilecek hataları ve yanlılıkları ortadan kaldırmak için farklı araştırmacıların aynı veri setini bağımsız olarak analiz etmesi anlamına gelir (Türnüklü, 2001). Mertkan (2015) ise araştırmacı çeşitlemesini, toplanan verilerin teyit edilmesi amacıyla birden fazla araştırmacının çalışmaya dahil edilmesi olarak tanımlamaktadır. Roberts ve Priest (2006) da bu yaklaşımın araştırmacının tutarlılık, anlaşılabilirlik ve güncellik düzeyini artıracaklarını belirtmektedir. Bu bağlamda Elde edilen veriler, ölçme ve değerlendirme ve öğretim programları geliştirme alanında uzman olan iki farklı araştırmacı tarafından Tablo 1'de yer alan kapsayıcı ölçme ve değerlendirme

ilkeleri açısından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar, veriyi kodlarken ve temaları çıkarma sürecinde kullanılan bir kodlama kılavuzu ile yönlendirilmiştir. Kodlar ve temalar arasındaki tutarlılık, her bir araştırmacının kodladığı verilerin diğer iki araştırmacı tarafından da incelenmesi ve karşılaştırılması yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırmacılar arasındaki uyum düzeyini belirlemek için, nitel araştırma yöntemlerinde yaygın olarak kullanılan Miles ve Huberman (1994) formülü $[(\Delta = C \div (C + \delta)) \times 100]$ kullanılmıştır. Bu formül, araştırmacıların hem ortaklaşa kodladığı hem de farklı kodladığı veri birimlerini dikkate alarak bir uyum oranı hesaplamaktadır. Miles ve Huberman (1994), nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası güvenilirliğin en az %80, hatta mümkünse %90'ın üzerinde olması gerektiğini önermektedir. Çalışmada elde edilen %92'lik uyum oranı, araştırmacılar arasında oldukça yüksek bir görüş birliği olduğunu göstermektedir. Bu durum, elde edilen bulguların güvenilirliği ve geçerliliği açısından olumlu bir sonuçtur. Bu sayede, araştırma bulgularının farklı bakış açılarına ve yorumlara karşı dirençli olduğu ve araştırma sorularına tutarlı cevaplar verdiği gösterilmiştir.

Güvenirlik ise, araştırma bulgularının tekrarlanabilirliğini ve tutarlılığını değerlendirir. Çalışmada güvenilirliği sağlamak için “detaylı kodlama kılavuzu” ve “veri izleme” teknikleri kullanılmıştır. Detaylı kodlama kılavuzu aşamasında verileri kodlamak için detaylı bir kodlama kılavuzu hazırlanmıştır. Kılavuz, araştırmacıların veriyi nasıl kodlayacakları ve hangi kriterleri kullanacakları konusunda açık ve net talimatlar içermektedir. Kodlama kılavuzunun kullanımı, araştırmacıların önyargularını ve tutarsızlıklarını en aza indirmelerine ve farklı araştırmacıların veriyi benzer şekilde kodlamalarına olanak tanır. Veri izleme aşamasında ise veri toplama ve analiz süreci boyunca veri izleme formu kullanılmıştır. Form, araştırmacıların veri toplama ve analiz adımlarını belgelemelerine ve herhangi bir tutarsızlık veya hata olup olmadığını kontrol etmelerine olanak tanır. Veri izleme formunun kullanımı, araştırma sürecinin şeffaflığını ve güvenilirliğini artırır.

Bulgular

Araştırmada, 2024 yılında yayımlanan TYMMÖPOM kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri bağlamında ele alınmıştır. Bu bağlamda kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri ile ilişkilendirilen ifadeler ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bütüncül Eğitim Yaklaşımı'nda Ölçme ve Değerlendirme

- “Her türlü ölçme ve değerlendirme sürecinde problem çözmeye dayalı; durum, süreç ve sonuç temelli; çok boyutlu ölçme ve değerlendirme” (MEB, 2024, s. 11).
- “Süreç değerlendirme” (MEB, 2024, s. 11).
- “Somut ve gözlemlenebilir öğrenme kanıtlarıyla ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha nesnel ve açık hâle getirilmesi amaçlanmıştır” (MEB, 2024, s. 12).

TYMMÖPOM'de “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bütüncül Eğitim Yaklaşımı'nda Ölçme ve Değerlendirme” başlığı adı altında geçen “problem çözmeye dayalı”, “süreç temelli”, “çok boyutlu”, “somut ve gözlemlenebilir öğrenme kanıtları” gibi ifadelerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

Araştırmada TYMMÖPOM'de kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine hizmet eden bir diğer başlık “Öğrenme Kanıtları”dır. Bu başlık adı altında kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleriyle ilişkilendirilen ifadeler aşağıda sunulmuştur.

2. Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)

“Ölçme ve değerlendirme hem öğretimin bir parçası hem de öğretimi tamamlayan bir süreçtir. Bir öğretim programı uygulanırken uygulamanın her adımında öğrencinin gelişiminin incelenmesi, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığının izlenmesi gerekir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri; öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin ölçülmesinin yanı sıra öğrenme eksiklikleri ve eğilimlere ilişkin bilgi sağlar. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme faaliyetleri; öğretim sürecini en üst düzeyde destekleyecek, geri bildirim sağlayan yapıcı ve beceri odaklı olacak şekilde planlanarak yürütülmelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında öğrenmeleri iyileştirmek için sürekli, geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme kullanılmış; öğretim tasarım ve uygulamasında birinci önceliğin öğrenme sürecinde derinleşme olmasının teşvik edildiği bir anlayış benimsenmiştir” (MEB, 2024, s. 59).

TYMMÖPOM’de “Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)” başlığı adı altında geçen “süreç odaklı”, “öğrenci gelişiminin izlenmesi”, “geri bildirim sağlama”, “beceri odaklı”, “sürekli ve biçimlendirici ölçme ve değerlendirme”, “derinleşme” gibi ifadelerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

“Öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerine aktif katılımı, gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin anlamlı olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilere ilgi çekici, yakın veya uzak çevresinde karşılaşılabileceği problemler/görevler verilmesi; yargılayıcı tutumdan uzak ve motive edici geri bildirimler sağlanması ve dijital teknolojilerin kullanılması aktif bir öğrenme sürecini destekler” (MEB, 2024, s. 59).

TYMMÖPOM’de “Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)” başlığı adı altında geçen “öğrencilerin aktif katılımı”, “ilgi çekici problemler”, “dijital teknolojilerin kullanılması”, “aktif öğrenme” gibi ifadelerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

“Öğrencilerin özellikle kendi öğrenmelerini değerlendirmede sürece dâhil olması teşvik edilmelidir. Öz değerlendirmenin gerçekleştirilmesi için öğretmen; öğrencilerin öğrenme çıktılarının amacını anlamalarına, hedeflenen öğrenme çıktısına ulaşma ölçütlerini kavramalarına, hedeflenen öğrenme çıktısıyla ilişkili olarak öğrenmeleri hakkında değerlendirmede bulunmaları, kendi öğrenme sürecini değerlendirme ölçütlerini öğretmen ile birlikte belirlemeleri ve düzenlemeleri için strateji geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Her öğrenci farklı kişisel yeteneklere, ilgi alanlarına ve öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin yetenek, ihtiyaç ve özel gereksinimlerine göre çeşitlendirilmesi; öğretim programlarının adil, etkili ve her öğrenciyi destekleyici bir şekilde işlenmesine katkı sağlamaktadır” (MEB, 2024, s. 59).

TYMMÖPOM’de “Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)” başlığı adı altında geçen “öğrencilerin öz değerlendirme sürecine dâhil edilmesi”, “öğretmen desteği”, “farklı yetenek, ilgi ve ihtiyaç”, “ölçme ve değerlendirilmenin çeşitlendirilmesi”, “adil ve destekleyici” gibi ifadelerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

“Öğrenci portfolyoları, ödevler, projeler, performans görevleri, sunumlar, kontrol listeleri, sınavlar, gözlem ve görüşme formları, öğrenci anketleri, rol yapma, grup çalışması, ölçekler, mezun anketleri, sınıf içi tartışmalar, öz/akran/grup değerlendirmeleri ve yansıtma yazıları gibi kanıtlar; öğrenci performansını ölçmek ve geliştirmek amacıyla kullanılır” (MEB, 2024, s. 60).

TYMMÖPOM’de “Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)” başlığı adı altında geçen “çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları” ifadesi kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

“Öğretim programları kapsamında sadece sonuca odaklanan bir yaklaşımdan ziyade öğrencilerin süreç içindeki öğrenme düzeylerini takip etmek için geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme uygulamaları kullanılmıştır. Geliştirici (biçimlendirici) değerlendirmede

çeşitli ölçme ve değerlendirme uygulamalarının farklı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uyumlu olması amaçlanmıştır” (MEB, 2024, s. 60).

TYMMÖPOM’de “Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)” başlığı adı altında geçen “süreç odaklı”, “geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme”, “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” gibi ifadelerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

“Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sonuçlarının farklı paydaşlara raporlanması önemli bir süreçtir. Raporlama süreci; öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamaları, desteklemeleri ve geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmalıdır. Bu sürecin adil, açık, anlaşılır ve bilgilendirici olması gerekmektedir. Her öğrencinin ihtiyaçları farklıdır. Bu nedenle raporlar öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini, gelişim gösterdikleri alanları ve potansiyellerini yansıtmalıdır” (MEB, 2024, s. 60).

TYMMÖPOM’de “Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)” başlığı adı altında geçen “paydaşlara raporlama”, “adil, açık, anlaşılır ve bilgilendirici süreç”, “farklı öğrenci ihtiyaçları”, “öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri”, “öğrencilerin gelişim gösterdikleri alanlar ve potansiyelleri” gibi ifadelerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

“Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin rapor ve değerlendirmeler, ünite/temal öğrenme alanı bazlı paylaşılabilir. Bu durum, veli ve diğer paydaşların öğrencilerin gelişimlerini izlemeleri konusunda fayda sağlayacaktır. Raporlama sürecinin açık, şeffaf ve anlaşılır olması önemlidir. Eğitim paydaşları, toplanan ölçme kanıtlarının nasıl değerlendirildiği ve öğrencilerin hangi kriterlere göre başarılı sayıldığı gibi bilgilere erişebilmelidir” (MEB, 2024, s. 60).

TYMMÖPOM’de “Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)” başlığı adı altında geçen “veli ve diğer paydaşlar”, “öğrenci gelişiminin izlenmesi”, “raporlama sürecinin açık, şeffaf ve anlaşılır olması”, “öğrenci bilgilerine erişim” gibi ifadelerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

Araştırmada TYMMÖPOM’de kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine hizmet eden bir diğer başlık “Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarında Dikkat Edilecek Hususlar”dır. Bu başlık adı altında kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleriyle ilişkilendirilen ifadeler aşağıda sunulmuştur.

3. Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarında Dikkat Edilecek Hususlar

- “Öğrencilerin yetenek farklılıkları, özel gereksinimleri, öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak ölçme ve değerlendirme yöntemleri çeşitlendirilmeli ve öğrenciler çok yönlü değerlendirilmelidir.”
- “Paydaşlar, etkili öğrenmenin bir özelliği olan öz düzenlemenin gelişimini desteklemek amacıyla yansıtıcı uygulamalara dâhil edilmelidir.”
- “Performans görevleri; gerçek hayatla ilişkili, bilginin transferine imkân sağlayan, öğrenci için anlamlı ve ilgi çekici olan, bireysel ilgi ve ihtiyaçlara göre farklılaşabilme konusunda esnekliğe imkân verecek şekilde belirlenmelidir.”
- “Ölçme araçları ve değerlendirme süreçleri öğrencilere adil bir şekilde uygulanmalıdır.”
- “Öğrenci gelişiminin takibi ve öğrencilerin ihtiyacına göre öğretim tasarımının bireyselleştirilmesi, mümkün olduğunca eğitim teknolojileri ve çevrim içi öğrenme platformları ile desteklenmelidir.”
- “Dijitalleşmeyle birlikte öğrenme yanında ölçme ve değerlendirme de bireyselleştirilmiş oyun ve senaryo tabanlı uygulamalarla zenginleştirilebilir” (MEB, 2024, s. 61).

TYMMÖPOM’de “Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı adı altında geçen “öğrencilerin farklı yetenek ve özel gereksinimleri”, “çeşitlendirilmiş ve çok yönlü ölçme ve değerlendirme”, paydaşların sürece dâhil edilmesi”, “bireysel ilgi ve ihtiyaçlar”, “esnek performans görevleri”, “ilgi çekici”, “adil ölçme ve değerlendirme süreci”, “öğrenci ihtiyacına göre

öğretimin bireyselleştirilmesi", "eğitim teknolojileri", "çevrim içi platformlar" ve "dijitalleşme ile zenginleştirilmiş ölçme ve değerlendirme" gibi ifadelerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

TYMMÖPOM'de kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine hizmet eden bir diğer başlık "Farklılaştırma"dır. Bu başlık adı altında kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleriyle ilişkilendirilen ifadeler aşağıda sunulmuştur.

4. Farklılaştırma

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, esnek gruplandırmayı, sürekli değerlendirme ve uyarılama yaklaşımlarını ön plana çıkarır" (MEB, 2024, s. 66).

Farklılaştırılmış öğretim ilkeleri:

- "Sürekli, geliştirici (biçimlendirici) ve çeşitli değerlendirme yöntemleri" (MEB, 2024, s. 67).

"Farklılaştırılmış öğrenme yaşantılarında ölçme ve değerlendirme uygulamaları, sürekli ve tanısal bir süreç olarak işler" (MEB, 2024, s. 67).

TYMMÖPOM'de "Farklılaştırma" başlığı adı altında geçen "bireysel farklılıklar", "sürekli değerlendirme ve uyarılama", "çeşitli değerlendirme yöntemleri" ve "farklılaştırılmış öğrenme" gibi ifadelerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

Araştırmada TYMMÖPOM'de kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine hizmet eden bir diğer başlık "Destekleme"dir. Bu başlık adı altında kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleriyle ilişkilendirilen ifadeler aşağıda sunulmuştur.

5. Destekleme

"Süreç temelli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yer vermek bu yaklaşımın önemli unsurlarıdır. Bu unsurlar, öğretim programlarında her öğrencinin kendi hızında ilerlemesini ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenmesini sağlamak üzere tasarlanmaktadır" (MEB, 2024, s. 69).

TYMMÖPOM'de "Destekleme" başlığı adı altında geçen "süreç temelli ölçme ve değerlendirme", "öğrencinin kendi hızında ilerlemesi" ve "bireysel ihtiyaçlar" gibi ifadelerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda "TYMMÖPOM'de "bütüncül eğitim yaklaşımı", "öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme)", "ölçme ve değerlendirme uygulamalarında dikkat edilecek hususlar", "farklılaştırma" ve "destekleme" başlıklarında kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilke ve uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. Bu durum TYMMÖPOM'nin eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya, eşit ve adil bir eğitim süreci tasarlamasına ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesine yönelik anlayışı ile kapsayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına hizmet ettiğini göstermektedir. Nitekim eğitimde fırsat eşitliği, oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram, sadece okul binaları ya da öğretmen nitelikleri gibi somut unsurlarla sınırlı kalmayıp, eğitim sistemine ayrılan bütçe, coğrafi konum, toplumsal algılar ve kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri gibi bir dizi faktörden etkilenmektedir. Şahin'in (2019) de belirttiği gibi, eğitimde fırsat eşitliği, bu faktörlerin bir araya gelmesiyle şekillenen dinamik bir yapıdır. Bu unsurlardan herhangi birinin veya birden fazlasının dezavantajlı bir durum oluşturması, eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açabilmektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımında, tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına ve adil bir şekilde değerlendirilmelerine olanak sağlayacak şekilde eşit imkânlar oluşturmak ve dezavantajlı bireyler için karar vermedeki belirsizliklerin ortadan kaldırılması kritik önem taşımaktadır (Mertens, 1999). Bu bağlamda, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamaları, eğitim öğretim sürecinin etkililiğinin ve başarısının önemli bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Fırat, 2021). Bunu sağlamanın yolu ise farklılaştırılmış öğretime dayalı ölçme ve değerlendirme sürecini işe koşturmak. Zira Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez'e (2017) göre, farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, öğretim

içeriği, süreç ve değerlendirme araçlarında çeşitlilik yaratma prensibine dayanmaktadır. Bu yaklaşım, her öğrenciye kendine özgü öğrenme tarzı ve becerilerine uygun bir şekilde öğrenme ve değerlendirilme imkânı sunarak, kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşmasına katkıda bulunur. Fırat (2021) da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerine göre özel olarak tasarlanmış, süreç odaklı ve farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Bu sayede, her öğrencinin potansiyeli en üst düzeye çıkarılabilir ve adil bir şekilde değerlendirilebilir. Ayrıca TYMMÖPOM'de farklılaştırılmış öğretim, “öğrenci çeşitliliğini gözetenek kapsayıcı bir eğitim deneyimi sunan bir çatı kavram olarak karşımıza çıkar” (MEB, 2024, s. 66). Bu modelde, tüm öğrencilerin ilgi alanları, yetenekleri ve bireysel ihtiyaçları ön planda tutularak esnek ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı oluşturulur. Bu sayede, her öğrenciye potansiyelini en üst düzeye çıkarabilecekleri bir zemin sağlanır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, TYMMÖPOM'nin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme anlayışıyla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, TYMMÖPOM'de kapsayıcı ölçme ve değerlendirme anlayışına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. **Bireysel farklılıklara hitap eden ölçme ve değerlendirme yaklaşımı (farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlar):** Kapsayıcı eğitimde, bireysel farklılıklara hitap eden ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmanın temel bir ilkesidir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008). TYMMÖPOM'deki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı da bu ilkeyle uyumlu olarak, öğrencilerin farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına hitap etmeyi amaçlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, kapsayıcı ölçme ve değerlendirmenin esnek ve çeşitli araçlar kullanarak farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlara uyum sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bayram ve Öztürk, 2021; Demir ve Başaran, 2019; Göl ve Sakız, 2020; Öner, 2022). Dahası, Dyson ve Kozleski (2008) gibi araştırmacılar, geleneksel ölçme yöntemlerinin dezavantajlı gruplar için adil olmayan sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle kapsayıcı okul uygulamalarının temel unsurlarından biri olarak bireye uygun ölçme ve değerlendirme stratejilerinin kullanılması gerekmektedir (Booth ve Ainscow, 2002). TYMMÖPOM'de bu amaçla, performans görevleri, öğrenci portfolyoları, kontrol listeleri gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ve çeşitlendirilmiş ve çok yönlü ölçme ve değerlendirme yaklaşımı (MEB, 2024, s. 60-61) ile bu amaca hizmet etmektedir. Ancak, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ve etkinliği konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Öztürk ve diğerleri (2017), kapsayıcı eğitimde her öğrencinin bireysel gelişimine odaklanılması gerektiğini vurgularken, Demir Başaran (2019) ise ölçme araçlarının öğrencilerin kültürel, sosyal ve bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması gerektiğini belirtmiştir. TYMMÖPOM'de bu ilkelere uygun olarak, “Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)” başlığı adı altında “farklı öğrenci ihtiyaçları”, “öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri”, “öğrencilerin gelişim gösterdikleri alanlar ve potansiyelleri” (MEB, 2024, s. 60) gibi ifadelerle yer vermesi kapsayıcı ölçme ve değerlendirme anlayışıyla paralellik göstermektedir. Ancak, TYMMÖPOM'de öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini değerlendirme konusunda ifadelerle yer verilmemesi bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Çünkü kapsayıcı bir değerlendirme anlayışı, sadece akademik başarıyı değil, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini de dikkate almalıdır (Oğlakçı ve Amaç, 2024). Goleman (2019) tarafından vurgulandığı gibi, duygusal zekâ, akademik başarı kadar önemlidir. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin empati kurma, problem çözme, iş birliği yapma gibi sosyal-duygusal becerilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, TYMMÖPOM'deki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle büyük ölçüde uyumludur. Ancak, alanyazında vurgulanan bazı noktalar göz önüne alındığında, özellikle teorik çerçevenin etkinliği konusunda daha fazla geliştirme yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, TYMMÖPOM'deki uygulamaların, öğrencilerin farklılıklarını daha kapsamlı bir şekilde dikkate alması ve tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarması için iyileştirilmesi önerilebilir.

2. **Süreç odaklı değerlendirme/Geliştirici (biçimlendirici) değerlendirme:** Kapsayıcı eğitimde, öğrencilerin psikolojik, fiziksel ve sosyal gelişimleri ile bakış açıları, tutum ve davranışlarının zamanla değişebileceği göz önünde bulundurularak tek bir ölçme aracı yerine, farklı zamanlarda ve sürece yayılmış bir şekilde değerlendirme yapılmalıdır (Florian ve Beaton, 2018). Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrencilere gelişimlerini izleme ve güçlü ve zayıf yönlerini görme imkânı sunarak öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Gültekin Talayhan ve Sakız, 2022; Sakız, 2022; Şimşek vd., 2019; Taneri, 2019; Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020). Göl ve Sakız'a göre (2020) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine süreç odaklı bir yaklaşım benimsemeleri, eğitim sürecinin başından sonuna kadar sürekli ve çeşitli ölçme araçlarını kullanmayı gerektirir. Bu yaklaşım, öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanmasına ve rekabet ortamının oluşmasına neden olan geleneksel not verme sisteminin aksine, her öğrencinin kendine özgü bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip olduğu bilinciyle hareket edilmesini öngörür. Özellikle dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak derslerin ölçme değerlendirme kısımlarında esnekliğe gidilmesi ve farklı değerlendirme araçları kullanılması önemlidir (Tinklin, Riddell ve Wilson, 2004). TYMMÖPOM'de "Bütüncül Eğitim Yaklaşımı" başlığı adı altında "süreç temelli ölçme ve değerlendirme" (MEB, 2024, s. 11), "ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, sürekli ve tanısal bir süreç" (MEB, 2024, s. 67) gibi ifadelerin yer alması belirtilen literatürü destekler niteliktedir. Dahası, Kapsayıcı eğitimde süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin en önemli unsuru, biçimlendirici değerlendirme tekniklerinin kullanılmasıdır (Rouse, 2009). Black ve Wiliam (2010) biçimlendirici değerlendirmenin, öğrenme boşluklarını belirleyerek, üst bilişi teşvik ederek ve öğretmenlerin öğretimlerini bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamasına olanak tanıyarak öğrenci başarısı üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahip olabileceğini öne sürerler. Sürekli değerlendirme ve geri bildirim mekanizmaları, etkili öğrenme için gereklidir. Bu nedenle, öğrenme eksikliklerini tespit eden ve büyüme zihniyetini teşvik eden biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmak için hayati önem taşır (Chand, 2024). Biçimlendirici değerlendirmenin sonuçları, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi ve sürekli iyileştirmeyi desteklemede yarar (Chand ve Pillay, 2024). Amacı, güçlü ve zayıf yönleri belirleyerek öğrenme çıktılarını iyileştirmek ve böylece öğrenci gelişimini teşvik eden öğretim yaklaşımlarında ayarlamalara izin vermektir (Cisterna ve Gotwals, 2018; Menéndez, Napa, Moreira ve Zambrano, 2019; Morris, Perry ve Wardle, 2021). Bu açıklamalar doğrultusunda TYMMÖPOM'de "süreç odaklı "geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme" anlayışının benimsenmesi kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilke ve uygulamalarıyla örtüşmektedir.
3. **İş birliği:** İş birliği, kapsayıcı eğitimde öğretmenler, ebeveynler ve toplum arasındaki ilişkiyi ifade eden temel bir kavramdır. Çünkü kapsayıcı eğitimde esnek müfredat geliştirme, ekip üyeleri arasındaki iş birliği ile sağlanır (Sgaramella, Ferrari, Lavickienė ve Matonyte, 2022). Dahası, gerçek ve anlamlı bir kapsayıcı eğitimin uygulanması için tüm paydaşların aktif katılımı ve iş birliği esastır (Tagiyeva, 2023). Kuyini, Yeboah, Das, Alhassan ve Mangope (2016) ile Erbaşı ve diğerleri (2022) eğitimcilerin genel eğitim sınıflarına engelli öğrencileri dâhil ederken sahip olmaları gereken temel yeterliklerden birinin de iş birliği olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda kapsayıcı değerlendirme süreçlerinin bu iş birliği anlayışıyla ele alınması ve farklı uzmanların (öğretmenler, psikologlar, özel eğitimciler vb.) katkılarının alınması önem taşımaktadır. Nitekim farklı uzmanların iş birliği içinde gerçekleştireceği değerlendirmeler, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve özel gereksinimlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak, onlara uygun eğitim programları ve destek hizmetlerinin geliştirilmesine katkıda bulunur (Sakız, 2022). TYMMÖPOM'de "ölçme ve değerlendirme sonuçlarının farklı paydaşlara raporlanması" ve "veli ve diğer paydaşların öğrencilerin gelişimlerini izlemeleri" (MEB, 2024, s. 60) gibi ifadelerle yer verilmesi, iş birliği ilkesini vurgulamaktadır. Ancak, TYMMÖPOM'de iş birliğinin ne sıklıkla ve hangi düzeyde gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda daha detaylı ifadelerle yer verilmemesi geliştirilmesi gereken noktalar olarak göze çarpmaktadır. Dahası, değerlendirme sürecine dâhil olan

öğrencilere bu sürecin neden ve nasıl gerçekleştirildiğine dair bilgi verilmesi, onların değerlendirmeye aktif katılımlarını ve sorumluluk almalarını teşvik eder (Sakız, 2024). Bu sayede, öğrenciler kendi gelişimlerini takip etme ve öğrenme sorumluluklarını üstlenme becerilerini geliştirebilirler. TYMMÖPOM'de de "Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)" başlığı adı altında geçen "öğrencilerin öz değerlendirme sürecine dâhil edilmesi" ve "öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerine aktif katılımı" (MEB, 2024, s. 59) gibi ifadeler ile öğrencilerin değerlendirme süreçlerine aktif katılımları teşvik edilmektedir. Ancak, öğrencilere bu sürecin neden ve nasıl gerçekleştirildiğine dair yeterli bilgi verildiğinden emin olmak için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlerin pedagojik tercihlerinin yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve ebeveynlerin eğitim hakkındaki inançlarını da etkileyerek eğitim sürecinin tüm paydaşlarını kapsayan bir yapıya sahiptir (Sakız vd., 2015). Bu nedenle, kapsayıcı bir eğitim sistemi tasarlamak için tüm paydaşların bakış açılarının ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması kritik önem taşır. Dahası öğretmenler, her öğrenciye en uygun öğrenme ortamını ve deneyimini sunmak için büyük bir sorumluluk taşır. Ancak, bunu tek başlarına başarmak her zaman kolay değildir. Etkili bir kapsayıcı eğitim sistemi oluşturmak için okuldaki öğretmenler ve velilerin yakın iş birliği içinde çalışması ve öğrenme stratejilerini birleştirmesi gerekir (Tagiyeva, 2023). Bu iş birliği, çocuklara akademik, sosyal ve duygusal açıdan kapsamlı bir eğitim sunmanın anahtarıdır. Gürz, Denктаş, Yusufoglu ve Sakız (2024) ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerine ilişkin tutumlarının ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesi, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını doğrudan etkileyeceğini bu nedenle de öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticileri gibi tüm paydaşların aktif katılımı ve iş birliğinin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, TYMMÖPOM'de iş birliğine dayalı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmesi olumlu bir gelişme olsa da alanyazında vurgulanan bazı noktalarda daha fazla derinlemesine çalışılması gerekmektedir. Özellikle, farklı uzmanların iş birliği, öğrenci katılımı ve iş birliğinin sıklığı ve kalitesi konularında daha detaylı araştırmalar yapılarak, TYMMÖPOM'deki uygulamaların daha da güçlendirilmesi mümkündür.

4. **Dijital teknolojilerin kullanımı:** 21. yüzyıldaki öğretim yöntemleri, öğrencileri dijital çağa dâhil etme konusunda daha yaratıcı ve yenilikçi olma eğilimindedir. Öğrencilerin esnek öğrenmeyi tercih ettiği 21. yüzyıl eğitiminde teknoloji araçları önemli hale geldi. Bu nedenle öğrencilerin aktif öğrenenler haline geldiği 21. yüzyıl öğrenimi de daha kapsayıcı hale geldi (Krishnan, 2023). Çünkü "Bilgi ve İletişim Teknolojileri" (BİT) tabanlı platformlar özelleştirilmiş öğrenme deneyimlerine, içerik dağıtımını ve değerlendirme yöntemlerini bireysel tercihlere ve öğrenme stillerine göre uyarlamaya olanak tanır (Dubey ve Dean, 2023). Dahası, kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak, seçilen teknolojilere ve bunların kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenmeyi uygulama potansiyellerine bakar. Çeşitli araştırmalar, dijital teknolojilerin eğitimde farklı yönlerden etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Garzón-Artacho, Sola-Martínez, Romero-Rodríguez ve Gómez-García (2021), dijital teknolojilerin öğrenci motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynadığını vurgularken, Gregory ve Chapman (2020) da bu görüşe katılarak, dijital araçların öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını belirtmektedir. Baragash, Al-Samarraie, Alzahrani ve Alfarraj (2020) ise meta-analiz çalışmalarlarıyla, özellikle artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerin öğrenme becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuşlardır. Diğer yandan, Del Cerro Velázquez ve Morales Méndez (2018), dijital teknolojilerin eğitim materyallerine erişimi kolaylaştırarak öğrenme eşitsizliklerini azaltma potansiyelini vurgulamaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı bir öğrenme-öğretme sürecinin temel unsurlarından birinin de teknolojinin kullanımı olduğu söylenebilir. TYMMÖPOM'de de "Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarında Dikkat Edilecek Hususlar" başlığı adı altında geçen "dijitalleşme ile zenginleştirilmiş ölçme ve değerlendirme" (MEB, 2024, s. 59) ve "dijital teknolojilerin kullanılması", (MEB, 2024, s. 61) gibi ifadeler ile dijital teknolojilerin ölçme ve değerlendirmede etkin kullanımı teşvik edilmektedir. Ayrıca Weber ve diğerleri (2022) ise yapay zekâ ve büyük veri gibi yeni teknolojilerin, kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenmeyi geliştirmek için büyük bir potansiyele sahip olduğunu belirtmiştir. Özellikle değerlendirme

araçlarının, öğrenci performansını daha detaylı analiz ederek öğretmenlere geri bildirim vermede yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. TYMMÖPOM'de yapay zekâ kavramına yeterince yer verilmemesi, Ünsal (2024) tarafından da vurgulandığı üzere, eğitime yapay zekâ entegrasyonu çalışmalarının artan önemi göz önüne alındığında önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Dahası, Ydo (2020), kapsayıcı eğitimin temel işlevlerinden birinin "dijital uçurumu" kapatmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda TYMMÖPOM'de yapay zekâ uygulamalarının artırılması, tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına erişmesini sağlayarak, dijital dönüşümün olumlu etkilerini en üst düzeye çıkarabilir. Çünkü dijital eğitim teknolojileri, eğitimde yeni öğrenme ve öğretme paradigmasını ortaya çıkararak yüksek kaliteli ve erişilebilir bir eğitim ortamının inşasında temel bir rol oynamaktadır (Klingaité, Rumşas ve Gleeson, 2022). Bu bilgiler doğrultusunda, özellikle yapay zekâ ve büyük veri gibi yeni teknolojilerin daha etkin kullanımı, farklı teknolojik araçların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik teknolojik çözümlerin geliştirilmesi, TYMMÖPOM'nin daha da güçlenmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

5. **Geri bildirim sağlanması, şeffaf ölçme ve değerlendirme süreci:** MEB (2020), Booth ve Ainscow (2002) ve Hattie ve Timperley (2007) gibi araştırmacılar, öğrencilere geri bildirim verilmesinin öğrenme sürecinde ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için kritik bir araç olarak görülmektedir. Chand (2024), Rose ve Strangman (2007), Sadler (1989), Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız (2020) gibi eğitimciler de biçimlendirici değerlendirmenin, öğrencilere yapıcı geri bildirim sağlayarak öğrenmelerini desteklediğini belirtmektedir. TYMMÖPOM'da da bu teorik çerçeve doğrultusunda öğrenci merkezli bir değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Nitekim TYMMÖPOM'de "Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)" başlığı adı altında geçen başlığı adı altında geçen "geri bildirim sağlama" ve "sürekli ve biçimlendirici ölçme ve değerlendirme", (MEB, 2024, s. 9) gibi ifadeler ile geri bildirim ve şeffaf bir ölçme ve değerlendirme süreci tasarlanmaktadır. Özellikle TYMMÖPOM'de portfolyo gibi çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının teşvik edilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmek ve onlara düzenli geri bildirim sağlamayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, TYMMÖPOM'da belirtilen biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, alanyazındaki bulgularla genel olarak uyumlu olduğu söylenebilir.
6. **Çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı:** Taneri (2019), Temur (2024a), Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız (2020), Bayram (2019), Göl ve Sakız (2020), Schuelka (2018), Erbaşı ve diğerleri (2022), MEB (2020), Heritage (2010), Ndoye (2017), OECD (2008) ve Tai ve diğerleri (2022) gibi araştırmacılar, kapsayıcı eğitimde çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu araştırmacılara göre, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alan çok yönlü değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayarak, daha derinlemesine ve kalıcı öğrenmeleri desteklemektedir. TYMMÖPOM'da da bu teorik çerçeve doğrultusunda çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Özellikle, "öğrenci portfolyoları, ödevler, projeler, performans görevleri, sunumlar, kontrol listeleri, sınavlar, gözlem ve görüşme formları, öğrenci anketleri, rol yapma, grup çalışması, ölçekler, mezun anketleri, sınıf içi tartışmalar, öz/akran/grup değerlendirmeleri ve yansıtma yazıları gibi kanıtlar (MEB, 2024, s. 60) gibi öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya çıkararak alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasının ifade edilmesi bunu desteklemektedir. Sonuç olarak, TYMMÖPOM'da belirtilen çeşitli ölçme ve değerlendirme uygulamaları, alanyazındaki bulgularla genel olarak uyumludur. Ancak, belirtilen alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmen/öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesinin, TYMMÖPOM'daki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini daha net bir şekilde ortaya koyacağı söylenebilir.

7. **Öğretmen desteği:** Majoko (2019), Seyidoğlu (2024), Amaç (2021), Yalvaç (2024), Temur (2024a), Booth ve Ainscow (2002), Cole (2005), Wong, Kauffman ve Lloyd (1991) gibi araştırmacılar, kapsayıcı eğitimin başarısında öğretmenlerin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu araştırmacılara göre, kapsayıcı pedagojiyi benimseyen öğretmenler, farklı öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilen, esnek ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturarak tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. TYMMÖPOM'da da kapsayıcı ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin rolünün önemine yer verilmiştir. Nitekim TYMMÖPOM'de "öğretmenler, öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamalarını, bu hedeflere ulaşma kriterlerini belirlemelerini, öğrenme süreçlerini değerlendirmelerini ve bu değerlendirmeler doğrultusunda öğrenme stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde öğrenme süreçlerini yapılandırmalı ve desteklemelidir" (MEB, 2024, s. 59) şeklinde belirtmiştir. Dahası, "farklılaştırma" ve "destekleme" alt boyutlarına programda yer verilmesi öğretmenlerin bireysel farklılıklar konusunda destek vermesinin bir yansıması olarak görülmekle birlikte kapsayıcı eğitim ilkelerini uygulamada öğretmen desteğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Yalvaç (2024), kapsayıcı ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin sadece mesleki bilgi ve becerilerine değil, aynı zamanda tutum ve değerlerine de önemli bir yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin saygı, adalet, farklılıklara açıklık, eşitlik, hoşgörü ve kapsayıcılık gibi değerlere sahip olması, kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturulmasında ve tüm öğrencilerin gelişimine katkı sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Ancak TYMMÖPOM projesinde öğretmenlerin bu bağlamda sahip olduğu niteliklere dair yeterli bilgi sunulmaması, çalışmanın kapsamlılığı açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu konuda yapılacak nitel araştırmalarla öğretmenlerin tutum ve değerlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına etkisi daha derinlemesine incelenebilir.
8. **Öğrencinin sürece aktif olarak dâhil edilmesi:** Roberts ve McNeese (2010), Thomas, Walker ve Webb (1998), Rafiq, Triyono ve Djatmiko (2023), Marlina, Kusumastuti ve Ediyanto (2023) ve Bagger (2022) gibi araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımının, özellikle kapsayıcı eğitim bağlamında, öğrenmelerin kalıcı hale gelmesi ve öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamaları için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle öz ve akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayarak, öğrenmelerini daha iyi anlamalarına ve kendi performansları hakkında daha iyi bir fikir edinmelerine olanak tanır (Chand ve Pillay, 2024; MEB, 2020). TYMMÖPOM'da da öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı hedeflenmektedir. "Öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerine aktif katılımı" ve "aktif öğrenme" (MEB, 2024, s. 59) gibi ifadeler ve çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması ile öğrencilerin sürece dahil edilmesi anlayışı öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerine ve öğrenme süreçlerine yön vermelerine olanak tanımaktadır. Dahası, Bagger (2022), farklı öğrenci gruplarının değerlendirme süreçlerine eşit erişiminin sağlanmasının, öğrenci katılımını artırmada kritik bir öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. TYMMÖPOM'de yer alan portfolyo, performans görevleri ve gözlem-görüşme formları gibi bireyselleştirilebilir alternatif değerlendirme araçları, bu konuda önemli bir adım teşkil etmektedir. Bu araçlar, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak değerlendirilmelerini mümkün kılar. Ancak, TYMMÖPOM'de belirli öğrenci grupları için eksiklikler veya iyileştirilmesi gereken noktaların net bir şekilde ifade edilmediği gözlemlenmiştir. Özellikle, değerlendirme süreçlerindeki eşitlik ilkesi göz önüne alındığında, tüm öğrencilerin aynı ölçütlerle değerlendirildiğinden emin olmak ve farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere yönelik ek destekler sunmak, uygulamaya dair yapılabilecek iyileştirmeler arasında yer alabilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda TYMMÖPOM, tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilecekleri kapsayıcı ve yenilikçi bir eğitim sistemi öngördüğünü söyleyebiliriz. Bu modelin temel ilkelerinden biri olan kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilere eşit ve adil eğitim imkânları sunarak Türkiye'nin dinamik ve çeşitli toplum yapısına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ise TYMMÖPOM'nin önemli bir bileşenidir. Özellikle bireysel farklılıklara duyarlı, geri

bildirime ve şeffaflığa dayalı, öğrenci katılımını teşvik eden, çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları kullanan, öğretmen desteğini ve paydaş iş birliğini önemseyen bu yaklaşım, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda TYMMÖPOM'nin bu yaklaşımı ile tüm öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya koyabilmeleri ve Türkiye'nin kalkınmasına katkıda bulunabilecek bireyler olarak yetişmelerinin hedeflendiği söylenebilir.

TYMMÖPOM'nin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından değerlendirildiği çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlar neticesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- Çalışmanın Sınırlılığı ve Öğretim Programlarıyla Uyum: Yapılan çalışma, TYMMÖPOM'nin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerine odaklanarak önemli bulgular ortaya koymuş olsa da daha geniş kapsamlı bir araştırma için ek çalışmaların gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda TYMMÖPOM'nin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın branş bazında yayımladığı diğer öğretim programlarıyla uyumunun derinlemesine incelenmesi önerilebilir. Özellikle, kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerinin diğer programlardaki yansımaları incelenebilir. Bu incelemenin, TYMMÖPOM'nin diğer programlarla tutarlılık ve etkinliğini artırmak için gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak tanınması noktasında önem arz ettiği söylenebilir.
- Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi: Öğretmenlerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları, TYMMÖPOM'nin başarısı için kritik öneme sahiptir (Oğlakçı ve Amaç, 2024; Temur ve Uslu, 2024). Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarında kapsayıcı ölçme ve değerlendirme konularına daha fazla yer verilebilir, öğretmenlerin bu konudaki farkındalığı artırılabilir ve sürekli profesyonel gelişimlerine destek olunabilir. Özellikle, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerini, çoklu zekâ ve bireysel farklılıkları dikkate alarak değerlendirme yapmalarını sağlayacak pratik beceriler kazandırılmasına önem verilmesi önerilmektedir.
- Sürekli Profesyonel Gelişim: TYMMÖPOM'nin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkelerini etkin bir şekilde uygulanması amacıyla öğretmenlerin, eğitim alanındaki gelişmeleri yakından takip etmeleri önerilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme alanındaki seminerlere, konferanslara katılmaları ve güncel araştırmaları takip etmelerinin sürece katkı sağlayacağı söylenebilir. Özellikle, farklı öğrenme stillerini, çoklu zekâ ve bireysel farklılıkları dikkate alan değerlendirme araçları ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin potansiyellerini daha iyi ortaya çıkarmalarına katkı sağlayabilir.
- Uygulamaya Yönelik Araştırmalar: TYMMÖPOM'nin uygulandığı okullarda nitel ve nicel araştırmalar yapılarak, uygulamanın etkileri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenebilir. Bu araştırmalar, uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, iyileştirme alanlarının tespiti ve diğer okullara yaygınlaştırılması için önemli veriler sağlayabilir. Özellikle, farklı öğrenme stillerine ve çoklu zekâyâ hitap etme düzeyi, öğrencilerin farklı öğrenme hızlarını ve düzeylerini dikkate alma durumu, farklılaştırma ve destekleme uygulamalarının etkinliği gibi konulara odaklanılarak daha derinlemesine analizler yapılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımını uygularken karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaçları belirlenebilir ve bu zorlukların üstesinden gelmek için çözüm önerileri geliştirilebilir.
- Uluslararası Karşılaştırmalı Çalışmalar: TYMMÖPOM'nin diğer ülkelerdeki benzer uygulamalarla karşılaştırılması, farklı eğitim sistemlerindeki kapsayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine olanak sağlayabilir. Bu sayede, TYMMÖPOM'nin uluslararası alanda daha iyi konumlandırılması ve geliştirilmesi için önemli veriler elde edilebilir.
- Uzun Dönemli Çalışmalar: TYMMÖPOM gibi uygulamaların uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için uzun dönemli takip çalışmalarının yapılması önerilebilir. Bu çalışmalar, uygulamanın öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve sosyal becerileri üzerindeki uzun vadeli etkilerini ortaya koymak ve uygulamanın sürdürülebilirliği için önemli bilgiler sağlayabilir.

Kaynakça

- Acar Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Addy, T. M., Younas, H., Cetin, P., Rizk, M., Cham, F., Nwankpa, C. ve Borzone, M. (2022). The development of the protocol for advancing inclusive teaching efforts (PAITE). *Journal of Educational Research and Practice*, 12(0), 65-93. doi:10.5590/JERAP.2022.12.0.05
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Bagger, A. (2022). Opportunities to display knowledge during national assessment in mathematics: A matter of access and participation. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 104-117. doi:10.1080/08856257.2020.1853970
- Baragash, R. S., Al-Samarraie, H., Alzahrani, A. I. ve Alfarraj, O. (2020). Augmented reality in special education: A meta-analysis of single-subject design studies. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 382-397. doi:10.1080/08856257.2019.1703548
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bayram, B. ve Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. doi:10.15390/EB.2020.9179
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der heilpädagogik und inklusiven pädagogik* (3. bs.). UTB GmbH.
- Black, P. ve Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. doi:10.1177/003172171009200119
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Booth, T. ve Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Chand, S. P. (2024). Bridging the gaps in quality education. *The Educational Review*, 8(2), 202-210. doi:10.26855/er.2024.02.001
- Chand, S. P. ve Pillay, K. K. (2024). Understanding the fundamental differences between formative and summative assessment. *Global Scientific and Academic Research Journal of Education and Literature*, 2(2), 6-9.
- Cisterna, D. ve Gotwals, A. W. (2018). Enactment of ongoing formative assessment: Challenges and opportunities for professional development and practice. *Journal of Science Teacher Education*, 29(3), 200-222. doi:10.1080/1046560x.2018.1432227
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307. doi:10.1080/08856250500156020
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çiftçi, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734. doi:10.29000/rumelide.995863
- Davidova, S. (2024). The role of assessment in inclusive education. *UzMU Xabarları*, 1(1.1), 68-71. doi:10.69617/uzmu.v1i1.1.348
- Del Cerro Velázquez, F. ve Morales Méndez, G. (2018). Augmented reality and mobile devices: A binominal methodological resource for inclusive education (SDG 4): An example in secondary education. *Sustainability*, 10(10), 3446. doi:10.3390/su10103446

- Demir Başaran, S. (2019). Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde* (s. 67-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to research methods*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. ve Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 769-782. doi:10.1080/09518390600975990
- Dubey, L. K. ve Dean, D. (2023). A study on the importance of ICT in inclusive education with special reference to hearing impairment students. *Education and Society*, 46(4), 152-160.
- Dyson, A. ve Kozleski, E. (2008). Disproportionality in special education: A transatlantic phenomenon. L. Florian ve M. J. McLaughlin (Ed.), *Disability classification in education: Issues and perspectives içinde* (s. 170-190). Kaliforniya: Corwin Press.
- Efe, M. E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. *Route Educational & Social Science Journal*, 11(6), 213-224. doi:10.17121/ressjournal.3606
- Erbaşı, H., Erdoğan, S. A., Koçer, Ö., Sarıaslan, E. ve Jachimovič, A. T. (2022). 21. yüzyıl becerileri ve kapsayıcı eğitim. F. Lea ve S. T. Maria (Ed.), *Eğitsel sanatla kapsayıcı yaratıcılık-metodolojik materyal içinde* (s. 22-32). InCrea+Projesi, European Union. https://tls.tc/0e73Bhttps://increaplus.eu/wp-content/uploads/2022/11/INCREA_TR-Full-Final-Version-of-Methodological-Material.pdf adresinden erişildi.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Florian, L. ve Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. doi:10.1080/13603116.2017.1412513
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cassell ve G. Symon (Ed.), *Qualitative methods in organizational research, a practical guide içinde* (s. 147-166). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGraw-Hill Publishing.
- Gabel, S. ve Peters, S. (2004). Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability & Society*, 19(6), 585-600. doi:10.1080/0968759042000252515
- Garzón-Artacho, E., Sola-Martínez, T., Romero-Rodríguez, J.-M. ve Gómez-García, G. (2021). Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage. *Heliyon*, 7(7), 1-8. doi:10.1016/j.heliyon.2021.e07513
- Goetz, J. C. ve LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Goleman, D. (2019). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (31. bs., B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göl, H. ve Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115. doi:10.47105/nsb.775160
- Gregory, G. H. ve Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz* (M. A. Sözer, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J. ve Buchanan, R. (2019). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 639-655. doi:10.1080/13603116.2018.1442507
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gülây, A. ve Altun, T. (2022). Kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (s. 229-266). Eğitim Kitap.

- Gültekin Talayhan, Ö. ve Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590. doi:10.24315/tred.881080
- Gürz, A., Denктаş, Z., Yusufoglu, C. ve Sakız, H. (2024). İş birliği kapsayıcılığı güçlendirir mi? Öğretmenler arasında iş birliğine yönelik tutumların kapsayıcı eğitime yönelik tutumlara etkisi. 4. *Uluslararası Lisansüstü Çalışmalar Kongresi: Bildiriler kitabı* içinde (s. 805-806). IGSCONG'24.
- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Heritage, M. (2010). Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity?. Council of Chief State School Officers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543063.pdf> adresinden erişildi.
- Kartini, A. ve Aprilia, I. D. (2022). Challenges and opportunities for regular teachers in the implementation of assessments for students with special needs in inclusive education provider school. *Journal of Education for Sustainability and Diversity*, 1(1), 29-38. doi:10.57142/jesd.v1i1.4
- Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), 1-12. doi:10.1080/2331186X.2016.1256142
- Ketterlin-Geller, L. R., Jamgochian, E. M., Nelson-Walker, N. J. ve Geller, J. P. (2012). Disentangling mathematics target and access skills: Implications for accommodation assignment practices. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(4), 178-188. doi:10.1111/j.1540-5826.2012.00365.x
- Klingaitė, R., Rumšas, A. ve Gleeson, A. (2022). Eğitsel sanat yapımı için dijital araçlar. F. Lea ve S. T. Maria (Ed.), *Eğitsel sanatla kapsayıcı yaratıcılık-metodolojik materyal* içinde (s. 141-149). InCrea+Projesi, European Union. <https://tls.tc/pJ37o> adresinden erişildi.
- Koçyiğit, E. ve Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Krishnan, J. (2023). Implementation of technology enhanced formative assessments in 21st century education: A comparative analysis. *International Journal of Asian Education*, 4(4), 212-222. doi:10.46966/ijae.v4i4.308
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M. ve Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: Competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009-1023. doi:10.1080/13603116.2016.1145261
- López Jiménez, T. M., Castillo Venegas, C., Taruman Monsalve, J. ve Urzúa Calderón, A. (2023). Inclusive learning practices: A multiple case study in early childhood education. *Region-Educational Research and Reviews*, 5(3), 42-54. doi:10.32629/rerr.v5i3.1279
- Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of zimbabwean special needs education teachers. *SAGE Open*, 9(1), 1-14. doi:10.1177/2158244018823455
- Mariotti, A. S. ve Homan, S. P. (2010). *Linking reading assessment to instruction: An application worktext for elementary classroom teachers* (5. bs.). New York: Routledge.
- Marlina, M., Kusumastuti, G. ve Ediyanto, E. (2023). Differentiated learning assessment model to improve involvement of special needs students in inclusive schools. *International Journal of Instruction*, 16(4), 423-440. doi:10.29333/iji.2023.16425a
- Menéndez, I. Y. C., Napa, M. A. C., Moreira, M. L. M. ve Zambrano, G. G. V. (2019). The importance of formative assessment in the learning-teaching process. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(2), 238-249. doi:10.29332/ijssh.v3n2.322
- Merleau-Ponty, M. (2017). *Algının fenomenolojisi* (E. Sarıkartal ve E. Hacımuratoğlu, Çev.). İthaki Yayınları.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Kaliforniya: Jossey-Bass.

- Mertens, D. (1999). Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 1-14. doi:10.1016/S1098-2140(99)80105-2
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Kapsayıcı öğretim ve değerlendirme: Kendi kendine öğrenme (Modül 2): Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü öğretmen eğitimleri projesi. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Ankara: MEB Yayınları.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. doi:10.1080/08856257.2016.1254964
- Morina, A. (2022). When what is unseen does not exist: Disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education. *Disability & Society*, 39(4), 1-19. doi:10.1080/09687599.2022.2113038
- Morris, R., Perry, T. ve Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), 1-26. doi:10.1002/rev3.3292
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260. doi:10.1037/0022-0167.52.2.250
- Mosito, C. P. (2023). Enhancing inclusive education through active student teacher participation: A case study of a university in Cape Town. *Journal of Education*, 92, 186-205. doi:10.17159/2520-9868/i92a11
- Ndoye, A. (2017). Peer/self assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255-269. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146193.pdf> adresinden erişildi.
- Nieminen, J. H. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 1-19. doi:10.1080/13562517.2021.2021395
- OECD. (2008). *Assessment for learning formative assessment*. OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy". https://www.utoledo.edu/aapr/assessment/pdfs/15_April-1_Formative%20Assessment.pdf adresinden erişildi.
- Oğlakçı, M. ve Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 38, 625-647. doi:10.29000/rumelide.1439710
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Önlen, M., Tatan, M. ve İbret, B. Ü. (2020). 2005-2018 sosyal bilgiler öğretim programı 5, 6 ve 7 sınıf kazanımlarının yenilenen bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (S. Aytekin, Ed.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pektaş, İ. B. ve Ekşioğlu, S. (2023). 21. yüzyıl becerileri bağlamında ortaokul müzik öğretim programı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1557-1578. doi:10.24315/tred.1162794
- Rafiq, A. A., Triyono, M. B. ve Djatmiko, I. W. (2023). The integration of inquiry and problem-based learning and its impact on increasing the vocational student involvement. *International Journal of Instruction*, 16(1), 659-684. doi:10.29333/iji.2023.16137a

- Roberts, J. ve Mcneese, M. N. (2010). Student involvement/engagement in higher education based on student origin. *Research in Higher Education Journal*, 7, 1-11. <http://www.aabri.com/manuscripts/09346.pdf> adresinden erişildi.
- Roberts, P. ve Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20(44), 41-45. doi:10.7748/ns2006.07.20.44.41.c6560
- Rose, D. H. ve Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5, 381-391. doi:10.1007/s10209-006-0062-8
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in The North*, 16(1), 6-13.
- Rubina, J. (2023). Fostering support and empowering learners in inclusive education [Özel sayı]. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 11, 22-25. doi:10.34293/sijash.v11iS1-Nov.6855
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. doi:10.1007/BF00117714
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26. doi:10.37233/TRSPED.2022.0120
- Sakız, H. (2024). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim* (3. bs.). Ankara: Nobel.
- Sakız, H., Göksu, İ., Ergün, N., Özdaş, F., Ekinci, A., Öter, Ö. M. ve Savuncu, M. (2022). *Kapsayıcı eğitim: Tüm çocuklar için katılım öğrenme ve gelişim modeli* (H. Sakız ve İ. Göksu, Ed.). Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları.
- Sakız, H., Woods, C., Sart, H., Erşahin, Z., Aftab, R., Koç, N. ve Sarıçam, H. (2015). The route to 'inclusive counselling': Counsellors' perceptions of disability inclusion in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 250-269.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education (K4D Helpdesk Report)*. Department for International Development. <https://rb.gy/x14zjf> adresinden erişildi.
- Seyidoğlu, N. (2024). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yeterliklerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sgaramella, T. M., Ferrari, L., Lavickienė, A. ve Matonyte, M. (2022). Kapsayıcı eğitsel sanat için temeller. *Eğitsel sanatla kapsayıcı yaratıcılık-metodolojik materyal* içinde (s. 33-49). InCrea+Projesi. <https://tls.tc/3KI1D> adresinden erişildi.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağistan Yalçınkaya, G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. doi:10.31592/aeusbed.563388
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı eğitimde toplum, okul ve aile iş birliği fırsatları. *BENĞİ Dünya Yörük Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 82-92. doi:10.58646/bengi.1199940
- Tai, J. H. M., Dollinger, M., Ajjawi, R., Jorre de St Jorre, T., Krattli, S., McCarthy, D. ve Prezioso, D. (2022). Designing assessment for inclusion: an exploration of diverse students' assessment experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 403-417. doi:10.1080/02602938.2022.2082373
- Taneri, P. O. (2019). Kapsayıcı değerlendirme. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (s. 93-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Temur, S. (2024a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165-191. doi:10.24315/tred.1336439

- Temur, S. (2024b). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 70, 87-114. doi:10.21764/maeuefd.1390447
- Temur, S. (2024c). 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(2), 710-734. doi:10.7884/teke.1412362
- Temur, S. ve Uslu, S. (2024). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2118-2138. doi:10.53444/deubefd.1434166
- Thomas, G., Walker, D. ve Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. New York: Routledge.
- Tinklin, T., Riddell, S. ve Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. ve Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. ASCD.
- Tuzcuoğlu Bülbül, N. ve Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27), 879-909.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13.
- Uçak, S. ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93. doi:10.29065/usakead.690205
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. doi:10.5281/zenodo.11097248
- Ünsal, H. (2024). Yapay zekâ ve yapay zekânın eğitimin geleceğine ilişkin olası doğurguları. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 10(5), 674-682. doi:10.5281/zenodo.13851822
- Weber, A., Elsner, A., Wolf, D., Rohs, M. ve Turner-Cmucha, M. (Ed.). (2022). Inclusive digital education. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-digital-education> adresinden erişildi.
- Wong, K. L. H., Kauffman, J. M. ve Lloyd, J. W. (1991). Choices for integration: Selecting teachers for mainstreamed students with emotional or behavioral disorders. *Intervention in Classroom and Clinic*, 27(2), 108-115. doi:10.1177/105345129102700211
- Yalvaç, M. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *PROSPECTS*, 49(3-4), 97-101. doi:10.1007/s11125-020-09520-y
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. doi:10.55605/ejedus.1548121
- Yılmaz, F., Öner Sunkur, M., ve Derya, R. (2024). Kapsayıcı eğitim modülü eğitimi seminerinin aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerine etkisi. *Millî Eğitim*, 53(243), 1231-1254. doi:10.37669/milliegitim.1252466
- Yüksel, A., Mil, B. ve Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin?* (3. bs.). Ankara: Detay Yayıncılık.