

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
KAPSAYICI EĞİTİM: FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA
Doktora Tezi**

Esra FIRAT

Eskişehir 2021

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
KAPSAYICI EĞİTİM: FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA**

Esra FIRAT

DOKTORA TEZİ

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran 2021**

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1907E136 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KAPSAYICI EĞİTİM: FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA Esra FIRAT

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2021
Danışman: Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE

Sosyal Bilgiler eğitimi ve kapsayıcı eğitim, içinde bulunduğumuz küresel dünyada herkes için eğitim anlayışıyla toplumun tüm kesimlerinden bireylerin eşit ve nitelikli eğitim almalarını sağlayarak toplumsal anlamda gelişimi amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin algıları, deneyim ve uygulamaları ile 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na yaklaşımlarından yola çıkarak Sosyal Bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitimin durumunun nasıl olduğunu anlamaktır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımı ve fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Araştırma 2018–2019 öğretim yılı güz döneminde iki devlet okulunda 5 Sosyal Bilgiler dersi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci kişisel bilgi formu, gözlemler ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Veriler tümevarımsal analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin; kapsayıcı eğitime dair olumlu bir algıya sahip olduğu fakat bu yaklaşımı uygulanabilir bulmadıklarından öğretme süreçlerinde kullanmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi daha çok özel gereksinimli ve mülteci öğrencilerle ilişkilendirdikleri, eğitim öğretim uygulamalarını kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre farklılaştırmadıkları görülmüştür. Ayrıca kapsayıcı eğitime dair deneyim ve uygulamalarının daha çok özel gereksinimli, öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik olduğu ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını kapsayıcı eğitim açısından değerlendiremedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim öğretim uygulamalarını kapsayıcı eğitime göre farklılaştırmaları, yöntem-tekniklerini, öğretim materyallerini ve ölçme değerlendirme uygulamalarını öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirmeleri önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler Dersi, Kapsayıcı eğitim, Dezavantajlı öğrenciler.

ABSTRACT

INCLUSIVE EDUCATION IN SOCIAL SCIENCES COURSE: A PHENOMENOLOGICAL RESEARCH

Esra FIRAT

Department of Turkish and Social Sciences Education
Programme in Social Studies Education
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2021
Supervisor: Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE

Social Studies education and inclusive education aims at social development by ensuring that individuals from all segments of society receive equal and high quality education with the approach of education for all in the global world we are in.

The main purpose of this study is to understand the situation of inclusive education in Social Studies education, based on the perceptions, experiences and practices of Social Studies teachers and their approach to the 2018 Social Studies Curriculum. Qualitative research approach and phenomenology pattern has been selected for the purposes of the research. The research was conducted with 5 Social Studies teachers in two public schools in the fall semester of the 2018-2019 academic year. In collecting the research data, semi-structured interviews, in-class observations, student personal information forms and research diaries are used. The data has been analyzed through inductive analysis technique.

As a result of the research it was concluded that; Social Studies teachers have a positive perception of inclusive education but do not find this approach applicable, they do not use inclusive education in their teaching processes, they associate inclusive education with students who need special education and refugee students, they do not differentiate educational practices in line with an inclusive education approach and lastly it was concluded that teachers could not evaluate the 2018 Social Studies Curriculum in terms of inclusive education. Based on the results of the research, it is recommended that teachers differentiate their educational practices in according to inclusive education, diversify their methods, teaching materials and assessment and evaluation practices in line with the needs of their students.

Keywords: Social studies course, Inclusive education, Disadvantaged students.

ÖNSÖZ

Değişen dünyada toplum yapısı da yeniden şekillenmekte, farklılıklar günlük hayatın bir parçası haline gelmektedir. Kapsayıcı eğitim; farklılıklarından dolayı ayrımcılığa uğrayan, dışlanan, ötekileştirilen, toplumun her kesiminden öğrenciye, yeni bir şans tanıyarak eğitime eşit katılımı öngörmektedir. Toplumda fırsat eşitliğinin sağlanmasında sunduğu bakış açısıyla kapsayıcı eğitim 21. yy'da yaşanan gelişmeler ve küresel olaylara uygun bir yaklaşımdır.

Araştırmanın, farklılıkları olan öğrencilerin kabul edildiği, bu öğrencilerin farklılıklarına saygı duyulduğu ve bu farklılıkların da bir tür öğrenme imkanı olduğunun farkına varıldığı eğitim öğretim ortamları oluşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bakış açısının eğitim öğretim ortamlarının da ötesinde yaşama aktarılması ve yol gösterici olması umut edilmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin katkısı ve desteği bulunmaktadır. Araştırma boyunca nezaketi ve yol göstericiliğiyle mesafelere rağmen her zaman yanımda olan, gerek akademik gerekse bir kadın ve anne olarak tavsiyeleriyle yolumu aydınlatan, birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum hocam ve danışmanım Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE'ye teşekkürü borç bilirim.

Tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Handan DEVECİ'ye doktora eğitimim ve tez sürecimde her zaman arkamda durduğu ve desteğini hissettirdiği için, zor dönemlerimde yanımda olduğu ve akademide kadın olmaya dair güçlü bir örnek olduğu için teşekkür ederim. Tez izleme komitemde yer alan Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ'a tezime ilgili yapıcı eleştirileri, her zaman pozitif olan iletişimi ve güleryüzü için teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alan Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK'e lisans döneminden başlayarak tüm akademik hayatımda yol gösterdiği ve desteğini hissettirdiği için bu vesileyle teşekkürü borç bilirim. O olmasa bugünlere gelemezdim. Tez jürimde yer alan Prof. Dr. Bayram TAY'a değerli görüşleri ile tezime katkı sağladığı için teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde bana sınıflarını açan okullardaki idarecilere ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine bana ayırdıkları değerli zamanları ve açık yüreklilikleri için teşekkür ederim. Ayrıca gözlem yaptığım sınıflardaki öğrencilere sevgileri ve güleryüzleri için teşekkür ederim.

Doktora araştırmam sürecinde doktora tezimi destekleyen Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne teşekkür ederim.

Tez basım ve teslim süreçlerindeki yardım ve desteklerinden ötürü değerli arkadaşlarım Buket PARLAKAY ve Rıza DİKKAŞ'a teşekkür ederim.

Tüm hayatımda desteklerini hissettiğim, bu uzun akademik yolculukta bana inanmayı sürdürdükleri, sonsuz sevgi ve fedakarlıkla her zaman yanımda oldukları için değerli aileme teşekkür ederim. Tez sürecinde hayatıma giren bebeğimle ilgilenmeseler bu tezi bitiremezdim.

Hayat arkadaşım, eşim Halil FIRAT'a benim kendime inanmaktan vazgeçtiğim bir dönemde hayatıma girerek bana olan güçlü inancı sayesinde kendime yeniden inanmamı sağladığı, akademide olmamı teşvik ettiği ve bu zorlu süreçte beni her zaman desteklediği için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Canım oğlum Atlas'a onunla olmak yerine tez için çalıştığım zamanlarda gösterdiği anlayış için teşekkür ederim. Bu tezi, Atlas'a ve tüm çocuklara adıyorum!

Esra FIRAT

Mayıs 2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Esra FIRAT

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	4
1.2. Amaç.....	8
1.3. Önem	8
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Tanımlar	10
2. ALANYAZIN	12
2.1. Kapsayıcı Eğitim	12
2.2. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Kapsamı, Amaçları	17
2.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Kapsayıcı Eğitim.....	19
2.4. Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar.....	21
2.4.1. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklar	24
2.4.2. Geçici Koruma Altındaki (Mülteci) Çocuklar.....	26
2.4.3. Farklı Etnik, Dini-Mezhepsel, Dilsel Kökene Sahip Çocuklar	28
2.4.4. Sosyo-Ekonomik Düzeyi Düşük Olan Çocuklar	29
2.4.5. Parçalanmış Aile Çocukları	30
2.4.6. Afetten Etkilenmiş Çocuklar.....	31
2.4.7. Risk Altındaki Çocuklar.....	33
2.4.8. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Maruz Kalan Çocuklar	34
2.5. Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Uygulamaları	36
2.6. İlgili Araştırmalar	39

	<u>Sayfa</u>
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	43
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.1.1. Araştırmanın Katılımcıları	47
3.1.2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	55
3.1.2.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	58
3.1.2.2. Görüşme	58
3.1.2.3. Gözlem	60
3.1.2.4. Araştırmacı Günlükleri	63
3.1.3. Ortam	64
3.1.4. Araştırmacının Rolü	71
3.1.5. İnandırıcılık	73
3.1.6. Araştırma Etiği	75
3.1.7. Veri toplama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	77
3.1.8. Verilerin Analizi	78
4. BULGULAR VE YORUM	82
4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Algıları	82
4.1.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tanımı	83
4.1.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz- yeterlik algıları	89
4.1.3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrenci algıları	99
4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Dair Deneyim ve Uygulamaları	106
4.2.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilere yönelik deneyimleri	107
4.2.2. Kapsayıcı sınıf ve okul ortamının düzenlenmesi	114
4.2.2.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilere yaklaşımı	121
4.2.2.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimde güvenli bir sınıf ve okul ortamı	126
4.2.3. Kapsayıcı eğitimde kullanılan eğitim öğretim uygulamaları	131

4.2.3.1. Kapsayıcı eğitim anlayışına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yararlandıkları yöntem ve teknikler	131
4.2.3.1.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama durumları	135
4.2.3.1.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama durumları	143
4.2.3.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandıkları öğretim materyalleri	150
4.2.3.3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ...	155
4.2.4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri.....	161
4.2.5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezleriyle iletişimi.....	172
4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcılığı.....	175
4.3.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na kapsayıcı eğitim açısından yaklaşımları	176
4.3.1.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim açısından uygunluğu	176
4.3.2. Kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar	181
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	184
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	184
5.1.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim algılarına ilişkin sonuçlar ve tartışma	184
5.1.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair deneyim ve uygulamalarına ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	188

5.1.3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcılığına ilişkin sonuç ve tartışma ...	205
5.2. Öneriler	209
KAYNAKÇA.....	213
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Katılımcıların bilgileri	52
Tablo 3.2. Deniz Öğretmen'in sınıfındaki dezavantajlı öğrencilerin bilgileri.....	52
Tablo 3.3. Serpil Öğretmen'in sınıfındaki dezavantajlı öğrencilerin bilgileri.....	53
Tablo 3.4. Nazlı Öğretmen'in sınıfındaki dezavantajlı öğrencilerin bilgileri.....	54
Tablo 3.5. Merih Öğretmen'in sınıfındaki dezavantajlı öğrencilerin bilgileri.....	54
Tablo 3.6. Görüşme Tarih ve Süreleri	59
Tablo 3.7. Araştırma Sürecinde Yapılan Gözlemlere İlişkin Bilgiler	61
Tablo 3.8. Gözlem Notlarına İlişkin Örnekler 1	62
Tablo 3.9. Gözlem Notlarına İlişkin Örnekler 2	62
Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi tanımlama durumları	84
Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi tanımlarken kullandıkları ifadeler.....	84
Tablo 4.3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitime ilişkin düşünceleri	87
Tablo 4.4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulama konusunda öz-yeterlik algıları	90
Tablo 4.5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimde dezavantajlı grupların tanımlanması	100
Tablo 4.6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki dezavantajlı öğrencileri tanımlama yöntemleri.....	102
Tablo 4.7. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim öğretim uygulamalarında farklılaştırma yapma durumu	132
Tablo 4.8. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarda farklılaştırma yapmama gerekçeleri	134
Tablo 4.9. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde kullandıkları yöntem ve teknikler	138
Tablo 4.10. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları öğretim materyalleri.....	150
Tablo 4.11. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde farklılaştırma yapma durumları	155

Tablo 4.12. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme araçları	155
Tablo 4.13. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaşılan sorunlar	162
Tablo 4.14. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulamada deneyimledikleri sorunlara getirdikleri çözüm önerileri	168
Tablo 4.15. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu	176
Tablo 4.16. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre uygun bulunma nedenleri	177
Tablo 4.17. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre uygun olmama nedenleri	179

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Veri Toplama Sürecine İlişkin Bilgiler	56
Şekil 3.2. Uygulama okulu A, 5- F sınıfı yerleşim planı	64
Şekil 3.3. Uygulama okulu A, 5- F sınıfı sınıf değişikliği sonrası yerleşim planı.....	65
Şekil 3.4. Uygulama okulu A, 5- A sınıfı yerleşim planı	66
Şekil 3.5. Uygulama Okulu A, 5- A sınıfı sınıf değişikliği sonrası yerleşim planı	67
Şekil 3.6. Uygulama okulu B, 5- A sınıfı yerleşim planı	68
Şekil 3.7. Uygulama okulu B, 5- C sınıfı yerleşim planı.....	69
Şekil 3.8. Uygulama okulu B, 5- H sınıfı yerleşim planı	70

1. GİRİŞ

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe eğitimi verdiğim bir dönemde Suriye'den gelmiş ve üniversite eğitimi öncesinde Türkçe hazırlık dersleri alan çok başarılı bir öğrencim vardı. Bu öğrenci derslerde görünmez olduğunu, insanların Suriyeli olduğu için onu dışladığını, Suriyeli olduğunun anlaşılması için Türkçe'yi çok iyi öğrenmek istediğini anlatmış ve bundan büyük üzüntü duyduğunu dile getirmişti. 2010 yılında gerçekleşen 'Arap baharı' ile gerçekleşen bir dizi olay ve Ortadoğuda yaşanan olaylar sonucunda Türkiye büyük çoğunluğu Suriye'den olmak üzere Irak, Özbekistan, Afganistan ve İran'dan göç almıştır. Bu göçler yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi göç eden bireyleri, aynı zamanda da göç alan ülke vatandaşlarını sosyo ekonomik, siyasi, kültürel ve demografik anlamda değişikliğe uğratmıştır. Yaşanan değişiklikler sonucunda Suriye'de yaşanan iç savaş ve devamındaki kitlesel göç hareketleri göç eden nüfus dikkate alındığında özellikle Türkiye'de yeni politikalar geliştirilmesi ve Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu konularında düzenlemeler gerektirmiştir. Bu düzenlemeler farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kabulü, empati ve farklılıklara saygı temelinde şekillenmiştir. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi konusunda UNİCEF önderliğinde yapılan çalışmalar da etkili olmuş ve 2016 yılından itibaren farklı bireysel özelliklere sahip öğrencileri kapsayan bir eğitim anlayışı düşüncesi hız kazanmıştır.

Bireysel farklılıklar yalnızca göçlerle Türkiye'ye gelmiş öğrencileri ifade etmemektedir. Türkiye'de kapsayıcı eğitim genellikle özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik kullanılmakla birlikte bu kullanım sınırlıdır. Bireysel farklılık öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi, yetenek ve öğrenme stilleri gibi öğrenme durumları ile ilgili olabileceği gibi öğrencilerin içinden geldikleri sosyo-kültürel ortam, sosyo-ekonomik yetersizlikler, parçalanmış aile çocuğu olma, afete maruz kalma, özel eğitime ihtiyaç duyma, toplumsal cinsiyet eşitsizliği yaşama, risk altındaki çocuk olma ve mülteci-sığınmacı-göçmen olma gibi dezavantajlara sahip olmaktan kaynaklanabilmektedir. Tüm bu bireysel farklılıkları kabul eden ve herkes için eğitim anlayışıyla hareket eden kapsayıcı eğitim, günümüzde farklılıkları ile kendini gerçekleştirme, eğitime erişim ve katılımı güçlük yaşayan ayrımcılığa maruz kalan tüm bireylerin eğitime entegrasyonunu sağlamaya yardımcı olacağından gerekli görülmektedir. Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler Dersinde kapsayıcı eğitimin durumuna

odaklanılmakta ve konusunu toplumdan alan Sosyal Bilgiler Dersinin kapsayıcı eğitim anlayışıyla toplumsal gelişime sağlayacağı katkı konu edinmektedir.

Kapsayıcı eğitimin ne olduğu ve amacı konusunda farklı görüşler yer almakla birlikte Baykara Özyaydınlık'a (2019) göre kapsayıcı eğitim toplulukların, sistemlerin ve yapıların ayrımcılıkla mücadele etmesini, çeşitliliğe olumlu bakmasını, katılımı arttırmayı ve tüm insanlar için öğrenme ve katılımın önündeki engelleri aşmayı amaçlamaktadır. Kapsayıcı eğitim Stubbs'a (2008) göre ise evrensel nitelikte eğitim hakkını gerçeğe dönüştürmeye çalışan çok çeşitli strateji, faaliyet ve süreçleri ifade etmektedir.

Kapsayıcı eğitim konusunda yapılan çalışmalardan önemli bazıları şu şekildedir: Eğitim Reform Girişimi (ERG) tarafından hazırlanan rapora göre "Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları" adlı çalışmadır. Bu raporda, azınlık okulu ve devlet okulu öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve ERG'nin birlikte yürüttüğü çalışmada, kapsayıcı eğitimi mümkün kılmak için öğretmen ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Çalışmanın sonuçları içinde şunlar yer almaktadır: Öğretmenlerin, değer gördüklerini hissetmelerinin kapsayıcı eğitime yönelik programlardaki kazanımları benimsemelerini sağlayacağı, eğitimcilerin sahayı tanımlarının öğretmenlerin ihtiyaçları konusunda daha pratik çözümler sunacağı, öğretmenlerin derslerini gerçekleştirirken esnekliğe gereksinim duyduğu, eğitim sisteminde ayrımcılığı benimseyen çok sayıda öğretmen olduğu, son olarak velilerin de sürece dahil edilmesi gerektiği yönündedir (ERG, 2016a).

Türkiye'de kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan bir diğer çalışma ise MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı" adlı çalışmadır. Kitapta, genel olarak kapsayıcı eğitim ve hedeflerinden bahsedilmekte, ardından ayrımcılık başlığına yer verilmektedir. Türkiye'de geçici koruma altında yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler ve Suriyeli öğrencilerin durumu, onların eğitimi için neler yapılmakta olduğu, Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilere bakışın kültürel ve ahlaki temelleri konuları ele alınmaktadır. Öğrenme ortamında öğrencileri birbirinden farklılaştıran özellikler içinde hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme hızı, bilişsel yetenekler, öğrenme stilleri, sosyo-kültürel özellikler açıklanmaktadır. Burada sosyo-kültürel özellikler başlığı altında öğrencilerin farklı kültürlerden gelmiş olabileceği, bu sebeple kültürünün getirdiği özellikleri

yansıtılabileceği, öğretmeninin öğrencilerini tanıması, öğrencilerine bu doğrultuda yaklaşması gerektiği belirtilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim konusuna değinilerek yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıflarda öğretimin nasıl farklılaştırılabileceği aktarılmaktadır. Uygulamada kapsayıcı eğitim başlığında farklılaştırılmış öğretimin nasıl planlanabileceği, derslerin içeriklerinin nasıl farklılaştırılabileceği, uygulamada farklılaştırmanın nasıl yapılabileceğine yönelik uygulama örnekleri, çalışma yapıları, öğretim stratejileri paylaşılmıştır. Ayrıca kapsayıcı eğitimde ders materyallerinin, değerlendirmenin ve kapsayıcı okulun nasıl olması gerektiği konuları açıklanmaktadır. Güvenli bir sınıf ve okul ortamının oluşturulması başlığı altında, travma sonrası stres bozukluğu, akran zorbalığı, eğitim ortamlarında şiddet, son olarak çocuk istismarı ve ihmali konuları açıklanmıştır. Söz konusu durumlarda neler yapılması gerektiği hususunda öğretmenleri yönlendirici bilgilere yer verilmiş, tüm öğrencileri kapsayan bir eğitim düşüncesi ile yola çıkılıyorsa temelde güvenli bir okul ortamının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Öztürk vd., 2017).

Araştırma konusuyla ilgili dikkat çeken kapsamlı bir çalışma, UNESCO'nun (2009a) yayınladığı eğitimde kapsayıcılık konusundaki rehber çalışma olup bu çalışmada kapsayıcı eğitimin ne olduğu ve kapsayıcı eğitimi daha etkili kılmak için neler yapılabileceği açıklanmıştır. Ayrıca herkes için eğitim yaklaşımı (EFA) ve hedefleri açıklanmış, milenyum gelişim hedefleri (MDG) ortaya konmuştur. Çalışmada, kapsayıcı eğitimin anlamının farklılıkları kabul eden, destekleyen bir reform şeklinde değiştiği vurgulanmaktadır. Kadın, erkek, etnik köken ve dil bakımından azınlık olan öğrenciler, kırsal nüfusta yer alan öğrenciler, AIDS hastası öğrenciler, engelli ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için genç, yaşlı herkesin eğitime dâhil edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Kılavuza göre kapsayıcı eğitimin amacı; ayrımcılığı ortadan kaldırarak ırka dayalı ayrımcılık, etnik köken, ekonomik durum, sosyal sınıf, dil, din, cinsiyete dayalı ayrımcılığın önüne geçmek, nihai hedef olarak sosyal eşitliği sağlamak, yaşam boyu öğrenmeyi herkes için mümkün kılmaktır (UNESCO, 2009a).

UNESCO (2009b) tarafından hazırlanmış olan "Eğitime Katılımda Yasa Kuralları" adlı çalışmada kapsayıcı eğitimin ne olduğu ile kapsayıcılığın etkililiği konuları ele alınmıştır. Kapsayıcı eğitime uygun bir sistem geliştirme konusunda; kapsayıcı eğitime göre program geliştirme, öğrenme ve öğretme ortamını düzenleme ve bu süreçte yasa yapıcıları desteklemek hususları işlenmiştir. Son olarak milenyum

gelişim hedefleri (MDGs), herkes için eğitim (EFA) ve kapsayıcılık konusundaki genelgeler ile gelişmeleri gösteren bir liste, raporda yer almaktadır.

UNESCO (2001) tarafından “Müdür ve Yöneticiler İçin Destek Materyal Olarak Hazırlanmış Kapsayıcı Eğitimde Açık Bir Dosya” adlı çalışma, bu konudaki başka bir çalışma olarak dikkat çekmektedir. Çalışmada, gerekçeleriyle kapsayıcı eğitim, yasa ve uygulamalarda kapsayıcılığın geliştirilmesi, kapsayıcı bir felsefe geliştirmek, öğretmen eğitiminin yapısının incelenmesi ve öğretici eğitiminin sağlanması, kapsayıcı eğitim için destek sağlayacak oluşumlarla işbirliği kurulması, ailelerin kapsayıcı eğitime katılımları, kapsayıcı bir öğretim programı geliştirmek, okulda değişimin başlatılması ve sürdürülmesi konularına yer verilmiştir. Temel hatlarıyla kapsayıcı eğitimi anlamak için önemli bir kaynak niteliğindeki bu kitapta herkes için eğitim yaklaşımını mümkün kılacak parametreler bulunmaktadır. Gerçekleştirilmiş araştırmaların da göz önünde bulundurulduğu bu araştırmanın kapsayıcı eğitim konusunda farkındalığı arttırmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde kapsayıcı eğitimi konu alan bu araştırmanın nasıl bir sosyo kültürel ortamda yazıldığı ve var olan çalışmalar arasındaki yerinin ifade edildiği bu bölümünde araştırmanın sorun durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan karıştırılması olası tanımlara kavramsal çerçeve dâhilinde yer verilmiştir.

1.1. Sorun

Kapsayıcı eğitim, Türkiye’de eğitimi günden güne etkilemekte ve Sosyal Bilgiler eğitiminde yeni bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)’ya göre daha iyi bir dünyanın arzulandığı 21. yüzyılda, Milenyum Gelişim Hedefleri (MDGs) küresel yoksulluğu ortadan kaldırarak, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak, eğitim ve sürdürülebilir çevreyi teşvik ederek daha iyi bir dünya inşa etmeye yönelik köklü değişiklikleri esas alır (UNESCO, 2009). Bu hedeflere ek olarak 2015’te 2030 ajandasına göre Sürdürülebilir Gelişim Hedefleri (SDGs) açıklanmıştır. Buna göre 2030 ajandasının prensipleri “Sürdürülebilir kalkınma, Evrensellik ve karşılıklı bağımlılık, Kapsayıcılık (kimseyi geride bırakmama), Hak temelli, Eşitsizlikler, Ulusal mülkiyet, Entegrasyon ve bağlantılar, Barış, kültürlerarası anlayış, küresel vatandaşlık, Kriz, çatışmalar ve felaketler, Bilgi, bilim, teknoloji ve inovasyon, Çok paydaşlı ortaklıklar” (UNESCO; 2017, s. 3) olarak açıklanmıştır.

Bunun yanında 17 maddeden oluşan sürdürülebilir gelişim hedeflerinin eğitim ile ilgili bölümü; yoksulluk, sağlıklı olma ve refah, kaliteli eğitim, cinsiyet eşitliği, insani iş ve ekonomik büyüme, azalan eşitsizlikler, sürdürülebilir şehir ve topluluklar, sorumlu tüketim ve üretim, iklim eylemi, barış, adalet ve güçlü kurumlar, hedefler için ortaklıklar olarak sıralanmıştır (UNESCO; 2017, s. 8). Bu hedefler aracılığıyla; güvenli, kapsayıcı ve sağlıklı geliştirmeyi amaçlayan öğrenim ortamlarına ve kapsamlı cinsellik eğitimine erişim, kapsayıcı, kaliteli eğitim ve yaşam boyu öğrenmeye erişimi sağlamak için ulusal eğitim sistemlerini güçlendirmek, gençleri ve yetişkinleri istihdam etmek, insani iş ve girişimcilik için gerekli becerilerle donatmak için sistemleri güçlendirmek, kadınların eğitimi ve cinsiyete dayalı şiddetle mücadele etmek, sorumlu tüketim ve üretim kalıpları için bilgi ve becerileri aktarmak, sürdürülebilir kalkınma için küresel eğitim gündemi aracılığıyla sorumlu küresel vatandaşları teşvik etmek, kapsayıcı, kaliteli eğitim ve yaşam boyu öğrenmenin şehir planlama politikalarının bir parçası olduğunun bilinmesi, küresel vatandaşlık eğitimi aracılığıyla barış ve insan hakları eğitimiyle barışçıl ve kapsayıcı toplumları teşvik etmek, yoksulluğun ortadan kaldırılmasında temel faktör olarak herkes için kaliteli ve kapsayıcı eğitim amaçlanmaktadır (UNESCO; 2017, s. 8). Sürdürülebilir Gelişim Hedefleri içinde yaşadığımız dünyada imkânlarla belirli bir kesimin ulaşması ve geride kalanların bu imkanlardan mahrum olmasının önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle tüm dünyada yoksulluğun ortadan kaldırılması, bunun için ise herkes için kaliteli ve kapsayıcı eğitimin gerekli olduğu kabul edilmektedir. Eğitimin, yoksulluğun azaltılmasında bir strateji olarak önemi, kronik yoksulluk ve daha fazla sosyal dışlanmaya neden olan eğitim dışı bırakma döngüsünün sonlandırılmasının amaçlanması uluslararası hedeflerde açıkça ortaya konmaktadır (Debnanth vd., 2018). Kapsayıcı eğitim, toplumun hiçbir bireyini geride bırakmadan toplumca kalkınmayı amaçlayan bütüncül yaklaşımıyla gelişim hedefleri için uygun bir yaklaşımdır.

Kapsayıcı eğitim konusundaki çalışmalara göre kapsayıcı eğitimin amacı çeşitliliklere ve farklılıklara karşı tutum ve tepkilerin bir sonucu olan sosyal dışlamayı ve ayrımcılığı ortadan kaldırmaktır. Kapsayıcı eğitimde; etnik köken farklılıklarına, sosyal sınıflara, din ve mezhep farklılıklarına, cinsiyete ve cinsel yönelimlere bağlı, öğrenme güçlüğü ya da herhangi başka dezavantaja sahip öğrencilerin bir arada ve eşit eğitim hakkına sahip olduğunu kabul etmeyi vurgulayan eğitime eşit erişim ilkesi bulunmaktadır. Buna göre, eğitimin temel haklardan olduğu ve daha adil bir toplum için

gerekli olduğu gerçeği kabul edilmeli, herkes için eğitim anlayışıyla hareket edilmelidir (Ainscow, 1997, 2003, 2005; Vitello ve Mithaug, 1998; Miles, 2002; Mittler, 2005; Rustemier ve Booth, 2005).

Kapsayıcı eğitimin gelişimi düşünüldüğünde eğitime herkesin dâhil edilmesi anlayışı 1950'li yıllarda gündeme gelmeye başlamıştır (Öztürk vd., 2017). Bu yıllarda ortaya çıkan akımlar özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ayrıştırılmış özel eğitim kurumlarında eğitim görmeleri yerine akranlarıyla eğitim görebilecekleri okullarda öğrenim görmeleri düşüncesine dayanmaktadır (Öztürk vd., 2017). Buna rağmen günümüzde kapsayıcılık denildiğinde akla ilk gelen eğitim alanı özel eğitim olmaktadır. Kapsayıcı eğitim ile ilgili Türkiye'deki çalışmalarda bir kavram karmaşası yer almaktadır. Yapılan tezlerin İngilizcesine bakıldığında 'inclusive education' kavramının kullanıldığı fakat Türkçesinde kaynaştırma eğitimi ifadesinin yer aldığı görülmüştür (Gülbahar, 2017; Kaya, 2017). Kaynaştırma eğitimi ise dezavantajlı öğrenciler arasından yalnızca özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri kapsamaktadır. Bu çalışmayla tüm dezavantajlı grupların dikkate alınmasına, Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde kapsayıcı eğitime yönelik algılarının, deneyim ve uygulamalarının ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, kapsayıcı eğitimin genellikle engellilik açısından ele alındığı görülmektedir (Şekercioğlu, 2010; Çağlar, 2012; Azarken ve Benzer, 2012; Sart vd., 2016; Kalyanpur, 2018; Sabancı ve Sarıcı Bulut, 2018; Ogelman vd., 2018). Yapılan çalışmalar incelendiğinde; kaynaştırma eğitiminin önemine ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili fiziksel erişim problemlerine kapsayıcı olmayan yaklaşımlara odaklanıldığı görülmüştür. Dil, din ve etnik kökeni konu alan çalışmalara bakıldığında azınlık gruplarından olan bireylerin deneyimlediği ayrımcılık ve dışlanma durumlarına, ders kitaplarında azınlık gruplarının yansıtılmaması, kapsayıcı bir dilin kullanılmaması durumlarına ve eğitim öğretimde ayrıştırıcı öğretmen tutumlarına odaklanıldığı görülmüştür (Altıntaş, 2006; Ayan Ceyhan ve Koçbaşı, 2011; Düşkün, 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Toplumsal cinsiyet başlığı altında, eğitimde cinsiyete dayalı ayrımcılığa ve ders kitaplarındaki cinsiyetçi dile odaklanan çalışmalara yer verildiği görülmektedir (Uçarlar ve Derince, 2012; Önder ve Arslan Cansever, 2016; Çelik, 2016; Çelik, 2017; Karakuş, Mutlu ve Coşkun, 2018). Nitekim son yıllarda Sosyal Bilgiler eğitiminde dezavantajlı gruplarla alakalı olarak sığınmacı/mülteci konularına yer verildiği görülse de (Çakırer Özservet, 2015;

Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Tüzün, 2017; Tosun vd., 2018; Zayimoğlu Öztürk, 2018; Karaman ve Bulut, 2018; Doğan ve Ateş, 2018; Kazu ve Deniz, 2019) tüm dezavantajlı grupları içine alan kapsayıcı eğitim çalışmaları sınırlıdır. Sosyal Bilgiler eğitimi ve kapsayıcı eğitim ilişkisine odaklanan çalışmalar yapılması alanyazındaki boşluğu doldurmaya yardım edeceğinden bu doğrultudaki çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Rawls'ın (2020) 'hakkaniyet olarak adalet' önerisi yaşadığımız dünyanın öne çıkan sosyal adalet kuramı olarak düşünülebilir. Buna göre hiç kimse diğer bir kesimin daha iyi şartlarda eğitim alması için kurban edilemez. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim kendi içinde bir amaç değil demokratik ve hakkaniyetli bir toplum için ön şarttır (Mithaug, 1998). Nitekim dışlanma yapısal ve kültürel bir olgudur. Sosyal Bilgiler eğitimi de konusunu kültürden aldığı için herkesi kapsayan bir eğitimin sağlanmasında Sosyal Bilgiler eğitiminin katkısı daha büyük olacaktır. Toplumsal adalet ve fırsat eşitliğine olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda Sosyal Bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile gerçekleştirilen tüm çalışmaların topluma katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmayla Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi nasıl algıladıkları, uygulamalarının kapsayıcılığı ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na yaklaşımlarını anlamaya çalışarak Sosyal Bilgiler eğitiminin kapsayıcı eğitim dahilindeki durumunu anlamaya çalışmak amaçlanmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yaklaşımlarının anlaşılmasının öğretim programının uygulayıcıları öğretmenler olduğundan alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma fenomenolojik bir çalışma olduğundan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim algısını anlamak araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim algılarını, deneyim ve uygulamalarını ve öğretim programı gibi eğitim öğretim sürecinin temel bileşenlerini içermesi sebebiyle yapılacak yeni çalışmalara temel oluşturulması açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecindeki uygulamalarının nasıl olduğunu ve öğretmenlerin bu uygulamaları gerçekleştirirken dezavantajlı öğrencilere yaklaşımlarını bilerek bu uygulamaları geliştirmelerini sağlayacak etkinlik örnekleri, derslerinde kullanabilecekleri öğretim materyalleri, ölçme değerlendirme yöntemleri gibi öğretmenlere destek olacak araçlar konusunda yapılacak çalışmalara temel oluşturması açısından önemlidir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin algıları ve deneyimlerinden yola çıkarak Sosyal Bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitimin durumunun nasıl olduğunu ortaya koymaktır.

Bu temel amaç çerçevesinde alt amaçlar; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını anlamak, kapsayıcı eğitime dair deneyim ve uygulamaları hakkında fikir edinmek ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcılığını ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri kapsayıcı eğitimi nasıl algılamaktadırlar?
2. Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kapsayıcı eğitime yönelik deneyim ve uygulamaları nasıldır?
3. Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı kapsayıcı eğitim açısından nasıl değerlendirmektedir?

1.3. Önem

Türkiye'de farklı dezavantajlara sahip pek çok öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki nüfusun durumu ile ilgili UNİCEF raporuna bakıldığında; ülkede kayıtlı bulunan geçici koruma altındaki (GKA) nüfus 4 milyona yaklaşmıştır. Bu sayının yaklaşık 3.7 milyonu GKA Suriyelilerden oluşmaktadır. 05.05.2021 tarihli Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre GKA Suriyeli sayısı 3.671.761'dir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021). Bu sayının 1.6 milyondan fazlasını ise Suriyeli çocuklar oluşturmaktadır. Ayrıca Türkiye'de başta Afganistan, İran, Irak'tan olmak üzere başka ülkelere gelen 118 bini çocuklardan oluşan 360 binden fazla birey yaşamaktadır (UNİCEF; 2019, s.11). GKA çocuklar dışında dezavantaja sahip çocuklardan özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sayısı 279.001 olarak açıklanmıştır (BEGEP; 2020, s.5). Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri raporuna bakıldığında; Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, 9 milyon 435 bin'i erkek, 8 milyon 806 bin 881'i kız olmak üzere toplam 18 milyon 241 bin 881 öğrencinin eğitim aldığı; kız çocuklarının okullaşma oranının ise 2019-2020 eğitim öğretim dönemi itibarıyla ilköğretim kademesinde %93,49 olduğu görülmektedir (MEB, 2019-2020). Türkiye

İstatistik Kurumunun verilerinde evlenme istatistiklerine göre; 16-17 yaş grubunda olan kız çocuklarının resmi evlenmelerinin toplam resmi evlenmeler içindeki oranı 2002 yılında %7,3 iken bu oran 2020 yılında %2,7'ye düşmüştür. Hanehalkı İşgücü Araştırması 2020 yılı sonuçlarına göre; 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılma oranı %16,2, işgücüne katılma oranı cinsiyete göre incelendiğinde bu oranın erkek çocuklar için %23,4 kız çocuklar için %8,6 olduğu görülmüştür. 2020 yılında babası vefat etmiş çocuk sayısının 269 bin 202, annesi vefat etmiş çocuk sayısının 80 bin 798, hem annesi hem babası vefat etmiş çocuk sayısının ise 4 bin 518 olduğu görülmüştür. Boşanma istatistiklerine göre; 2020 yılında boşanan çiftlerin sayısının 135 bin olduğu görülmüştür (TUİK, 2021). Bu rakamlar ışığında dezavantaja sahip öğrencilerin toplam nüfusun önemli bir bölümünü oluşturduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin nitelikli eğitim almamaları durumunda başta yoksulluğun artması bununla ilişkili olarak özellikle Suriyeli öğrenciler için toplumsal uyum sağlayamama ve ayrımcılığın artması gibi problemlerle karşılaşılması olasıdır. Bu araştırma önemini; eğitimden uzak kalmanın öğrencilerin dezavantajlarını daha da belirginleştireceği göz önünde bulundurularak karşılaşılabilecek toplumsal, sosyal, ekonomik problemlerin önüne geçmek ve bu öğrencilere kaliteli eğitim imkânı tanıyarak toplumsal anlamda fırsat eşitliği sunmaya sağlayacağı katkıdan almaktadır.

Türkiye’de eğitim alanında yapılan çalışmalar genellikle “normal” öğrenciler merkeze alınarak gerçekleştirilmektedir. Oysa yüzlerce yıldır farklılıklar ile şekillenen bu topraklarda farklılıkları tanıyıp saygı duyarak kabul etme ve birlikte yaşama becerisini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim birçok farklı kültürü bünyesinde barındıran Türkiye ve küresel dünya için gereklidir. Bugün eğitimin dezavantajlı grupların da ihtiyaçlarını gözeterek herkes için eğitim anlayışıyla şekillenmesi bu dezavantajlı grupların eğitime ve topluma kazandırılmasını sağlayacağından toplumsal anlamda fırsat eşitliğini sağlamak için bir şans sunmaktadır.

Bunun yanında kapsayıcı eğitimin demokratik ve küresel vatandaş yetiştirme konularına duyarlı olduğu göz önüne alındığında savaşların ve kitlesel göç hareketlerinin yaşandığı 21. yy.’da ülkelerin kültürel, toplumsal, bilimsel yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyduğu açıktır. Ayrıca ülkelerin, farklı kimliklere sahip bireylerin bir arada yaşamalarını sağlayacak vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarına gereksinim duyduğu bilinmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin önemini, herkes için eğitim

ortak hedefiyle hareket etmesi sebebiyle bu ihtiyaçları karşılayabilecek bir eğitim yaklaşımı olması ve güncel bir anlayış olmasından aldığı söylenebilir.

Kapsayıcı eğitimin özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların yanı sıra; toplumsal cinsiyet eşitliği, din, etnik köken, anadil, göçmenler, sosyo-ekonomik durum, risk altındaki çocuklar, parçalanmış aile çocukları, afete maruz kalmış çocuklar gibi dezavantajlı gruplarla yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde bu araştırma önem kazanmaktadır. Nitekim araştırmanın bu dezavantaj gruplarına yaklaşımı içermesi sebebiyle kapsayıcı eğitimin, Sosyal Bilgiler eğitimindeki öneminin farkına varılmasına hizmet edeceği ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile daha fazla desteklenmesinin sağlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma; öğretmenlerin deneyim ve uygulamalarının incelenmesi, öğretmenlere derste yardımcı olabilecek materyallerle ilgili gelecekte çalışmaların yapılması, okul kültürünün kapsayıcı bir anlayışla şekillenmesine yönelik çalışmaların hayata geçirilmesi, dezavantajlı öğrencilere yaklaşım konusunda farkındalık sağlamak adına önemli görülmektedir. Bununla birlikte gerek bilimsel gelişmeler gerekse toplumsal barış ve fırsat eşitliğine katkı sağlamaya yönelik olması sebebiyle araştırmanın alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, 5. Sınıf şubelerinde eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştiren beş öğretmen ile sınırlıdır. Bu araştırma Kayseri ili Talas ve Kocasinan ilçelerinde bir dönem boyunca Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmalar ile sınırlıdır.

Türkiye’de ilgili kanunlar gereği mültecilik statüsü Avrupa’dan gelen bireylere tanınmaktadır. Başta Suriyeliler olmak üzere benzer statüdeki bireyler Türkiye’de Geçici Koruma statüsü altındadırlar. Ancak bu tezde bu statüdeki öğrenciler, uluslararası literatüre uygun bir şekilde mülteci olarak adlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilere kaliteli bir eğitim verme ihtiyacına odaklanarak tam katılım ve erişimi sağlamaya yönelik geliştirilen uygulama süreçlerini içeren eğitim yaklaşımıdır.

Farklı kültür: Yaşam tarzı, cinsiyet, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, inanç, etnik kimlik, dil, kültürel arka plan ve engel durumu bakımından toplulukların sahip olduğu farklılıklardır.

Dezavantajlı Gruplar: Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, mülteci-sığınmacı-göçmen çocuklar, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklar, parçalanmış aile çocukları, afetten etkilenmiş çocuklar, risk altındaki çocuklar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalan çocuklardır.

Mülteci: “İrki, dini, kökeni, siyasi görüşü yüzünden zulüm göreceğinden vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan, oraya dönemeyen ya da haklı sebeplerle korktuğu için dönmek istemeyen kişilerdir” (Cenevre Sözleşmesi, 1951, s.2).

Geçici Koruma Altındaki Çocuklar: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun Geçici Koruma başlıklı 91. Maddesi temel alınarak: “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan koruma” (Geçici Koruma Yönetmeliği; 2014, s.3) olarak tanımlanmaktadır.

2. ALANYAZIN

İnsan haklarına duyarlı, adil bir toplum anlayışı için bireylerin yetiştirilmesi, tüm bileşenleriyle birlikte eğitimin temel amaçlarındandır. Eğitim sistemi çocukların devlet okullarında diğer öğrencilerle birlikte eğitim almasını, eğitime erişimini, katılımını ve kaliteli bir eğitim ile gelişim ve öğrenmesini hedeflemelidir (Booth ve Ainscow, 2006). Bu amaçların gerçekleştirilmesi, okulların kapsayıcı eğitimin felsefesine göre düzenlenmiş, herkes için eğitimin sağlandığı öğrenme ve gelişim ortamları haline gelmesi ile mümkündür.

Bu bölümde araştırmanın amaçları ile ilişkili literatür incelenmektedir. Bu kapsamda; kapsayıcı eğitimin ne olduğu, Sosyal Bilgiler Dersinin kapsamı, Sosyal Bilgiler Dersinin kapsayıcı eğitim ile ilişkisi, kapsayıcı eğitimde dezavantajlı grupların özellikleri ve kapsayıcı eğitimin Türkiye’deki ve dünyadaki durumu ilgili araştırmalar başlıklarıyla ortaya konmuştur.

2.1. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, Türkiye’de son yıllarda sıkça konuşulmaya başlanan bir yaklaşım olmasına rağmen eğitimde “kapsayıcılık” yaklaşımının geçmişi uzun yıllara dayanmaktadır. İlk çağlarda, yetersizliği olan bireyler toplumdan dışlanmışlardır. O dönemde ‘normal’ olarak adlandırılan kişilerden dış görünüş veya davranış açısından belirgin olarak farklılık gösterenlerin içine şeytan girdiği düşünülmüş, bu kişiler toplumdan dışlanmıştır (Diken, 2010). Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitilmesini içeren çalışmalara 16. yy’da rastlanmaktadır. Bununla birlikte bu bireylerin okullaşması 17. yy’ın başından 19. yy’ın yarısına kadar süratle devam etmiştir (Özgür, 2011). Eğitimin toplumun tüm bireylerini kapsamaya anlayışı, 1950’li yıllarda gelişmeye başlamış ve o yıllarda hakim olan akımlara göre özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel eğitim kurumlarında eğitim almaları yerine normal eğitim alabilecekleri kurumlarda eğitim görmeleri düşüncesine dayanmaktadır (Öztürk vd., 2017). Bu akımlar temelinde; öğrencileri, öğretmenleri, öğrenme ortamını, okul yönetimini ve velileri; engelli veya özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için hazırlamayı, onlar için etkin eğitim alabilecekleri öğretim yöntemleri ve materyaller geliştirmeyi hedeflemekteydi. Günümüzde ise kapsayıcı eğitim büyük oranda bu akımların ortaya koyduğu ilkelerden ayrılmış ve daha bütüncül bir anlayışla özel

eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin yanısıra toplum içinde dezavantaja sahip tüm grupların eğitimini içine alacak Şekilde yeniden oluşturulmuştur.

Toplumlarda zel gereksinimleri nedeniyle farklı olarak algılanan bireyler her zaman var olmuştur. Ancak tarihsel süreçte toplumsal yaşamın her alanında, özel gereksinimli bireylerin yok sayıldıkları ve dıŐlandıkları dönemler olmuştur. Bu gerçek ile birlikte özellikle 60'lı yıllardan itibaren hümanizm felsefesi temelinde ‘‘insan hakları’’ vurgusu oluşmuştur (Gürgür ve Rakap, 2019). Bunun sonucu olarak toplumda yaşayan tüm bireylerin eşit haklara sahip oldukları ve bu haklarından eşit düzeyde yararlanma olanaklarının sağlanması gerektiği düşüncesi yaygınlaŐmıŐtur. Toplumsal eşitlik düşüncesi dünya genelinde, toplumsal yaşam alanı olarak okulları dolayısıyla eğitim sistemlerini ‘‘eşit eğitim alma hakkını’’ sağlamak adına uygulamalarının düzenlenmesi Şeklinde etkilemiştir (Gürgür ve Rakap, 2019).

Çocukların eğitim alma hakkı ve okulların tüm çocukları kabul etme sorumluluğu eğitime erişim açısından kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilebilir. GeçmiŐten bugüne çocukların eğitime erişim hakkı uluslararası belgelerle garanti altına alınmıştır. Bu hak ve erişim fikri; 1960'da Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesi, 1989'da Birleşmiş Milletler ocuk Hakları Sözleşmesi (HS), 1994'te UNESCO'nun Salamanca Bildirgesi ve 2006'da Engelli Hakları Sözleşmesi ile desteklenmektedir.

UNESCO tarafından 1994 yılında İspanya'da kabul edilen Salamanca Bildirisi, tüm çocukların eğitim alma hakkı olduğunu, öğrencilerin kendilerine özgü farklılıklara sahip nitelik, beceri, ilgi ve öğrenme gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (ERG, 2016a). Bu bildiri de ilk defa ‘‘Herkes için Eğitim’’ (Education For All- EFA) yaklaşımı gündeme gelmiş ve her çocuğun kaliteli bir Şekilde temel eğitimi alması gerektiği, her çocuğun kendine özgü yetenekleri olduğu ve bu yetenekleri doğrultusunda ihtiyaçlarını karŐılayacak eğitim sistemlerinin geliştirilmesi gerektiği, kapsayıcı eğitimi teşvik için ülkelerin gerekli politikalar uygulayarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere göre okulların düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Salamanca Bildirisi, 1994). Bu bildirinin kabul edildiği Salamanca Dünya zel Eğitim Konferansı'nda kapsayıcı eğitim fikri ortaya atılmıŐtır (UNESCO, 1994a). UNESCO tarafından gündeme getirilen ‘‘Herkes İçin Eğitim’’ yaklaşımı (EFA) ile herkesi içeren bir eğitimi temel ilke olarak gören kapsayıcı eğitim üç ayrı temelde gereklendirilmektedir (UNESCO, 2009):

- Eğitimsel gerekçe, kapsayıcı okulların, bireysel çeşitlilikleri içeren öğretim yöntemleri geliştirmesi tüm öğrencilerin faydasına olmasıdır. Geleneksel öğretim süreçleri yerine öğrencinin eğitim sürecindeki performansına ve bireysel ihtiyaçlarına dayalı farklılaştırılmış bir öğretimde bütün öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılarak fayda görmesi mümkündür.
- Sosyal gerekçe, kapsayıcı kültüre göre şekillenmiş okulların, öğrenciler üzerinde olumlu bir tutum değişikliği meydana getirerek, daha adil ve kapsayıcı bir toplum için temel oluşturmasıdır.
- Ekonomik gerekçe ise, bütün öğrencilerin bir arada eğitim aldığı okulların, farklılıklara sahip dezavantajlı öğrenci grupları için farklı okulların kurulduğu daha karmaşık bir eğitim sistemine göre daha düşük maliyetli olmasıdır.

Kapsayıcı eğitimden bahsedilirken hangi ihtiyaçtan kapsayıcı eğitim anlayışının ortaya çıktığı üzerinde de düşünmek gereklidir. Kapsayıcılık kelimesinin karşıt anlamlısı olarak ayrımcılık ya da dışlama kavramları kullanılabilir. Ayrımcılık, en basit haliyle bir kişiye ya da bir gruba benzer özelliklere sahip bireylere diğerlerinden farklı ve eşit olmayan bir şekilde yaklaşılması şeklinde tanımlanabilir (Öztürk vd., 2017). Bu durumda ortaya çıkabilecek ayrımcılığın farkına varmak, ayrımcılığı engelleyecek önlemler almak tüm öğretmenlerin öncelikleri arasında yer almalıdır. Öztürk vd.’ne (2017) göre ayrımcılık türleri: Etnik köken ayrımcılığı, dini inanç ayrımcılığı, cinsiyet ayrımcılığı, sosyo ekonomik düzey ayrımcılığı, engellilik ve özel gereksinimler olarak genellenebilir. 2005 yılında yayınlanan Kültürel Çeşitlilik Hakkında Evrensel Beyanname’ye bakıldığında; dilsel çeşitliliği teşvik ederek tüm eğitim seviyelerinde geleneksel pedagojiyi, kültürü koruyan bir yaklaşımla ve kültürel anlamda uygun olan tüm metotları kullanarak iletişim kurmak ve bu yolla bilgiyi aktarmayı eğitim sürecine dahil etmek esas kabul edilmektedir (Universal Declaration on Cultural Diversity, 2005). Ayrımcılığın önlenmesi için; kültürel çeşitliliklerin, öğrenciler arasındaki tüm farklılıkların tanınıp kabul edilmesi, her öğrencinin bir birey olarak tanınması gereklidir.

Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) (2018) raporuna göre ülkemizde eğitime erişimi olmayan çocuklar bulunmaktadır ve bütün çocukların nitelikli eğitime erişiminin sağlanması için sosyo-ekonomik durum, anadili, din, etnik köken, engeli olma durumu, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim gibi dezavantaj durumları dikkate alınarak kapsayıcı eğitim için bir çerçeve oluşturulmalıdır.

Bugün gelinen noktada kapsayıcı eğitim, özel gereksinimi olsun ya da olmasın, sosyo-kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivitelere ve toplumun geri kalanının erişebildiği imkanlara toplumun diğer üyeleri ile eşit düzeyde erişimde güçlük yaşayan bütün çocukları (göçmen, mülteci ve sığınmacılar, kız çocukları, düşük gelirli aileler, engelliler, dini ve etnik azınlıklar, AIDS hastaları vb.) kapsamakta ve bu çocukların akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkını savunmaktadır (Öztürk vd., 2017). Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin eğitime, kültüre ve topluma katılımlarını artırarak ve eğitim sisteminin içinde bulunan ayrımcılığı azaltarak öğrencilerin farklı eğitimsel ihtiyaçlarına cevap verme süreci olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2005).

Kapsayıcı eğitimin ne olduğu, amaç ve ilkelerinin ortaya konması ile daha anlaşılır olacaktır. Eğitimde kapsayıcılık; kapsayıcı değerleri hayata geçirmeyi, herkesin eşit olduğunu kabul etmeyi, aidiyet duygusunu desteklemeyi, öğrenme ve katılımı ayrımcılık, dışlanma ve bariyerlerin azaltılmasını, bunları sağlayacak biçimde kültürü, yasa ve uygulamaları yeniden yapılandırmayı amaçlar (Booth ve Ainscow 2002). Kirk, Gallagher ve Anastasiow (1997) kapsayıcılığın ilkelerini; öğrencinin akranlarıyla birlikte eğitim alması, eğitim hizmetine normal sınıflarda (özel eğitim sınıflarında değil) erişebilmesi, akranlarıyla engeller olmadan ve kısıtlamanın en aza indirildiği ortamda olabildiğince etkileşim kurabilmesi biçiminde açıklamışlardır. UNESCO (2017, s. 13) tarafından ise eğitimde kapsayıcılığın ilkeleri şöyle açıklanmaktadır:

- Bağlıları ve kişisel özellikleri ne olursa olsun, tüm öğrencilerin varlığını kabul etmek, katılımını ve başarısını değerlendirmek gereklidir,
- Kapsayıcı eğitim, öğrenci farklılıklarının yararlarını, bununla nasıl yaşanacağını ve farklılıklardan öğrenmeyi tanımlar,
- Çocuğun eğitime erişimine, katılım ve başarılarına yönelik engelleri kaldırmak; başarısızlık, ötekileştirme ya da dışlanma riskiyle karşılaşabilecek öğrencilere özellikle dikkat ederek, kanıtları toplamak, harmanlamak ve değerlendirmek gereklidir,
- Daha kapsayıcı ve eşit eğitim sistemlerinin cinsiyet eşitliğini teşvik etme, eşitsizlikleri azaltma, öğretmen ve sistem yeteneklerini geliştirme ve destekleyici öğrenme ortamlarını teşvik etme potansiyeline sahip olduğu konusunda ortak bir anlayış oluşturmak; bu çabaların da eğitim kalitesindeki genel gelişmelere katkıda bulunacağını bilmek gereklidir,

- Kapsayıcı öğrenme koşullarını teşvik etmek ve katılım ve eşitlik ilkelerini daha iyi anlamak için eğitim ve toplum paydaşlarına sahip olmak gereklidir,
- Değişiklikleri etkili bir şekilde uygulamak ve bunları oluşabilecek etki için izlemek, eğitimde kapsayıcılık ve eşitliğin bir defaya mahsus olmak yerine devam eden bir süreç olduğunu kabul etmek gereklidir.

Yukarıda da görüldüğü gibi kapsayıcı eğitimin en temel ilkeleri olan tüm çocukların, sahip oldukları zorluk ya da farklılığa bakılmaksızın bir arada öğrenmesi (UNESCO, 1994a) ve herkes için eğitimin sağlanması için okulların yeniden düzenlenmesi, herkesi kapsayan, öğrenmeyi destekleyen, bireysel ihtiyaçlara cevap veren kurumlar haline getirilmesi gerekmektedir (UNESCO, 1999). Kapsayıcı eğitim anlayışı, tüm öğrencilerin tercih ettikleri okullarda kendi akranları ile eğitim almasını, tam anlamıyla katılım ve erişime sahip olmalarını içerir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim; eğitim politikalarının, öğretim programlarının, sınıf kültürünün, öğretim uygulamalarının ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde değiştirilmesini gerekli görür. “Bu anlayış tüm öğrencilerin eğer kendilerine ihtiyaç duydukları imkânlar sağlanırsa, kendileri için konulan eğitsel hedeflere ulaşabileceğini kabul eder. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre yapılması gereken öğrencilerin okulun değil; okulların, sınıfların, öğretim programlarının, ders uygulamalarının öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre nasıl değiştirilmesi gerektiğidir. Dolayısıyla öğrenciler arasındaki farklılıkları ve öğrencilerin farklı bireysel ihtiyaçlarını bir sorun olarak değil, öğretimi zenginleştirecek bir imkan şeklinde algılamak önemlidir” (UNESCO; 2005, s.5). Diğer bir ifadeyle kapsayıcılık açısından konuya bakıldığında; öğrencinin problem olma durumu eğitim sisteminin problem olma durumuyla bu bağlamda yer değiştirir (UNESCO, 2009). Bu haliyle kapsayıcı eğitim, UNESCO (1994a) tarafından ifade edildiği gibi hem yenilikçi bir hareket hem de sadece yenilikçi kurallara dayanan veya kurumsal olmayıp aynı zamanda felsefi bir değişimi içermektedir.

Tüm çocukların eğitime eşit şekilde katılması, toplumsal fırsat ve imkanlara eşit bir şekilde ulaşmalarının ön koşuludur. Eğitime katılımı sağlanamayan çocuklar ise yoksullaşacağından, toplumsal yaşama eşit katılımları da güçleşecektir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, bu sorunu ortadan kaldırarak tüm bireylere toplumsal yaşama katılım için bir şans tanımaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi de konusunu birey ve toplumdaki için toplumsal yaşamın şekillenmesinde önemli role sahiptir.

2.2. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Kapsamı, Amaçları

Sosyal Bilgiler Dersinin tanımına dair pek çok açıklama bulunmaktadır. Erden (1996), Sosyal Bilgileri ilköğretim okullarında etkin vatandaşlar yetiştirmek için sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilerle, öğrencilere sosyal hayatla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir disiplin olarak tanımlamıştır. Sönmez'e (1997) göre ise, Sosyal Bilgiler toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda ele alınan dirik bilgilerdir. Kabapınar'a (2012) göre ise Sosyal Bilgiler Dersi sosyal bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde öğrenciler için basitleştirilmiş biçimdir. Literatürde pek çok tanımı yapılan ve kapsamı oldukça geniş olan Sosyal Bilgiler dersinin önemi, bu dersin topluma karşı etkili vatandaş yetiştirme görevini eğitim öğretim etkinlikleri ile yerine getirmesinden kaynaklıdır (Kılıçoğlu, 2012). Sosyal Bilgiler eğitiminin kapsamı ele alındığında Sosyal Bilgiler eğitimindeki üç temel yaklaşıma değinmek önemlidir. Bunlar: vatandaşlık aktarımı olarak, yansıtıcı araştırma olarak, sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımlarıdır (Barth ve Demirtaş, 1997). Barr, Bart ve Shermis'e (2013) göre vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler; kültürün devamı için gerekli olan, en çok arzu edilen ve varsayılan bilgiler, değerler ve becerilerin kasıtlı olarak telkin edilmesidir. Yazarlara göre Sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler; öğretmenlerin öğrencilere sosyal bilim insanları tarafından kabul edilmiş araştırma yöntemleri, araştırma şekilleri ve dünyaya bakma yolları hakkında bilgi vermeyi istemeleri anlamındadır. Yansıtıcı araştırmaya göre Sosyal Bilgilerin amacı öğrencilerin karar verme ve seçme becerilerini geliştirmektir. Buna göre öğrencilerin problemleri ve konuları tanımlamaları ve siyaset ile inanç konuları hakkında karar vermeleri gerekecektir (Barr, Bart ve Shermis, 2013). Sosyal bilgiler eğitimi yaklaşımları bu üç temel yaklaşımla sınırlı kalmayıp son yıllarda sosyal beceri olarak sosyal bilgiler ve sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler olarak çeşitlendirilmektedir. Sosyal Bilgiler eğitiminin kapsamını anlamak öğretim programını, öğretim yaklaşımlarını buradan hareketle öğretim uygulamalarını anlamayı sağlayacağından önemlidir.

Sözer, (2008)'e göre İlköğretimdeki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrencilere yakın ve uzak çevrelerini tanıtarak bir taraftan öğrencileri toplumsallaştırırken, diğer taraftan toplumun değerlerini kazandırmayı amaçlar. Sosyal Bilgiler dersi, bireyin kendisine, ailesine, çevresindeki diğer insanlara, yasalara ve

devlete karşı ödev ve yükümlülüklerinin neler olduğunu ve toplumsal çevresine nasıl uyum sağlanacağını öğretir.

Sosyal Bilgiler eğitiminin amacı düşünüldüğünde NCSS'e (USA, National Council for the Social Studies) göre; amaç vatandaşlık yeterliliğinin teşvik edilmesidir. Bilgi, entelektüel süreçler ve demokratik eğilimler öğrencilerin kamusal yaşama aktif ve katılımcı olmalarını sağlar. Her ne kadar vatandaşlık yeterliliği Sosyal Bilgiler eğitiminin tek sorumluluğu olmasa da Sosyal Bilgiler dersi için okullardaki diğer herhangi bir konu alanından daha merkezidir (NCSS, 2001).

NCSS'in Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımının bir uzantısı olarak 20. yy'da ABD'de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının; yapılandırmacılık ile geliştirildiği, disiplinlerarası, bütünleşmiş ve tematik bir karakter taşıdığı, problem çözme yöntemi ile işbirlikli öğrenmeyi yöntem olarak kullandığı görülmektedir (Öztürk, 2007).

Sosyal Bilgiler dersinin amacı:

1. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden,
2. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden,
3. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden,
4. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek (MEB, 1968) olarak açıklanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın amacı "birey olmanın aynı zamanda daha geniş bir dünya ailesine ait olmak olduğunun bilincine varacak, yaşadığı topluma, ülkesine ve toprağına samimi bir hisle bağlanacak, bilim ve teknolojiyi etkin şekilde kullanarak gerekli teknik bilgi, birikim, beceri ve yeterliliklere sahip kuşaklar yetiştirmek" (MEB; 2018, s.3) olarak ifade edilmiştir. Öğretim programı hazırlama yaklaşımı ise; farklı disiplinlerin bir arada olduğu ama kendi özelliklerini de taşıyan bir bütüne sahip olan, aynı zamanda disiplinler arası etkileşime açık olan, sadece hedefi değil, yolu da inşa eden bir içeriğe sahiptir (MEB; 2018, s.3).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Sosyal Bilgiler dersinin amaçları; öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan milli bilince sahip vatandaş olarak yetişmeleri, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, yasalar önünde herkesin eşit olduğunu bilen, milli bilincin oluşmasında etkili olan kültürel mirası korumak gerektiğini kabul eden, mekan algılama becerisine sahip, çevreye duyarlı olan, eleştirel düşünme becerisine sahip, ekonomi ile ilgili temel kavramları bilen, çalışmanın önemini bilen

öğrenciler yetiştirilmesi olarak açıklanmıştır (MEB, 2018). Ayrıca öğrencilerin; farklı dönem ve mekanları sorgulayarak değişim ve sürekliliği algılamaları, bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, bilimsel düşünmeyi temel alarak bilimsel ahlaka önem verme, karşılaştığı sorunları çözmeye temel iletişim becerilerini ve sosyal bilimlerin kavram ve yöntemlerini kullanabilme becerilerine sahip olması gerekli görülmüştür. Öğretim programında öğrencilerin katılıma önem vermeleri, yaşamlarını demokratik kurallara göre düzenlemeleri, milli ve evrensel değerleri benimsemeleri, dünya ve ülkesiyle ilgili konulara duyarlı olmaları, bireysel yetenek ve isteklerinin farkında olması gerektiği amaçlanmıştır (MEB, 2018). Öğretim programının hazırlanma süreci ve sosyal bilgiler dersinin amaçları ile ilgili açıklamalar dikkate alındığında kapsayıcı eğitimin süreci dikkate alan yapısına uygun bir amaç ortaya konduğu görülmektedir. Bu bağlamda 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın katılıma önem verme, demokratik değerlere göre yaşamı düzenleme, milli ve evrensel değerleri benimseme, dünya ve ülkesiyle ilgili konulara duyarlı olma amaçlarının kapsayıcı eğitim ile benzerlik taşıdığı görülmektedir.

2.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin toplumun yapısını daha adil yapmaya yönelik temel felsefesinin, Sosyal Bilgiler dersinin üstlendiği iyi vatandaş yetiştirme misyonu ile doğrudan bağlantılı olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitimin daha adil ve kapsayıcı bir toplum oluşturma gerekçesi toplumu konu edinen Sosyal Bilgiler dersinin amaç ve uygulamaları ile örtüşmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın özel amaçlarındaki herkesin yasalar önünde eşit olduğu açıklaması, bireysel farklılıklara saygı yaklaşımı, programda yer alan adalet, eşitlik, barış, dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, yardımseverlik değerleri kapsayıcı eğitim ile ilişkilidir (MEB, 2018). Kapsayıcı eğitimin “farklılıkların yararlarını, bununla nasıl yaşanacağını ve farklılıklardan öğrenmeyi öğrenmek” ilkesinin de Sosyal Bilgiler Dersinin amaç ve içerikleri ile desteklendiği görülmektedir.

Toplumun bir parçası olan birey doğduğu andan itibaren sosyalleşmektedir. Deveci'ye (2003) göre, Sosyal Bilgiler dersinin asıl amacı öğrencilere sosyal beceriler kazandırarak toplumsallaşmalarını sağlamaktır. Çelikkaya (2013) Sosyal Bilgilerin öğrencileri içinde yaşadıkları toplumun etkin bir üyesi yaparak yüzyüze kaldığı problemlerle baş edebilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri öğrencilere

kazandırdığını belirtmektedir. Binbaşıoğlu (1988) da benzer şekilde Sosyal Bilgilerin öğrencilerin sosyalleşmesine ve araştırma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu ifadeler dikkate alındığında Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin sosyalleşmesi ve problem çözme gibi bilişsel beceriler kazanmalarında etkili olduğu düşünülebilir. Yine sosyalleşme için kapsayıcı eğitimle vurgulanan “tüm öğrencilerin varlığını kabul etmek” ilkesinin gerçekleştirilmesi önemlidir. Safran (2014) ve Ünlüer (2008) de benzer şekilde Sosyal Bilgiler dersi ile kazandırılan beceri, tutum ve davranışların öğrencilerin ileriki yaşamlarındaki etkisine bakarak öğrenciler ve toplum için önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin toplumsallaşma sürecini temelden etkileyen Sosyal Bilgiler ile kapsayıcı eğitimin aynı paydada buluşmasını sağlayan unsurlardan biri de; sosyal yapılandırıcılık boyutu ile yapılandırıcılığın felsefesidir. Bu kuramın temel anlayışı “düşünce gelişiminin sosyo-kültürel ortamdan bağımsız olarak açıklanamayacağıdır” (Albayrak; 2012, s.29). Ayrıca Senemoğlu, Vygotsky’nin gelişim üzerine açıkladığı ilkeleri; “Her birey bilgilerini kendisi yapılandırır, gelişim, sosyal ve kültürel içerikten bağımsız değildir, öğrenme gelişmeye etki eder, zihinsel gelişimde dil, kültür ve sosyal çevre önemli rol oynar, bireyin öğrenmesi için sosyal çevreye ihtiyaç vardır” (Senemoğlu, 2010) olarak açıklamıştır. Vygotsky’nin gelişim ve öğrenmeye ilişkin öne sürdüğü fikirlerde, öğrenmenin sosyal yönünü önemle vurguladığı görülmektedir. Ayrıca Vygotsky, zihinsel gelişim için dil ile kültürün önemine vurgu yapmakta, öğrenme için sosyal çevreye ihtiyaç duyulacağını savunmaktadır. Öğrencilerin aktif olarak öğrenim ortamına katılımları, işbirliği ile araştırma ve incelemeler yapmaları, hayatın içinden problemler ile karşılaştırılmaları gerekmektedir. Vygotsky’nin gelişimle ilgili ilkeleri ile kapsayıcı eğitimin ilkeleri karşılaştırıldığında; öğrenme için sosyal çevreye gereksinim duyulması ve öğrencilerin bir arada ayrıştırılmadan eğitim öğretim uygulamalarına dahil edilmesi ilkelerinin örtüştüğü görülmektedir.

Öğretim programı boyutuna bakıldığında; 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Bireysel gelişim ve öğretim programları” başlığı altında yer alan; “Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri

ile farklıdır” (MEB; 2018, s.7) açıklamalarına bakıldığında programın bireysel farklılıkları tanıyan ve kabul eden bir yaklaşımı benimsediği düşünülebilir.

Bu ifadelerin kapsayıcı eğitimin “her bireyin kendi içinde farklılıklar taşıdığı” ilkesi ile örtüştüğü görülmektedir. Programının özel amaçlarına bakıldığında; “hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri” amacı, programın ayrımcılığa karşı olduğu, herkesin eşit olduğu anlayışını desteklediğini göstermekte ve bu yönüyle kapsayıcı eğitimle aynı amaçları taşıdığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan MEB (2018), “Birey ve Toplum” öğrenme alanındaki “Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar” kazanımına bakıldığında kapsayıcı eğitimin “özel eğitim sınıflarında değil akranlarla birlikte eğitim alma ilkesi” ile örtüşmektedir. Programda kazanımın açıklaması niteliğinde yer alan; “farklı yeteneklere, beğenilere ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin yanı sıra dezavantajlı (engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan) bireylerin durumlarına da değinilir” ibaresi de kendisinden farklı olan bireylerle empati kurulmasını ve onların da eğitimde var olduklarını vurguladığından kapsayıcı eğitim ile ilişkilidir. Tüm bunlarla birlikte Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan becerilerden “kalıp yargı ve önyargıyı fark etme” becerisi de kapsayıcı eğitimin amaçlarını desteklemektedir. Nitekim öğrencilerin kendi kalıp yargı ve önyargılarının farkına varabilmesi için etrafında birebir kendisi gibi olmayan, farklılıklara sahip başkalarının olması gereklidir. Bu yolla aynı ortamda eğitim gören bireyler bu çeşitlilikten faydalanarak öğrenirler.

Farklılıklara değer veren bir anlayış olan kapsayıcı eğitimin toplumun inşasında önemli bir yeri olan Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkisi günümüzdeki kitlesel göçler ile artış gösteren bireysel farklılıkları kabul edip olumlu bir şekilde yöneterek sosyal hayata kazandırmak açısından gereklidir. Bireysel farklılıklar içinde bulunan toplumun durumuna göre dezavantaja dönüşebilmektedir. Bu farklılıkları tanımak, dezavantajı anlamak ve bu doğrultuda çocuklara yaklaşmak önemlidir.

2.4. Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar

Dezavantajlı grupların haklarını korumak ve toplumda fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için öncelikle dezavantajlı grup denildiğinde kimlerin kastedildiğinin ortaya konması gerekmektedir. Dezavantaj kavramı farklı bağlamlarda ele

alınabilmektedir. Bununla birlikte kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar, bu tez kapsamında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 14. Maddesine göre gruplandırılmıştır. Ayrımcılık yasağı adlı maddeye göre; "bu sözleşmede tanınan hak ve özgürlüklerden yararlanma; cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasal veya diğer kanaatler, ulusal veya toplumsal köken, ulusal bir azınlığa aidiyet, servet, doğum başta olmak üzere herhangi başka bir duruma dayalı hiçbir ayrımcılık gözetilmeksizin sağlanmalıdır (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 2010)" ibaresi yer almaktadır.

Sözlük anlamı açısından "dezavantajlı" terimi, kendi içinde bir bireyin veya grubun belirli bir niteliğinin bir özelliği olduğunu uyarayan bir sıfattır. Genel olarak bir dezavantaj, bir bireyin veya grubun, diğer kaynaklara kıyasla belirli kaynaklara ve mekanizmalara erişiminin reddedilmesi ve potansiyellerini yeterince yerine getirmesini engelleyen bir koşul olarak algılanabilir. Bu bağlamda bir dezavantajın üstesinden gelmek, engelin ortadan kaldırılması veya azaltılması anlamına gelir (Mayer, Thomas ve Logue, 2003).

Dezavantajlı gruplar, toplumun ekonomik, sosyal, kültürel vb. kaynaklarını kullanma açısından eksik kalan ya da eksik bırakılan gruplar olarak tanımlanabilir. Ancak kimlerin dezavantajlı grup olduğu toplumdan topluma farklılık gösterebilir (Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, 2011).

UNESCO'nun (2000) Herkes İçin Eğitim amaçları belgesinde üzerinde odaklanılan grupların da dezavantajlı grupları belirlemede yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçlara göre:

"Tüm çocukların, özellikle kız çocuklarının, zor şartlardaki çocukların ve etnik azınlıklara mensup öğrencilerin ilköğretime ücretsiz, zorunlu ve tam erişime sahip olmalarını sağlamak. İlköğretim ve ortaöğretimdeki cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve cinsiyet eşitliğinin sağlanması, eğitimde eşitlik, kız çocuklarının tam ve eşit erişime ulaşması ve kaliteli temel eğitimin sağlanmasına odaklanılması amaçlanmaktadır" (UNESCO; 2000, s.44).

Buna dayanarak UNESCO'nun cinsiyet eşitsizliği, kız çocuklarının eğitime erişimi, zor şartlardaki çocukların ve etnik azınlıklara mensup öğrencilerin eğitime erişmesi konularına öncelik verildiği görülmektedir. ERG'nin ise hazırlamış olduğu raporda; toplumsal cinsiyet, engellilik, anadil, din ve etnik köken, sosyo-ekonomik durum başlıklarına yer verilerek dezavantajlı gruplar sınıflandırılmıştır (ERG, 2016).

UNICEF tarafından gerçekleştirilen kapsayıcı öğretmen eğitimi projesinde dezavantajlı gruplar yedi gruba ayrılmıştır. Bunlar: Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar, afetten etkilenmiş çocuklar, şiddete maruz kalmış çocuklar, göç ve terörden etkilenmiş çocuklar, engeli olan çocuklar, geçici koruma altında olan çocuklar (UNICEF, 2018).

Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim adlı kitapta dezavantajlı gruplar: Lezbiyen, gey, biseksüel, trans-interseks (LGBTİ) bireyler, kadınlar, azınlıklar, göçmen-mülteci-sığınmacı çocuklar, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, risk altındaki çocuklar (suça itilen çocuklar, istismara maruz kalan çocuklar, sokak çocukları, çalışan çocuklar) şeklinde gruplandırılmıştır (Taneri, 2019).

Booth ve Ainscow (2006) öğrenme güçlüğü yaşayanlar, ırk, etnik köken, cinsiyet ve farklı cinsel yönelimler konularında ayrımcılığa uğrayanlar olarak dezavantajlı grupları sınıflandırmıştır.

RAND'a (2020) göre dezavantajlı öğrenciler, aile, sosyal veya ekonomik koşulları okulda öğrenme becerilerini engelleyen öğrencilerdir. RAND okul sonrası programlar ve diğer okul dışı zaman sorunları, doğal afetlerin öğrenciler üzerindeki etkileri ve eğitimsel eşitsizliklere katkıda bulunan diğer faktörler üzerine araştırmalar yürütmektedir. Ainscow (2005), dışlanma riski altında ya da ayrımcılığa maruz kalan kişiler dezavantajlı grupta sayıldığını savunmaktadır.

T.C. Doğu Marmara Kalkınma Ajansı'na (2011) göre Türkiye'de kimlerin dezavantajlı grupta yer alması gerektiği konusunda görüş birliği yoktur. Ama yapılan araştırmada engelliler, muhtaç kadınlar, eski hükümlüler, yeni göç edenler, yaşlılar, eğitimsiz gençler, korunmaya muhtaç çocuklar ve romanlar dezavantajlı gruplar kapsamında değerlendirilmiştir.

UNESCO'ya (2013) göre dezavantajlı gruplar: Ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dinleri veya politik statüleri nedeniyle toplumsal ve ekonomik entegrasyon şansları diğer insanlara göre daha düşük olan kimselerden oluşur. Bunlar toprak mülkiyetine veya başka gelir getiren araçlara sahip olamayan ve genellikle sağlık, konut ve eğitim gibi temel toplumsal gerekliliklerden yoksun olan kimselerdir. Yoksunlukları olan dezavantajlı gruplar için fırsat eşitliği noktasında Bozkurt, Altan ve Köroğlu (2009) fırsat dağılımının herkes için olduğunu, eğitimin dezavantajlı sayılan tüm grupları ırk, sosyo ekonomik durum, cinsiyet ve içinde yaşanan sosyal yapıyı kapsadığını söylemiştir.

Amerikan Ulusal Bilim Vakfı (NSF) tarafından desteklenen ve 2015 yılında STEM ile ilgili bilim adamları, okullar, politikacılar ve halkın katıldığı forumda hazırlanan raporda, genellikle az temsil edilen öğrenciler için (kız öğrenciler, engelliler, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı gruplar, vb.) STEM öğrenme ortamları yaratma fırsatlarının sağlanmasının sosyal adalete katkıda bulunacağı vurgulanmıştır (Akgündüz vd., 2015).

Gürdoğan Bayır'a (2019) göre toplumda yetersiz şartlarda yaşayan ve bu şartlar sebebiyle bazı yetersizliklerle mücadele etmek zorunda kalan gruplar dezavantajlı gruplar olarak tanımlanabilir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kazanımın açıklaması niteliğinde yer alan; "farklı yeteneklere, beğenilere ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin yanı sıra dezavantajlı (engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan) bireylerin durumlarına da değinilir". Burada öğretim programının dezavantajlı grupları engelli olma, yoksul olma, devlet bakımına muhtaç olma ya da kronik sağlık sorunları olma şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir.

Dezavantajlı grupları yalnızca cinsiyet, ırk, etnik grup ve yoksulluk kavramları ile ilişkili değildir. Dezavantajlı olma durumu kişinin kendisi için gerekli olan şeylere ulaşamama durumuyla açıklanabilir. Dezavantajlı gruplar ırk, cinsiyet ve yoksulluktan daha fazla sınırlılıkla karşı karşıyadır. Ayrımcılık ve dışlanma ise bireyleri toplum içerisinde dezavantajlı olma durumuna getiren temel unsurlardır. Dolayısıyla dezavantajların ortadan kaldırılması, fırsat eşitliği ve toplumsal adaletin sağlanabilmesinin ön koşulu ayrımcılık ve dışlamanın önüne geçmektir.

Bu tezde veri toplama sürecinde karşılaşılan öğrenciler baz alınarak dezavantajlı gruplar şu şekilde sıralanmıştır: Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, mülteci-sığınmacı-göçmen çocuklar, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklar, parçalanmış aile çocukları, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalan çocuklar. Dezavantajlı gruplar aşağıda sıralanmaktadır.

2.4.1. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklar

Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler özel gereksinimi olan bireylerdir ve bu bireyler özel eğitime ihtiyaç duyarlar (Atmacaoğlu, 2019). Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitiminde en iyi yöntemin genel eğitim sistemi

içerisinde akranlarıyla birlikte eğitim almaları olduğu anlayışı (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 2004; Kapucu, Aydoğdu ve Benli, 2020) farklı araştırmalarda ortaya konmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin var olan bir sisteme uyum sağlamalarını beklemek yerine, sistemin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek biçimde düzenlenmesi kapsayıcı eğitimin önemli bir kabulüdür. Özel gereksinimli çocuklar yalnızca akranlarının gerisinde kalan değil genel olanın dışında kalan üstün zekalı çocuklar da özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir. Kapsayıcı eğitim dâhilinde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimi; üstün yetenekleri olan öğrencileri özelliklerine göre kapasitelerini arttırmalarını sağlayan, yetersizliklerin ise engelle dönüşmesini önleyen, özel gereksinimli öğrenciyi kendine yetebilecek seviyeye getirerek topluma uyum sağlamasını ve bağımsız üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilere yönlendirilmesini sağlayan eğitimidir.

Engelli çocuklar; doğuştan ya da sonradan hastalık veya kaza sonucunda normal yaşamın gerektirdiği durumlara uymakta güçlük yaşayan, bedensel, zihinsel, ruhsal, sosyal ve duysal yetilerini kaybetmiş kişiler engelli olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Aysoy, 2002). Zihin, görme, işitme, ortopedik gibi engel türü bulunan bireylerin eğitim alması onların mümkün olduğu bağımsızlaşmalarında ve toplumsal yaşamın tüm alanlarına katılımında önemli bir role sahiptir (Şişman, 2014). Özel eğitim uygulamalarıyla birlikte engelli çocukların normal okullarda akranlarıyla bir arada eğitim görmeleri öğretmenlerin bu konuda eğitim görmelerini gerektirmektedir.

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimsel sorunlarına bakıldığında; eğitim sisteminin çocuklarının bireysel özelliklerini gözardı ettiği, okul rehberlik servislerince verilen desteğin yeterli ve tutarlı bir özellik göstermediği (Cesur ve Akyol, 2019), öğretmenlerin, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu tüm sınıfın akademik olarak geri kaldığını düşünmeleri (Akcan, 2013; Duran, 2019), sınıflarda fiziksel düzenlemelerin yalnızca bedensel engeli olan öğrencilere yönelik olduğu, bunun dışındaki özel gereksinimler için düzenleme yapılmadığı (Duran, 2019), öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yaklaşım konusunda donanıma sahip olmamalarından kaynaklanan (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010) sorunlar olduğu görülmektedir.

Kapsayıcı eğitim anlayışı ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin akranları ile bir arada eğitim almalarına olanak sağlayarak bu öğrencilerin iletişim kurma, birlikte çalışma becerileri kazanmaları, bu öğrencilerin eğitimde kabulünün sağlanarak topluma

kazandırılmaları amaçlanmaktadır. Kapsayıcı eğitim dâhilinde özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar için birtakım önlemler almak gereklidir. Ders materyallerinin özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğun anlama, algılama ve kapasitesine uygun olarak düzenlenmesi gereklidir. Sınıf içi fiziksel açıdan zorlayıcı ve engelleyici bariyerler azaltılmalı ve rahat hareket etmeyi destekleyen bir okul düzeni oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin her şeyden önce öğrencilerinin sahip olduğu engelin doğası ile ilgili bilgi sahibi olması, öğrenciye nasıl yaklaşacağı konusunda yol gösterici olacağından önemlidir. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kapasitesini, sınırlarının ne olduğunu ve buna uygun başarı ve sorumluluk ölçütlerinin oluşturulması gerekmektedir.

Engelli öğrencilere yönelik aşağılayıcı ve zorba tavırlar yanlış olduğu gibi öğretmen ve diğer öğrencilerin öğrenciye sürekli acıma ve aşırı koruma duygusuyla kurban psikolojisiyle yaklaşmaları da uygun bir davranış değildir. Okul içerisinde düzenli olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik kabulü ve empatiyi destekleyen eğitimler verilmelidir. Farklılıkları olan bir öğrenciyi kabul etmek okulun bir vizyonu olarak okulun bütün bileşenleri tarafından desteklenmelidir.

2.4.2. Geçici Koruma Altındaki (Mülteci) Çocuklar

Birleşik Milletler Mülteci Örgütü (UNHCR); mülteciliği zulüm, savaş ya da şiddetten dolayı ülkesinden kaçmaya zorlanan kişi olarak tanımlamaktadır (UNHCR, 2015). Tüm dünyada birçok insan çatışma, doğal afet, insan haklarının ihlal edilmesi gibi birçok nedenden kaynaklı olarak başka ülkelere sığınmak durumundadır (Eren ve Çakran, 2017). Mülteciler yeni geldikleri ortamda birtakım zorluklarla karşı karşıyadır. Özellikle çocuklar için bu durum daha da zordur (Yavuz ve Mızrak, 2016). Çocukların kaçırma, silahlı gruplar, toplumsal cinsiyet eşitsizliği gibi durumlara karşı korunması nitelikli ve güvenli bir eğitimle mümkündür. Ancak eğitim öğretim sürecinde birtakım sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bunlar maddi sorunlara ek olarak nitelikli öğretmen bulmak, sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin bilmediği eğitim dili ile öğrenim görmeleri, eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan önemli sorunları oluşturmaktadır (Ferris ve Winthrop, 2011).

Göçmen statusü kimleri kapsamaktadır diye düşünüldüğünde, eğitim ya da ekonomik sebepler nedeniyle yaşadığı yeri gönüllü olarak terk eden ve başka bir yerde yaşamaya başlayan kişi akla gelmektedir (Ziya, 2012). Mültecilerin statüsüne

bakıldığında 1951 Sözleşmesi'ne göre mülteci; “ırkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm göreceği konusunda haklı bir korku taşıyan ve bu yüzden ülkesinden ayrılan ve korkusu nedeniyle geri dönemeyen veya dönmek istemeyen kişi” şeklinde tanımlanmaktadır (UNHCR, 2015). Sığınmacı ise; bir ülkeye mülteci statüsünde başvuran, ancak başvurusu henüz sonuçlanmamış kişi olarak tanımlanmaktadır (Ünal, 2014).

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (BMMYK) verilerine göre tüm dünyadaki mülteci nüfusunun yarısından çoğu çocuklardır. Mülteci çocuklar, mülteci bireyler arasında tehlikeye en açık olan grubu oluşturmaktadır. BMMYK'nın da ifade ettiği gibi mülteci çocukların eğitimi en temel insan haklarından biridir ve devletlerin tüm çocuklara temel eğitim verme sorumluluğu bulunmaktadır (UNHCR, 2020). Mülteci çocukların eğitim hakkı uluslararası hukuk tarafından Türkiye'nin de katıldığı; Çocuk Hakları Bildirgesi, Cenevre Konvansiyonu, Ekonomik, Sosyal, Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Protokolü ile de koruma altına alınmıştır (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016).

Türkiye'de Geçici Koruma Altında yaşayan öğrencilerin durumuna bakıldığında; 2 milyona yakın çocuğun Türkiye'de yaşadığı görülmektedir. Bakanlar Kurulu, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. Maddesine göre 22 Ekim 2014'te geçici korumaya ilişkin bir yönetmelik yayımlamıştır. Yönetmelikle Türkiye'ye sığınan Suriyeli ve diğer ülkelerden gelen sığınmacıların statüsü, “Geçici Koruma” adı altında resmleştirilmiştir. Geçici koruma yönetmeliği geçici korumayı: “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan koruma” (Geçici Koruma Yönetmeliği; 2014, s.25) olarak tanımlamaktadır.

Türkiye'de mülteci öğrencilerin karşılaştıkları eğitimsel sorunlar mülteci öğrencilerin fiziksel, bireysel, grup üyeliğine yönelik problemler yaşamakla beraber vatandaşlık ve göçmenlik statüsüne bağlı fiziksel ve psikolojik zorluklar yaşadıkları (Yıldırım, 2017), dil edinimi için oldukça fazla çaba ve zaman harcamalarının yanında yaşlarına uygun akademik bilginin de gerisinde kalmalarından kaynaklanan sorunlar yaşamaları (Yıldırım, 2017), derslerin geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmesinin

Türkçe'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için güçlük yaratması (McEachron ve Bhatti, 2005) olarak açıklanmaktadır.

Kapsayıcı eğitim karşılaşılan bu eğitsel sorunlara öğrencilerin geçmiş yaşantılarından kaynaklanan kültürel farklılıklara uygun bir eğitimin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin öğretme sürecini çeşitlendirerek ana dilinde eğitim almayan öğrencilerin anlamalarına destek olmaları ve öğretmenlere mülteci öğrencilere yaklaşım konusunda eğitimler verilmesi yoluyla çözüm üretmektedir.

2.4.3. Farklı Etnik, Dini-Mezhepsel, Dilsel Kökene Sahip Çocuklar

Türkiye'de anadil farklılıkları konusu, çoğunlukla etnik köken ile beraber anılmaktadır. Eğitimde anadili sorunu ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar, Türkiye'de anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerin okuldaki dezavantajlı durumlarına dikkat çekmektedir (ERG, 2016). Tarih Vakfı tarafından yayınlanan raporda da, anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerin eğitim öğretime başladıklarında okuma yazma ile birlikte yeni bir dili öğrenme zorluğu yaşadıklarına dikkat çekilmektedir (Fırat, 2010). Çayır'ın (2015) 2012-2013 akademik yılındaki tüm alanlara ait ders kitaplarını incelediği çalışmada, ders kitaplarındaki vatandaş kavramının etnik kimlik olarak Türklük, dini olarak ise Sünni İslam ile ilişkilendirildiği ifade edilmektedir. Coğrafya ve Türkçe kitaplarının analizinden ortaya çıkan sonuç Türklük'ün coğrafi koşullar sonucu Orta Asya'dan göç etmiş, Anadolu'ya yerleşmiş, zamanla Müslümanlaşmış vatandaşları içine alan ve bunun dışındakileri dışarıda bırakan bir etnik kökene gönderme yaptığıdır. Farklı etnik kökenler, dinler veya inanışların ders kitaplarında yeterince yer bulamadığı ve yer bulduğunda genellikle olumsuz biçimde temsil edildiği saptanmaktadır (Çayır, 2014).

Bir arada yaşayan farklı dine, dile ve ırka ait kişilerin ve grupların eğitimi ve sosyalizasyonu ile kapsayıcı eğitim yaklaşımı içerisinde nasıl konumlandırılacağı, politik ve siyasi gerilimlerin etkisi altında birçok ülkede tartışma konusudur. Eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nce garanti edilmiş temel haklar arasında yer almaktadır. Ulusal mevzuata göre eğitim hakkı ile ilgili düzenlemeler, insan hakları normlarına uygun asgari standartları karşılamaktadır.

Dünyada birçok ülkede değişen sosyal faktörler, toplumsal yaşam içerisinde farklı grupların oluşmasına yol açmıştır. Hemen hemen her ülkede, toplumsal refahın yeterince pay alamayan ve dezavantajlı olan etnik, dil ve din açısından vb. farklılığa

sahip gruplar vardır. Alanyazında farklı dilsel, dini ve etnik grupların eğitimi ile ilgili çalışmaların çoğunda çokkültürlülük kavramı eğitim felsefesinde yer almaktadır (Atmacaoğlu, 2019). Banks'a (2009) göre öğretmenlerin öğretme yöntemlerini farklı grupların ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde düzenlemeleri çokkültürlü eğitim açısından gereklidir.

Çok kültürlülük perspektifinden eğitim sektörü yeniden kurgulanmalıdır. Etnik, dini ve dilsel azınlık gruplarından bireylerin kapsayıcı eğitimden faydalanabilmesini sağlamak için bazı önlemler alınmalıdır. Eğitim programlarının hedef ve içerikleri ile öğretim materyalleri öğretim yöntemlerinin belli kalıp yargıları destekleyecek biçimde sunulması, öğretmenlerin farklı azınlık gruplara yönelik ayrımcı tavırları tarih gibi derslerde farklı azınlık grupların temsilindeki olumsuz yüklemeler öğrenciler üzerinde baskı yaratmakta ve ayrımcılığa sebep olmaktadır. Bu ötekileştirme, farklılığa tahammülsüzlük ve zorbalık biçiminde kendini gösterebilmektedir. Dolayısıyla tüm grupları kapsayan kapsayıcı bir eğitimle farklılıklara saygı ve kabul, tüm eğitim öğretim sürecini bütünleştireceğinden önemlidir. Çok kültürlü eğitime göre eğitim politikalarının, öğretim programlarının ve öğretme sürecinin yeniden düzenlenmesi farklılıklara saygı temelinde daha kapsayıcı eğitim ortamları oluşturulması açısından önem taşımaktadır.

2.4.4. Sosyo-Ekonomik Düzeyi Düşük Olan Çocuklar

PISA 2015 raporundaki sosyo-ekonomik ve kültürel durum indeksi (EKSD) hesaplaması sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanların belirlenmesi ayrıca bu gruba giren çocukları tanımlayabilmek açısından önemlidir. Anne- babanın mesleği, eğitim düzeyi, öğrencinin evde sahip olduğu eğitim ile ilgili kaynaklar ve ailenin evindeki birtakım araç gereçler değişkenleri dikkate alınarak hesaplanmaktadır. EKSD indeksi -1 ve altında olan öğrenciler sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler olarak adlandırılmaktadır. Türkiye'de ESKD indeksi -1'in altında olan öğrenci oranı yaklaşık %64'tür (PISA; 2016, s.39).

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde, aile bütçesine katkı sağlamak ya da kendi hayatını kazanmak amacıyla iş hayatına giren 18 yaşın altındaki bireyler çocuk işçi olarak tanımlanmaktadır (Fidan, 2004). Mevsimlik tarım işçilerinin çocukları da koşulları gereği aileleri ile birlikte çalışmaktadır. Bu çocukların da eğitimden uzaklaşmaları bir sorun durumunu oluşturmaktadır. Mevsimlik işçi çocukları bu

dönemlerde okula gidememekte ve devamsızlık yapmaktadır (Karaman ve Yılmaz, 2011). Çalışan çocuk hemen hemen tüm toplumlarda çözüm bekleyen sosyal sorunlar arasında yer almaktadır. Çocuklar iktisadi nedenler, sosyal nedenler ve kişisel nedenlerden kaynaklı olarak çalışmaya başlamaktadır. Çalışan çocuklar içinde bulunduğu durumdan kaynaklı olarak okula karşı ilgisizlik göstermekte ve okuldan ayrılmayı bir seçenek olarak görmektedir (Fidan, 2004). Eğitim çalışan çocukların yaşam koşullarının iyileştirilmesinde önemli bir rol oynar. Öğretmenler bu çocuklar için öğrenmeyi çekici hale getirmeli, çocukların sorunları ile ilgilenmeli ve çocuk işçiliği konusunda bilgilendirme yapmalıdır. Bu nedenle, öğretmen önce çalışan çocukları belirlemeli, daha sonra onların devam durumu, başarı düzeyi, derse katılımı vb. durumları izlemelidir (Gülcan, 2017).

2.4.5. Parçalanmış Aile Çocukları

Ölüm, anne ya da babanın herhangi bir nedenle uzun süreli evden ayrılmaları, boşanmaları ya da çocukların aileden ayrılması gibi durumlarda ortaya çıkan aile yapısı, parçalanmış aile olarak tanımlanabilir (Özgüven, 2001). Benzer tanımlara bakıldığında; ailenin parçalanması ölüm, boşanma ve ayrılma gibi sebeplerle gerçekleşmektedir (Şentürk, 2012). Herdem ve Bozgeyikli'ye (2013) göre ailede parçalanma; ölüm, ayrı yaşamaları ya da boşanmaları, ebeveynlerin uzun süren seyahatleri, çocukların aileden ayrılmaları gibi durumlardır. Benzer şekilde parçalanmış aile, eşlerin evliliklerini yasal yolla bitirmesi ve çocuğun velayetinin ebeveynlerden birinde kalması ya da eşlerin çalışmak için evden ayrılması ya da ölmesinden kaynaklanan bir aile biçimini ifade etmektedir (Özatça, 2009).

Parçalanmış ailelerde çocukların ruhsal açıdan etkilendiği ve birçok sorunun olduğu araştırmalarca ortaya konulmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin bu durumdaki çocukların sağlıklı biçimde yetiştirilebilmesi için parçalanmış aileler konusunda bilgi sahibi olmaları, velileri yönlendirmeleri, öğrencileri etkin kılacak görevler vermeleri (Herdem ve Bozgeyikli, 2013) önem taşımaktadır.

Hanson (1999), boşanmış aile çocuklarının pek çok açıdan dezavantajlı olduğunu belirtmektedir. Bu öğrenciler okulda başarılı olamazlar, davranışsal problemleri daha çoktur, psikolojik ve sosyal açıdan zorluklar yaşamaya meyillidirler. Boşanan ailelerin çocukları hayatlarının geri kalanında depresyon, düşük benlik kavramı, düşük sosyal

sorumluluk, düşük özsaygı, okulda devamsızlık yapma, ergen hamileliği ve sağlık problemleri yaşama riski altındadırlar (Emery, 2009).

Öğrencilerin karşı karşıya olduğu bu sorunlar konusunda öğretmenlerin bilinçli olması, öğrencilerini tanınması ve bu dezavantajın öğretim ortamında ortadan kaldırması yönünde çaba sarfetmesi önem taşımaktadır. Aynı zamanda çocuklarını yalnız büyüten anne babaların gelirlerinin anne babanın bir arada olduğu ailelerden daha düşük (Morcy ve Rothstein, 2015) olduğu verisinden hareketle bir dezavantajın birden çok dezavantaja neden olabileceği görülmektedir.

2.4.6. Afetten Etkilenmiş Çocuklar

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı'nın (AFAD) hazırladığı sözlükte afet terimi; insanlar için yaralanmalara veya ölümlere sebep olan, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan, normal hayatı kesintiye uğratarak aksatan ya da tamamen durduran, etkilediği toplumun var olan imkânları ile mücadele edemediği doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olaylar olarak ifade edilmiştir (AFAD, 2014).

Doğal afetlerin ne tür olaylar olduğuna bakıldığında; etkilediği toplumların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel faaliyetlerini durma noktasına getiren veya aksatan, fiziksel yaralanmalara, can ve mal kayıplarına sebep olan, depremler, sel ve su baskınları, rüzgâr, toz, kum, yağmur, kar fırtınaları, don olayları, çığlar, fırtınalar, hortumlar, zemin çökmesi, heyelanlar, çamur akıntısı, kaya düşmesi, orman ve çalı yangınları, buzlanma, deniz ve göl su seviye değişimleri, tsunami, çölleşme, kuraklık, sıcak ve soğuk hava dalgaları, sis ve düşük görüş mesafesi, tarımsal zararlılar, çekirge istilaları, yıldırımlar, salgın hastalıklar gibi olaylardır (Kadioğlu, 2008).

İnsan kaynaklı afetler ise doğrudan insan faktörünün sebep olduğu, doğa ile ilişkili olmayan afetlerdir. İnsan kaynaklı afetler, doğal afetler gibi büyük çapta yaralanmalara ve ölümlere neden olabilmekte, toplumsal yapıya ve çevreye büyük zarar verebilmekte olup kimyasal kazalar, yangınlar, terörizm, uçak kazaları, sabotajlar doğal olmayan afetler olarak sıralanabilmektedir (Yılmaz, 2003, s. 29).

Doğa ve insan kaynaklı afetlere maruz kalan insanlarda psikolojik ve sosyolojik değişimler görülebilmektedir (Yavuz ve Dikmen, 2015). Dünyanın pek çok farklı yerinde her yıl milyonlarca kişi doğal ve insan kaynaklı afetler yaşamakta ve bu afetlerden farklı şekillerde etkilenmektedir (Karabulut ve Bekler, 2019). Çocuklarla

ergenlerin sorunlarla başetme mekanizmaları tam olarak gelişmediğinden afetler yaşandığında yetişkinlerden daha fazla ve negatif yönde etkilenmektedirler.

Bu tür afetler deneyimleyen çocuklar için okul ortamı, aileden sonra güvenlik ve emniyet duygusunu sağlayan en önemli kurum durumuna gelmektedir (Kilmer, Gil-Rivas ve MacDonald, 2010; Çal, 2019). Güvenli okul ortamı çocukların travma sonrası yaşadıkları stres bozukluğunu önleme ya da azaltma anlamında destek sağlayabilmektedir.

Travma yaşayan çocuklar sonrasında; sosyalleşme, akademik başarı gibi birçok alanda travma etkilerini hissedebilir. Bu çocuklara zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri eğitim ortamında kapsayıcı eğitim anlayışına uygun olarak yapılması gerekenler şöyle sıralanabilir:

- “Çocukların duygularını ifade etmelerine imkân sağlanmalı,
- Çocuklara karşı sabırlı ve esnek tutum sergilenmeli,
- Merakları giderilmeli; merak ettikleri hakkında yaşına uygun açıklamalar yapılmalı,
- Dikkat sorunu yaşayan çocukların birden dikkatini toplayıp okulda ve evde yüksek başarı beklenmemeli; aceleci olunmamalı,
- Çocuklara onların yapabileceği görevler ve sorumluluklar verilerek özgüvenleri geliştirilmeli,
- Bu dönemdeki çocuklarla bir uzman yardımıyla ilerde olabilecek benzer durumlardan kendini nasıl koruyacağına ilişkin konuşmalar yapılmalıdır” (Öztürk vd.; 2017, s.103).

Öğretmenler travma sonrası çocuklara uygun kapsayıcı eğitim anlayışıyla öğretim ortamlarını ve öğretim faaliyetlerini şekillendirirken; çocukların duygusal açıdan toparlanmalarına yardımcı olacak etkinlikler düzenleyebilirler, etkinliklerini çocukların gereksinimlerine göre şekillendirebilirler, her çocuğa, bireysel farklılıklarına göre eğitim desteği verebilirler, çocuklarla iletişim kurarken çocukların özel durumlarını göz önünde bulundurup farklılaştırılmış teknikler kullanabilirler, sınıf içinde samimi ve destekleyici bir sosyal ortam oluşturabilirler, çocukların normalleşme süreçlerini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için okul ve aile arasındaki işbirliğini güçlendirebilirler, sınıftaki diğer çocuklarla da işbirliğinde çalışarak arkadaşlarını anlamalarını, yardımcı olmalarını, sevmelerini sağlayabilirler (Öztürk vd., 2017).

Afetten etkilenen öğrencilere bireysel hassasiyetlerini göz önünde bulundurarak kapsayıcı bir eğitim anlayışıyla yaklaşmak öğretmenler başta olmak üzere tüm okul bileşenlerinin sorumluluğundadır.

2.4.7. Risk Altındaki Çocuklar

Risk altındaki ve korunmaya muhtaç çocuklar, “fiziksel ve psikolojik gelişimleri ve kişisel güvenliği tehlikede olan; ana babasız, bakıcısı tarafından terk edilmiş; fuhuş, dilencilik, alkollü içkiler veya uyuşturucu madde kullanma gibi sosyal tehlikelerle ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuk olarak tanımlanabilir” (Çoban; 2015, s.2). Risk altındaki çocuklar ile ilgili kesin bir tanımlama olmamakla birlikte birtakım tehlikelerle ilişkilendirilerek bu çocuklar sınıflandırılmaktadır. Genel olarak sosyo-ekonomik yetersizlikler, alkol ve madde bağımlılığı, ağır koşullar altında çalıştırılma, ihmal ve istismar, suça sürüklenme gibi sorunlar risk altındaki çocukların karşı karşıya oldukları ya da içinde yaşadıkları tehlikeleri ifade etmektedir (Çoban, 2015).

Risk altındaki çocukların başında istismara uğrayan çocuklar gelmektedir. Dünya Sağlık Örgütü, çocuk ihmal ve istismarını, bilerek ya da bilmeden çocuğun sağlığını, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen davranışlar sergilenmesi biçiminde tanımlar (Yakut ve Korkmaz, 2013). Çocuk ihmal ve istismarının fiziksel, cinsel ve duygusal olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Yetişkinlerin çocuğa olan en temel sorumluluklarını yerine getirmemesi çocuk ihmali kapsamında ele alınabilir (Gürdoğan Bayır, 2019). Eğitim kurumları ve öğretmenlere bu tür durumların tanımlanmasında ve önlenmesinde önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu konuya ilişkin eğitim almaları gerekmektedir (Bozgun ve Pekdoğan, 2018). İstismara uğrayan bir çocukla iletişim kuran öğretmenin anlatılanların hassasiyetine uygun şekilde anlayışlı olması, gizlilik ilkesine özen göstermesi, çocuğa kendisine güvendiği ve anlattığı için teşekkür etmesi, onu yalnız bırakmayacağını ve birlikte mücadele edeceğini söylemesi, yargılayan bir üsluptan kaçınması gereklidir. Öğretmenin, çocuğa inandığını ve güvendiğini söylemesi önemlidir.

Öğretmenler sınıflarında sözü edilen bu durumların dışında dezavantaja sahip öğrencilerle karşılaşabilirler. Yoksullukla mücadele eden çocuklar, suç işleyen çocuklar, madde bağımlısı çocuklar yine karşılaşılacak gruplar arasında yer almaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin dezavantaja sahip çocukların fark edilmesi ve tanınması, bu

çocukların eğitim sürecine nasıl dâhil edilebileceğine ilişkin bilgi sahibi olması önemlidir. Öğretmenler sınıflarındaki dezavantaja sahip çocukları en iyi bilenlerdir. Bu çocuklar genellikle devamsızlık yapar, yorgunluk işaretleri verirler, odaklanma sorunları yaşarlar, davranış problemleri yaşarlar bazen de çekingen ve içe kapanık tavırlar sergilerler. Ayrıca okul performansı düşük olan bu çocukların aile içi sorunları da bulunmaktadır. Bu çocukları belirleme, eğitime geri dönmelerini, katılımlarını sağlama ve başarı durumlarını izleme öğretmenlerin yapabilecekleri arasında yer alır (Gülcan, 2017). Bu nedenle, öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içinde risk altındaki çocuklara nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda eğitimlerin verilmesi, kapsayıcı eğitim dâhilinde öğretmenlerin farkındalıkları artırmak ve onların bu konudaki eğitim gereksinimlerini belirlemek anlamında araştırmaların yapılması önem taşımaktadır.

2.4.8. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Maruz Kalan Çocuklar

Cinsiyet; bireyin kadın veya erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri olarak tanımlanırken toplumsal cinsiyet; kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenen rol ve sorumluluklarını ifade eder. Toplumsal cinsiyet eşitliği; imkânları kullanma, kaynakların ayrılması ve kullanımında, hizmetleri elde etme noktasında bireyin cinsiyeti nedeniyle ayrımcılığa maruz kalmamasıdır (Akın ve Demirel, 2003).

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin her seviyedeki eğitim ve öğretim programları aracılığıyla kazandırılması beklenmektedir (Kalaycı ve Hayırsever, 2014). Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Kaldırılması (CEDAW) Sözleşmesi'nin eğitimle ilgili olan 10. Maddesinde “eğitimin bütünleştirilerek güçlendirilmesi, farklı eğitim türlerinin geliştirilmesi okul öğretim programlarının, özellikle de okul kitaplarının gözden geçirilmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin yeniden oluşturulması” şeklinde açıklamalar bulunmaktadır (Otaran vd., 2006). Pekin Eylem Planı da eğitimin her düzeyi için toplumsal cinsiyete duyarlı öğretim programlarının oluşturulmasını ve uygulanmasını öngörmektedir (Kılıç ve Eyüp, 2011). Bu düzenleme sırasında yapılan basın açıklaması ile öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği programlarda yer verilen konulardan biri olarak açıklanmıştır (MEB, 2017). Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ile mücadele ve daha adil, kapsayıcı bir toplum düzeni için cinsiyet ayrımının üstesinden gelebilmeye yönelik öğretim programlarında özel ögeler bulunmalıdır (Otaran vd., 2003).

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğini bir değer olarak içselleştirebilmesi için kadınların değerli oluşunun ötesinde, kadınların ve erkeklerin doğuştan sahip oldukları eşit yurttaşlık hakları olduğu vurgulanmalıdır (ERG, 2017). Toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyecek kavramların, ifadelerin ve kazanımların, öğretim programlarındaki diğer tüm bölümlerle iç tutarlılığı sağlayacak şekilde programların içine ilave edilmesi önem arz etmektedir (Karakuş, Mutlu ve Coşkun, 2018). Bugün kapsayıcı eğitim yaklaşımı; farklılıkları olan bireyler arasındaki öğrenme becerilerindeki çeşitlilikten, cinsiyet temelli eşitsizliğe, toplumsal ve kültürel farklılıklara kadar pek çok konuyu içeren geniş bir alana sahiptir (Çelik, 2017).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, kapsayıcı eğitim dahilinde cinsiyeti ve cinsel yönelimi fark etmeksizin toplumdaki herkesin eğitim hakkının korunması düşüncesi hakimdir. LGBTİ (lezbiyen, gey, biseksüel, trans ve interseks) kişilerin eğitim hayatlarındaki durumuna ilişkin okullar açısından alınabilecek önlemleri içeren çalışmalar bulunmaktadır (ERG, 2016).

Warwick, Aggleton ve Chase, (2004) cinsel yönelimleri toplumun genelinden farklı olan öğrencilerin haklarının korunması konusunda okul düzeyinde olduğu gibi sınıf içinde de alınacak tedbirler olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda tedbir amaçlı yapılabilecekler arasında okul idaresinin homofobiye dayalı akran zorbalığının önüne geçmesi, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında desteklenmeleri, akranlar arasındaki kapsayıcı davranışların ödüllendirilmesi ve öğretmenlerin cinsel yönelimleri toplumun genelinden farklı olan öğrencilere nasıl yaklaşması gerektiği konusunda alacakları eğitimlerin artırılması bulunmaktadır (Warwick, Aggleton ve Chase, 2004).

Cinsiyet kimliği, kişinin öz kimliğinin önemli bir parçasıdır. Cinsiyetle birlikte etnik köken, ırk, dil, din, yaş, yaşam tarzı, fiziksel ve zihinsel yetenek/engellilik kimliğin tanımlanmasında etkilidir. Cinsiyet kimliğini şekillendiren sosyalleşme deneyimleri de değer sistemimizi ve başkalarına karşı tutumumuzu şekillendirir. Tüm bu tutumlar ve değerler öğretmenlerin sınıflarındaki çeşitliliği nasıl ele aldığını ve cinsiyetçi olmayan çok kültürlü öğretimin uygulanmasını etkiler (McCormick, 1994).

Sınıf içinde cinsiyet ayrımcılığı konusunda karşılaşılmaması olası durumlar toplumsal cinsiyet rollerinin kesin kalıplar şeklinde belirlenmesinden kaynaklanmaktadır (Öztürk vd., 2017). Bu kalıp yargılar söz konusu iş ile ilgili kadın ya da erkek işi ifadeleriyle kendini gösterebilmektedir. Aynı şekilde sınıf içinde teknoloji

ile ilgili ya da kas gücü gerektiren işleri doğrudan erkeklere vermek ya da temizlik, düzen ile ilgili işleri kız öğrencilere vermek bu kalıp yargıları yeniden üreterek cinsiyet ayrımcılığına neden olmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışına uygun bir şekilde öğretmenlerin öncelikle kendi kalıp yargılarını farketmeleri, ardından bu anlayışlarını ortadan kaldırarak öğrencilerine yaklaşmaları önem taşımaktadır.

2.5. Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Uygulamaları

Yıllar içinde değişen dünyaya ve getirilerine uyum sağlayabilmek amacıyla eğitim alanında pek çok yenilik gündeme gelmektedir. Eğitim felsefesi ve uygulamalar anlamında pek çok çalışma ve yenilik olmasına rağmen okullarda geleneksel yaklaşıma göre şekillenen öğretim süreçleri varlığını sürdürmektedir. “Günümüzde birçok sınıfta “tek beden herkese uyar” (one-size-fits-all) pedagojisi uygulanmaya devam etmektedir. Sınıflarımızda başta ders kitapları olmak üzere çoğunlukla standart öğrenme kaynakları kullanılmakta, dersler genellikle anlatım yöntemiyle işlenmeye devam etmektedir” (Mutlu, Öztürk ve Aktekin; 2019, s.186).

Bireyleri ortalama ile kıyaslayan ölçütlerin öğrencilerin potansiyellerini yansıtmadığının anlaşıldığı ve toplumun, ekonominin eğitim sistemlerinden beklentilerinin değiştiği günümüzde, farklı yetenek ve özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda herkesi kapsayacak bir öğretimin gerçekleştirilmesi kolay değildir. Öğrenme hızı yüksek ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bir arada bulunduğu, herkesin farklı altyapı ve öğrenme motivasyonuna sahip olduğu sınıflarda öğrenme ve öğretme sürecinin oldukça dikkatli bir şekilde organize edilmesi gerekir. Böylesi karmaşık bir görevin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için kullanılabilecek en etkili yaklaşımlardan birisi farklılaştırılmış öğretimdir (Mutlu, Öztürk ve Aktekin; 2019, s.187).

Öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için, öğretmenlerin içeriği, öğretim sürecini ve değerlendirme araçlarını çeşitlendirmesi süreci genel olarak farklılaştırılmış öğretim olarak adlandırılır (Öztürk vd., 2017). Farklılaştırılmış öğretimde kapsayıcı okul ve sınıf düzeni de öğretim süreci kadar önemlidir.

Evrensel tasarım ilkesine göre düzenlenmiş kapsayıcı okullarda laboratuvarlar, kütüphaneler, spor salonları gibi alanlar tüm öğrencilerin erişimine açık olmalıdır. Oturma düzeni her öğrencinin, öğretmenin yardımını alabileceği ve onu rahatça

görebileceği şekilde tasarlanmalıdır. Oturma düzeni grup olma ve gruplar arası geçişleri sağlayabilecek yapıda olmalıdır. Öğretmenler oturma düzenini belirlerken ‘Öğrencilerimin yaşamlarını ve öğrenmelerini istediğim şeyi gerçekleştirebilmek için sınıf bana en iyi şekilde nasıl yardımcı olur?’ sorusunu dikkate almalıdır. Oturma düzeni, dersin amacına hizmet edecek şekilde işbirlikçi öğrenmeye dayalı olmalıdır. Büyük sınıfta ısrar etmek yerine gruplar oluşturarak sınıfı küçültmek, küçük grubun özelliklerinden yararlanmak gereklidir (Demir Başaran; 2019, sf. 78). Kapsayıcı eğitime uygun güvenli bir sınıf ortamı için; öğrencilerin soru sormakta, düşüncelerini ve duygularını ifade etmede kendilerini rahat hissettikleri, karşılıklı saygı ve hoşgörü ortamının yaratıldığı demokratik bakış açısına göre düzenlenmiş bir öğrenme ortamı gereklidir (Ferguson-Patrick, 2012).

Farklılaştırılmış öğretime olan gerekliliğin anlaşılması sürecinin hızlanmasında farklı ilgi ve yeteneklerdeki öğrencilere farklı yöntemlerle yaklaşılması gerektiği yönündeki bilimsel çalışmalar yanında Suriye’li geçici koruma altındaki öğrencilerin Türk okullarında okumasından kaynaklanan farklı sorunlara yönelik çözüm arayışlarının da etkisi olmuştur. Savaş ve kitlesel göçün getirdiği travmaları olan ve anadili Türkçe olmayan yüzbinlerce öğrencinin yer aldığı farklı düzey ve sınıflardaki Türk öğretmenlerin bu konudaki pedagojik ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla UNICEF ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşların da katkısıyla kapsayıcı eğitim temalı farklı projeler yürürlüğe konmuştur (Öztürk vd., 2017; MEB, 2016; 2018). MEB’in 2017 yılında yayınladığı ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ belgesinde de kapsayıcı eğitimle doğrudan ilgili birçok yeterlik göstergesine yer verilmiş ve öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim uygulamalarını kapsayıcı eğitime uygun şekilde düzenlemeleri öğretmenlik yeterliklerini yerine getirmek açısından da önemlidir.

Farklılıkları tanıyıp kabul edilen öğrencilere hitap edecek eğitim öğretim faaliyetleri ise farklılaştırılarak tasarlanmalıdır. Tüm öğrencilerin eğitimden maksimum seviyede faydalanması öğrencilerin farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip oldukları dikkate alınarak eğitim öğretimi olabildiğince çeşitlendirmekle mümkündür (Belar ve Avcı, 2011; Konaş, 2012). Öğrenme öğretme süreçlerini çeşitlendirmek ise içerik, süreç ve ürün aşamalarını kapsayacak biçimde öğretimi farklılaştırmakla mümkündür. Bunu yaparken öğrencilerin kişisel farklılıklarını göz önünde bulundurarak her öğrenciye ulaşmayı amaçlamak esastır. Farklılaştırılmış öğretim bazı ilkeleri esas

almaktadır. Bu ilkeler O'Brien ve Guiney'e (2001) göre her çocuğun öğrenebileceği, tüm çocukların eğitimden en üst düzeyde yararlanma hakkı olduğu, tüm öğrenciler için gelişimsel ilerlemelerin belirlenmesi, tanımlanması ve ödüllendirilmesinin gerekli olduğu, sınıftaki tüm öğrencilerin ortak, farklı ve bireysel ihtiyaçları olduğu şeklindedir.

Bu ilkeler ışığında farklılaştırılmış öğretime göre evrensel tasarım ilkeleriyle tasarlanmış kapsayıcı bir eğitim ise ancak kapsayıcı bir okul ortamında; farklılıkları olmasına rağmen tüm öğrencilerin başarabileceğine inanan ortak bir yaklaşım geliştirilmesi, kişisel hak ve eşitliklere değer verilmesi, bunun sınıf ortamlarında tüm derslerle desteklenmesi ile mümkün görülmektedir.

Dersten en yüksek verim, etkin bir planlama ile alınabilir. Bu sebeple öğretmenlerin internetten alacakları hazır ders planlarını kullanmak yerine öğrencilerinin mevcut durumunu, önceki öğrenmelerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders planlarını hazırlamaları gerekmektedir.

Öğretim uygulamaları ile ilgili bir diğer husus ise dersin hangi aşamasında hangi grup öğrencilerle hangi etkinliklerin gerçekleştirip hangi materyallerin kullanılacağına tespit edilmesidir. Bu kapsamda sınıftaki farklı ihtiyaç sahibi öğrencilere hitap edebilmek için bir öğretmenin öğrencilerin aktif olarak yer alacakları etkinlik temelli ve farklılaştırılmış bir ders planlaması gerekir. Burada öğretmenin dersleri içeriğe göre farklılaştırması gerekmektedir. "Bloom'un taksonomisini göz önüne alarak ders içeriğinin oluşturulması sürecinde işlenen konuyu bazıları, örneğin hatırlama ve kavrama düzeyinde öğrenecekken, hazırbulunuşluğu yüksek olan öğrenciler sentez basamağında öğrenebilecektir" (Öztürk vd.; 2017, s.51).

Kapsayıcı eğitime uygun öğretim uygulamalarında süreci farklılaştırmak için öğretmenin kullanabileceği dört temel araç: Etkinlikleri farklılaştırmak yoluyla farklı yeteneğe ya da ilgiye sahip öğrencilere farklı etkinlikler yaptırmak, gruplama yoluyla öğretmenin işbirlikli öğretme yaklaşımını kullanarak grup etkinlikleri yapması, hızı farklılaştırma yoluyla etkinliklerin esnek bir şekilde gerçekleştirilmesi, ve desteği farklılaştırma yoluyla öğretmenin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere sağladığı destekte de farklılaşmaya gitmesi olarak sıralanmaktadır (Öztürk vd., 2017). Öğretmen süreci farklılaştırırken teknolojiye de destek almalıdır. Bilgisayarlar, etkileşimli videolar, görsel işitsel donanım ve yardımcı ekipmanlar derslerin farklılaştırılmasını sağlar. Ses tanıma yazılımları, yazmada zorluk çeken ya da hiç yazamayan öğrencilerin

metin oluşturmasını sağlayarak bu teknolojiler ile oğrenci katılımı desteklenebilir (Rose ve Meyer, 2002).

Farklılaştırılmış oğretim uygulamalarını gerçekleştirmede son basamak ołme değerlendirme sürecinde ürünün farklılaştırılmasıdır. rn ile oğrencinin yaptığı çalışmalar sonunda oğrendiklerinin, anladıklarının veya kazandığı becerilerin göstergeleri kastedilmektedir. “rn: Somut (rapor, broşür, model, poster, grafik), sözel (diyalog, sunum, tartışma) veya eylem (rol yapma, drama) olabilir” (ztrk vd.; 2017, s.54).

Kapsayıcı eğitim ile ilgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de son yıllarda artış kazanan çalışmalara rağmen kapsayıcı eğitimin Türkiye için henüz yeni bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitim konusundaki çalışmalar özellikle Suriye’de yaşanan olaylar ve gerçekleşen kitlesel gler sonrasında Türkiye’de önem kazanmıştır. Bu konuda UNICEF gibi uluslararası kuruluşların desteği de kapsayıcı eğitim konusunda projeler gerçekleştirilmesi ve eğitim konusunda etkisini arttırmasına yardımcı olmuştur. İlgili araştırmalar başlığı altında Türkiye’de ve dünyada kapsayıcı eğitim ile ilgili araştırmalar ele alınmaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde kapsayıcı eğitim konusunda uluslararası literatürün genellikle kapsayıcı eğitimde okul kültürü, oğretmenlerin uygulamaları, kapsayıcı eğitimin pedogojisi konularına odaklanıldığı görülmektedir. Türkiye’de 2017 yılından itibaren yapılan çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilebilecek çalışmaların daha çok özel eğitimle ilgili olduğu; kapsayıcı eğitim, kaynaştırma eğitimi, bütünleştirilmiş eğitim konularında bir kavram karmaşası yaşandığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitim konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalarda genellikle dezavantajlı gruplardan mültecisi-sığınmacı oğrenciler konusuna odaklanıldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi ve kapsayıcı eğitim açısından ise alanyazında son yıllarda hazırlanan tezlerde ve projelerde artış olduğu görülmektedir. Bu bölümde ele alınacak araştırmalar bu tez ile ilgili olma durumlarına göre seçilmiş olup özellikle tez ve makale çalışmalarından oluşmaktadır.

2.6.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kapsayıcı eğitimle ilgili Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yapılan Yıldırım'ın araştırması (2017) "Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi" adını taşımaktadır. Bu araştırmada dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcılık), okul-öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Aksaray'daki bir ortaokulda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri ile etkileşimi ve öğretim uygulamaları incelenmiştir. Sığınmacı ve Türk öğrencilerinin okul ve öğretim sürecine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Ayrıca belirlenen okullardaki okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin kapsayıcı eğitim dâhilindeki uygulamaları ve mevcut eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yılmaz'ın araştırmasının sonucunda okuldaki öğrenci sayısının fazlalığına dayalı yaşanan problemler ve sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları iletişim problemlerinden dolayı sığınmacı öğrencilere yönelik ayrıca bir planlama yapılamadığı, sığınmacı öğrencilerin genel anlamda okuldaki bütün paydaşlarca kabullenildiği, önemsendiği ve ayrıca iletişim problemlerini büyük oranda çözmüş olan sığınmacı öğrencilerin yabancı olarak bile algılanmadığı, sığınmacı öğrencilerin ekonomik durumlarının yetersizliğinden dolayı çalışmaya mecbur bırakıldıkları ve bu nedenle aşırı devamsızlık yaptıkları sonuçlarına ulaştığı görülmektedir (Yıldırım, 2017).

Mutlu ve Öztürk'ün (2017) yaptığı araştırma ise "Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Algıları ve Uygulamaları" adındadır. Farklılaştırılmış Beceri ve Yeterlik Temelli Sosyal Bilgiler ve Tarih Dersleri Araştırma, kapsamında sahadaki sorunların ve ihtiyaçların betimlenmesi amacıyla 174 sosyal bilgiler ve tarih öğretmeni ile tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları; öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik olumlu algıları ile bizatihi sınıf içindeki uygulamalarının birbiri ile uyumlu olmadığı, katılımcıların büyük oranda kendilerini mesleki bakımdan başarılı görmelerine rağmen büyük çoğunluğunun genelde eğitim araştırmalarının özelde ise farklılaştırılmış öğretimle ilgili araştırmaların işaret ettiği uygulamalardan uzak bir sınıf içi pratiğe sahip oldukları şeklindedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde "İlkokullarda Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışma dikkat çekmektedir. Düşünür, (2018)'e göre kaynaştırma eğitimi geçen 30 yılda

bütünleştirme modeliyle özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitilmesi ve toplumun etkin birer bireyi olmaları amaçlanarak kullanılmaya başlanmıştır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitsel ve sosyal olarak bütünleşmesini, kaynaşmasını amaçlamaktadır. Bu araştırmada bütünleştirilmiş eğitim yaklaşımıyla birlikte bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması ve önemi üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitiminden sosyal açıdan faydalandıkları fakat akademik açıdan yavaş bir gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin, kaynaştırma öğrencileriyle beraber aldıkları eğitim ile olumlu davranışlar edindikleri, kaynaştırma öğrencilerinin velilerinin çocuklarının özel eğitime ihtiyaç duyuyor olmasını kabul etmekte zorlandıkları görülmüştür. Son olarak özel gereksinimli öğrencilerin beceri isteyen derslerde daha başarılı olduğu sonucuna varıldığı anlaşılmıştır.

Bilgin'in (2018) "Türk ve Portekizli Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygıları" adlı araştırmasında özel eğitimin dünya ve Türkiye tarihçesine çalışmasında yer verilmiş, kaynaştırma uygulama modelleri, Türkiye ve Portekiz'de eğitimin genel yapısı içerisinde ele alınmıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan Türk ve Portekizli öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunduğu görülmüştür. Türk öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine dair duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin, Portekizli öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

2019 yılının sonlarına gelindiğinde kapsayıcı eğitim ile ilgili araştırmaların arttığı görülmektedir. Şimşek, (2019)'un yazmış olduğu araştırmanın başlığı "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlikleri ile Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması" şeklindedir. Şimşek'in araştırmasının amaçları: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini, sınıf içi uygulamalarıyla karşılaştırarak ortaya koymak, 14 branştaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını, özyeterliklerini ve sınıf içi uygulamalarını ortaya koyabilecek veri toplama araçları (ölçekleri) geliştirmektir. Ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma nicel bir çalışmadır. Veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ve Aksaray illerinin merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 290 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin

kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, özyeterlik algılarının ve sınıf içi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu farklı bir anlatımla olumlu olduğu, Sosyal Bilgiler Dersinin öğretim programında kapsayıcı eğitime ilişkin öğrenme alanları, kazanımlar, değerler, becerileri yetersiz gördüğü şeklindedir.

Sosyal Bilgiler öğretimi alanında gerçekleştirilen kapsayıcı eğitime yönelik bir diğer araştırma ise Bayram (2019) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Algı ve Uygulamaları” adlı çalışmadır. Çalışmanın amacı; Türkiye'deki kapsayıcı eğitim ile ilgili öğretmenlerin algı, görüş ve uygulamaları tespit edilerek mevcut ihtiyaçların ve sorunların belirlenmesine yardımcı olmaktır. Çalışma, 325 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma modelde gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genellikle olumlu algıya sahip olmalarına rağmen, önemli bir kısmının bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarının yeterli ve etkin bir düzeyde olmadığı şeklindedir.

Kapsayıcı eğitim alanında yalpan bir diğer araştırma ise Demirel Kaya (2019) tarafından gerçekleştirilen “Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları (2002-2018)” adlı çalışmadır. Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı ve raporlarında kapsayıcı eğitimin nasıl ele alındığının ve bu alanda gerçekleştirilen uygulamaların incelenmesine yönelik bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise durum çalışmasıdır. Araştırma sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişim sürecinde özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme eğitimi olmak üzere üç farklı yaklaşımın benimsendiği görülmüştür. Yasada öğrencilerin bütünleştirme eğitimi doğrultusunda eğitim alması uygun görülüyor olsa da uygulamada özel eğitim yaklaşımının ağırlıkta olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, dezavantajlı grupların kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitim görebilmesi için var olan politika ve uygulamaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Konu ile ilgili bir diğer araştırma Mutlu, Öztürk ve Aktekin'in (2019) “Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi” adlı çalışmadır. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının farklılaştırılmış eğitime yönelik öz yeterliklerini ölçmek için Farklılaştırılmış Öğretim Öz-yeterlik Ölçeği geliştirilmesidir. Çalışmaya 361 son sınıf öğrencisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda hazırlanan ölçeğin, ölçek ile alanyazında benzer amaca yönelik geliştirilen ölçekler

arasında ilişki bulunması, bu ölçeğin eğitsel araştırmalarda kullanmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Kapsayıcı eğitim konusunda yurt içindeki çalışmaların 2017 yılından sonra artış gösterdiği görölmektedir. Yapılan çalışmalar daha çok kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin rolü, uygulamaları algı ve tutumları konularına odaklanmaktadır. Eğitimde farklı alanlarda kapsayıcı eğitim konusunda araştırmalarda artış olduğu görölmekle birlikte yönetmelikler, politika ve uygulamalar konularında çalışmalar da artmaktadır. Alanyazın incelendiğinde kapsayıcı eğitim dahilinde dezavantajlı gruplardan mülteci öğrenciler ile ilgili araştırmaların daha büyük bir yere sahip olduğu ve son yıllarda UNICEF ile desteklenen projeler sonrasında kapsayıcı eğitimin uygulanması konusunda uygulama örneklerinin de bulunduğu araştırmaların yer aldığı görölmektedir.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Avramidis ve Norwich'in (2002)'de yaptığı araştırmanın başlığı "Öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik tutumları: Literatür İncelemesi" şeklindedir. Bu araştırmada, literatür incelenmiş ve bunu yaparken, öğretmenin dahil etme ilkesini kabul etmesini etkileyebilecek bir dizi faktör araştırılmaktadır. Araştırma sonucunda; olumlu tutumların eğitimde etkili olduğu, özel eğitim hizmetine tam bir dahil etme veya 'sıfır reddetme' yaklaşımının kabul edildiğine dair hiçbir kanıt bulunamadığı, öğretmenlerin tutumlarının, kendilerine sunulan engellilik durumunun doğası ve seviyesinden güçlü bir şekilde etkilendiği ve öğretmenle ilgili değişkenlerden daha az etkilendiği, fiziksel ve insani desteğinin mevcudiyeti gibi eğitim ortamı ile ilgili değişkenlerin kapsayıcı tutumlarla tutarlı bir şekilde ilişkili olduğu olarak açıklanmıştır.

De Boera, Pijlb ve Minnaerta'nın (2011) "Ebeveynlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları: Literatür incelemesi" başlıklı çalışmalarında, ebeveynler çocuklarının normal okullarda öğrenim görmesine olumlu tutumlar sergiledikleri gibi bu durumun yaygınlaştırılması çocukların sosyal katılımlarını da olumlu etkileyeceğini belirtmişlerdir. Ancak bununla beraber ebeveynlerin okulda bu hususta verilen hizmetlere ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarına yönelik kaygılar taşıdıkları ifade edilmektedir.

Forlin ve Chambers'in (2011) "Kapsayıcı eğitim için öğretmen hazırlığı: Bilgi ile endişelerin de artması" başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin hazırlık sürecinde sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının

kapsayıcı eğitime ilişkin mevzuat ve politikalar hakkında bilgilerinin arttırılması, konuya ilişkin özgüvenlerini arttıracak eğitimlerin verilmesi ve dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okul ortamlarında duydukları kaygı ve stres oranının azaltılması, kapsayıcı eğitimin gelişimi için önemli bulgular olarak ifade edilmiştir.

Eğitim programı ve öğretmenlerin rolünden önce kapsayıcı eğitimin, eğitim öğretim uygulamalarında başarıyla yer almasında temel değişikliklerin sağlanabilmesinin öğretmen adayları yetiştirme programının düzenlenmesi ve öğretmen adaylarının kapsayıcı bir bakış açısıyla yetiştirilmesiyle mümkün olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Urban (2013)'ün "Kapsayıcı Sosyal Bilgiler Çerçevesine Doğru: Öğretmen Adayı Eğitim Programındaki Engeller ve Fırsatlar" adlı araştırması önemli bir kaynaktır. Bu çalışmada kapsayıcı demokratik vatandaşlık eğitimi konusuna değinilmiştir. Bunun yanında kapsayıcı Sosyal Bilgileri öğrenip tanımlarken Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına odaklanması gerektiği vurgulanmıştır.

Kapsayıcı eğitimin on yıllık gelişimini konu alan "On Yıllık Profesyonel Gelişim Araştırması" adlı araştırma Waitoller ve Artiles (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile kapsayıcı eğitim araştırmalarının uluslararası anlamda sistematik bir incelemesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu çalışmaya göre bazı çalışmalar kapsayıcı eğitimi yeterlilik farklılıkları, bazıları cinsiyet ve kültürel farklılıklar, bazıları ise kapsayıcı eğitimi bariyerlerin ortadan kaldırılmasıyla tüm öğrencilerin bir arada öğrenmesi yaklaşımı olarak kabul etmektedir. Ayrıca çalışmada kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan yayınların yıllara göre dağılımına yer verilmiştir. Buna göre; 2000'lerin başından 2006'ya dek artan kapsayıcı eğitim çalışmalarının sayısında 2006'dan itibaren düşüş görülmektedir.

Yada (2015) "Japonyalı Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına Yönelik Tutum ve Öz Yeterlikleri" adlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırma verileri ölçekler kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; çoğunlukla öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına pozitif yaklaştıklarını fakat birtakım kaygılarının olduğu ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin diğer ülkelerle kıyaslandığında önemli ölçüde düşük olduğu görülmüştür.

Kapsayıcı eğitimin temel hatlarını oluşturan Ainscow'un da arasında bulunduğu araştırmacılar tarafından yapılan bir diğer çalışma ise "Farklılıklardan Öğrenme:

Öğrencinin Çeşitliliği Açısından Öğretmen Gelişimi için Bir Strateji “adını taşır. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenenlerin çeşitliliğine olumlu yönde cevap vermelerine yardımcı olacak yenilikçi bir strateji önerilmektedir. Bu strateji, öğrencilerin görüşlerini dinlemeye vurgu yaparak dersin işlenmesi fikrini destekler. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarının ayırdımına varmaları halinde onlarla iletişim kurabilecekleri yeni bir dönemin başlayacağı belirtilerek bu imkânın değerlendirilmesi gerektiği vurgulanır (Messiou vd., 2016).

Kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan bir araştırma, Hasan, Halder ve Debnath’ın (2018) “Kapsayıcı Eğitim ve Herkes İçin Eğitim” adlı araştırmasıdır. Bu çalışmada herkes için eğitim anlayışı ve ilkeleri ortaya konarak tüm çocuk, genç, yetişkinlerin etkin, kaliteli bir eğitime erişebilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu çalışmada kapsayıcı eğitim stratejileri ve teorik yapısı ele alınmıştır.

Kapsayıcı eğitim konusunda yurt dışındaki çalışmaların UNESCO’nun çalışmaları ve Salamanca Bildirisi’yle 1990’lı yıllardan sonra artış gösterdiği görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar Türkiye’den farklı olarak Suriye ve mültecilerden farklı olarak etnik çeşitliliği, cinsel yönelimdeki farklılıkları, sosyo-ekonomik yetersizlikleri, parçalanmış aile çocuklarını ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri konu edinmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları ve eğitimde ayrımcılıkla mücadele konularına odaklanıldığı görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, verilerin toplanması, araştırmanın ortamı, araştırmacının rolü, inandırıcılık, araştırmanın etiği, araştırmayı uygulama sürecinde yaşanan güçlükler ve verilerin analizi süreçleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amaçları doğrultusunda bir fenomen olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim algılarını anlamak amaçlandığından araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, sosyal olay ve olguları, kendi bağlamı içerisinde, anlamayı ve yorumlamayı amaçlayan temel iki araştırma yaklaşımından birisidir (Glesne, 1999).

Fenomenolojinin kurucusu sayılan Husserl'e göre fenomenoloji, bir 'refleksiyon', bir 'yaşantı refleksiyonu'dur (Husserl, 1973). Husserl, refleksiyon'u "algıya uygun olarak kavranan şey, yalnızca var olan ve algılayan bakışın içinde süren bir şey olarak değil, daha önce, bu bakış kendisine çevrilmeden önce, var olan bir şey, bilincin durmadan akıp giden intensiyonel bir yaşama olduğunu açığa çıkarmak" (Husserl; 1973, s. 142) olarak açıklamaktadır. Fenomenolojinin konusunu teşkil eden fenomenler, öz fenomenleridir. Husserl'in 'salt öz' dediği şey, bütünlüğü ile varlığın özünü mümkün kılan kaynak, (asıl) özdür (Husserl, 1969). Fenomenolog, 'özler'i kavrarken, onlardaki temel bağlılıkları kavrar" (Husserl; 1973, s. 71). "Önemli olan ve aranan 'öz'dür ve bu 'öz', dış dünya, doğa paranteze alındıktan sonra ortaya çıkacak olandır. Bu demektir ki, fenomen, kendisini ortaya koyan dış varlık şartları olmadan da vardır. Dış varlık şartları, dış dünya, doğa paranteze alındıktan sonra, nesnenin kendisini saf bir 'öz fenomeni' olarak vereceği umulur. Fakat dış varlık şartlarının paranteze alınması yetmez. İkinci bir redüksiyon gerekir. Ben varım ve yaşantı halindeyim. O halde, kendi dışımdakine yönelmem kaçınılmazdır. Bu durumda, kendimi nasıl bilebilirim? Bu, ben'i belirleyen her ortamı paranteze alarak mümkün olmaktadır" (Mengüşoğlu; 1976, s.11).

Fenomenoloji deseni kişinin bakış açısından paranteze alınan varsayımları ve algılamanın doğal yollarını ele almaktadır (Lester, 1999). Fenomenoloji kişilerin belli bir duruma dair olguları nasıl anlamlandırdığına açıklık getirmeyi amaçlar (Lester, 1999). Fraenkel ve Wallen (2006) fenomenolojik tasarımın amacının, insanların benzer deneyimleri nasıl algıladıkları ve yorumladıkları konusundaki ortaklıkları bulmak olduğunu belirtmiştir.

Patton'a (2002) göre deneyimler sadece kendi başlarına insan bilincinde herhangi bir anlam ifade etmemektedir. İnsan bilincini ilgilendiren her şey fenomenolojinin konusu içerisinde yer alabilir, fenomenolojinin konusu olabilir. Fenomenoloji bireylerin belirli deneyimlerine, kavramlara veya olgulara ilişkin algılarını ve bu algıların nasıl oluştuğunu anlamak üzere kullanılan araştırma modelidir (Cresswell, 2007). Fenomenoloji modeli, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bununla birlikte "fenomenoloji, bireylerin yaşadığı şeylere verdikleri anlamlara yönelik betimleyici bir veri kaydı oluşturmayı sağlar" (Patton; 2002, s. 104). Fenomenoloji modelinde bireylerin deneyimleri, olgular hakkındaki gerçek algıların ne olduğu konularında derinlemesine bir anlayış oluşturmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Çünkü fenomenoloji, bireylerin deneyimler sonrasında geliştirdiği algı ve anlamları sorgulayan bir nitel araştırma modelidir. Fenomenoloji ayrıca, sıradan günlük deneyimlerin önemli olduğundan hareket ederek var olan durumu geliştirici politikalar ve uygulamalar gerçekleştirmeye katkıda bulunur (Ersoy, 2016). Dolayısıyla var olan durumların geliştirilmesine katkı sağlayacak geliştirici çalışmalar yapılmasında fenomenoloji modeli gereklidir.

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin algıları ve deneyimlerinden yola çıkarak Sosyal Bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitimin durumunun nasıl olduğunu ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu temel amaçla Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algılarının, kapsayıcı eğitime yönelik öğrenme öğretme uygulamalarının ve öğretmenlerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı kapsayıcı eğitim açısından nasıl yorumladıklarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Nitel araştırma yaklaşımı incelenen bir durum ya da fenomeni araştırmayı, o fenomene yönelik daha derin bir anlayış geliştirmeyi ve onu kendi doğası içerisinde anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla araştırmada bir ya da birkaç kişinin bir kavram ya da olgu hakkındaki görüşlerini, öznel ve diğer insanlarla benzerlik gösteren deneyimlerini ve algısını ortaya koymak üzere kullanılan fenomenoloji modeli benimsenmiştir (Denzin ve Lincoln, 2005; Creswell, 2007; Creswell, 2012).

3.1.1. Araştırmanın Katılımcıları

Katılımcılar belirlenirken, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak amaçlı katılımcı seçimi stratejisi kullanılmıştır. Katılımcıların tesadüfen seçildiği nicel

araştırmalarda genelleme ve istatistiki yorumların yapılabileceği örneklemlere önem verilirken, nitel araştırmada araştırma problemine yönelik derinlemesine bir anlayış, bakış ve bilgi zenginliği katabilecek katılımcılar seçilir (Patton, 2002; Glesne, 2015).

Creswell (2007) fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniğini uygulanabilir bulmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Bu ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre temelde iki ölçüt belirlenerek katılımcılar seçilmiştir. İlk ölçüt; katılımcıların kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitimi almış olmalarıdır. Araştırmanın gerçekleştirildiği Kayseri ilinde kapsayıcı eğitim hizmet içi eğitimi almış merkez ve ilçelerde toplam kırk Sosyal Bilgiler öğretmeni bulunmaktadır. İkinci ölçüt ise sınıfında; özel eğitime ihtiyacı olma, sosyo-ekonomik durumu yetersiz olma, parçalanmış aileye sahip olma, risk grubunda olma, afetten etkilenme, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalma ve mülteci olma dezavantajlarından en az birine sahip öğrencisi olan Sosyal Bilgiler öğretmeni olmaktır.

Kapsayıcı eğitim konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitimleri üç faz halinde uygulanan projelerin devamı olarak geliştirilen ‘Kapsayıcı Eğitim’ isimli proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu proje ile 06-09 2018 tarihlerinde 1672 öğretmen eğitici olarak yetiştirilerek 81 ilde mahalli eğitimlere başlanmıştır. Eğitici eğitimi ve mahalli eğitimler ile tüm öğretmenlerin bu eğitimlerle desteklenmesi amaçlanmıştır. 2018-2021 yılları arasında bu hizmet içi eğitimlere 200.000’den fazla öğretmen katılmıştır.

Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan iki ölçütün gerekçeleri şöyledir: Sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin seçilmesi bu öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulama durumları hakkında derinlemesine görüş kazandırmaktadır. Bu konuda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin seçilme nedeni ise henüz yeni bir alan olan kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime aşına olmaları sebebiyle araştırmanın daha anlamlı olmasını sağlamaktır.

Bu çalışmada beş Sosyal Bilgiler öğretmeni ile çalışılmıştır. Nitel araştırma alanyazınında katılımcı sayısına ilişkin herhangi bir alt veya üst sınırdan söz etmek yerine, zengin veri sağlayacak uygun katılımcıya ulaşmanın önemi vurgulanır. Nitekim

nitel araştırma yaklaşımı genelleme kaygısı yerine belirli durumlar hakkında olabildiğince ayrıntılı veri sağlama amacındadır (Creswell, 2007). Creswell (2013) fenomenolojik bir araştırmada bir kişiden 325 kişiye kadar örneklemin yer aldığı çalışmalar olduğunu belirtmektedir. Araştırma sürecinde sürekli-sistemik gözlem ile üçlü görüşme modeliyle veri toplanacak olması, toplanan verilerin ayrıntılı analiz edilebilmesi ve derinlemesine bir anlayış kazanılabilmesi amacıyla beş öğretmenden oluşan katılımcı sayısı uygun görülmüştür. Çünkü sürekli gözlemler ve katılımcılarla üçer kez gerçekleştirilen görüşmeler sonunda yoğun bir veri ortaya çıkacağı öngörülmüştür. Sonuçta araştırmacı açısından önemli olan katılımcıların konuya ilişkin deneyimlerini mümkün ölçüde ayrıntılı olarak ortaya koyabilmesidir.

Katılımcıların belirlenmesi aşamasında Kayseri ili içerisinde kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitimi almış öğretmenlerin listesine ulaşılması gerektiğinden Talas İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Kayseri'de kapsayıcı eğitim hizmet içi eğitimi almış olan öğretmenlerin listesi alınmıştır. Fakat bu listede yer alan öğretmenlerin idareci olarak görev yaptıkları, Sosyal Bilgiler derslerine girmedikleri okullara yapılan ziyaretler sonucunda öğrenilmiştir. Bunun üzerine Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'yle yapılan yazışmalar sonucunda kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitimi almış Kayseri merkez ve ilçelerinde görev yapan kırk Sosyal Bilgiler öğretmenine ulaşılmıştır. Bu liste aracılığıyla okullara ulaşılarak öğretmenlerin durumu teyit edildikten sonra kolay ulaşılması mümkün olan okullara ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Ardından öğretmenlerle ön görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmanın katılımcı belirleme ölçütlerine uyan öğretmenler arasından araştırmanın katılımcıları seçilmiştir.

Araştırma Kayseri ili Talas ve Kocasinan merkez ilçelerine bağlı 2 ortaokulun 5. sınıf şubelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için bu okulların tercih edilme nedeni, okul müdürlerinin, araştırma yapılacak sınıfın Sosyal Bilgiler öğretmeninin ve velilerin araştırmaya katılmaya istekli olması ve bu okulların öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda eğitim almış olmalarıdır. Araştırmanın 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesi ile ilgili alan uzmanlarından ve araştırmanın bilgi toplama aşamasında görüşme yapılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Bu konuda görüş alınan alan uzmanları, tez izleme komitesinde görev alan akademisyenlerdir. Görüş alınan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ise katılımcı olarak belirlenen beş Sosyal Bilgiler öğretmeni ve katılımcıların belirlenmesinden önce görüşülen diğer üç Sosyal Bilgiler öğretmenidir.

Bu üç Sosyal Bilgiler öğretmeninden biri de araştırmadan çekilen Sosyal Bilgiler öğretmenidir. Bu öğretmenler beşinci sınıfların derslerinde gözlem yapılmasının öğrencilerin lise hazırlık sürecini etkilememesi, dikkatlerinin dağılması açısından daha uygun olduğunu belirtmiştir. Alan uzmanları ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri, lise giriş sınavına hazırlık konusunda 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin dikkatlerinin dağılması riskine karşın 5. sınıf düzeyinde araştırmanın gerçekleştirmesinin daha uygun olduğu önerisinde bulunmuşlardır. Buradan hareketle araştırmanın 5. sınıf düzeyinde yapılması kararlaştırılmıştır.

Araştırma etiği açısından katılımcılar, araştırmaya dâhil olmadan önce araştırmanın amacı, araştırmanın nasıl bir süreç izlenerek gerçekleştirileceği, sonuçlarının nasıl yayınlanabileceği konusunda bilgilendirilme hakkına sahiptir (Ekiz, 2013). Bu nedenle araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve gözlemin gerçekleştirileceği sınıflardaki öğrenci velileri uygulama sürecinden önce araştırma ile ilgili bilgilendirilmiştir. Bunun yanında okul müdürü ile görüşülerek araştırma izinleri ve süreç konusunda toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu iki okul müdürü ile gerçekleştirilen toplantılar şu şekilde gelişmiştir: Talas ilçesindeki okulun öncelikle müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Müdür yardımcısı okuldaki mülteci öğrenciler ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin listelerini vererek müdür ile görüşülmesini tavsiye etmiştir. Ardından okul müdürü ile görüşülmüştür. Okul müdürü ile üst üste iki gün, ikişer kez görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul müdürü gözlemlerin hangi sınıflarda yapılacağı konusunda dilekçe verilmesini uygun görmüştür. Dilekçe verilmesinin ardından memur arayarak dilekçenin kabul edildiğini gözlemlere başlanabileceğini iletmıştır. Kocasinan ilçesinde ilk olarak okul müdürüne gidilerek araştırmadan bahsedilmiş, izin evrakları gösterilmiştir. Görüşmede araştırmanın konusu ve süreci hakkında bilgi verilmiş, okul müdürü destekleyici bir yaklaşım sergileyerek müdür yardımcısını aramış ve yapılacak ayarlamalarda yardımcısı olmasını rica etmiştir. Ardından müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Müdür yardımcısı okuldaki mülteci ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin listesi ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders programlarının çıktısını vermiştir. Okulun öğrenci profilleri ve çevresi hakkında genel bir bilgi veren müdür yardımcısı Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile araştırmacıyı tanıştırmıştır.

Araştırmacı bir dönem boyunca ders ortamında katılımcı olmayan gözlemler yapacağını, bu süreç içerisinde en az üç görüşme yapılacağını, bu görüşmelerde

verilerin güvenliği için ses kayıt cihazı kullanılacağını katılımcılara açıklamıştır. Bu koşullarda araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya başlamadan önce velilere aile gönüllü katılım formu (EK-4) ile birlikte öğretmenlere araştırma gönüllü katılım onay formu (EK-3) imzalatılmıştır. Ayrıca öğretmenlere sınıf içi gözlem çalışması için öğretmen izin formu (EK-5) imzalatılmıştır.

İdarecilerden alınan özel gereksinimli öğrencilerin ve mülteci öğrencilerin listeleri ile MEB'den alınan kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim almış Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin listeleri göz önünde bulundurularak ölçütlere uygun olan öğretmenlerle ilk görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi süreçte katılımcıları belirlemek amacıyla araştırmacı Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile görüşmüş ve katılımcıların sınıflarında gözlemler yapmıştır. Bunun üzerine listede yer almasına rağmen derslere devam etmeyen özel gereksinimli ve yabancı uyruklu öğrenciler olduğundan bazı sınıflarda ilk gözlemlere başlansa da katılımcı belirleme ölçütlerine uygun olmadığından farklı sınıflarda gözlemlere yeniden başlanmıştır. Araştırma gönüllü katılım formunu imzalamış ve araştırmaya istekli olduğunu belirtmiş olmasına rağmen üç haftalık gözlemin ardından araştırmadan çekilme hakkını kullanmak istediğini belirterek araştırmadan çekilen bir katılımcı da yerine yeni bir katılımcı belirlenmesi ve araştırmaya devam etme sürecini etkilemiştir. Tez izleme komitesiyle katılımcı sayısı ile ilgili yapılan görüşmelerde gözlem verilerinin çok olacağı ve detaylı analizlerin gerçekleştirilemeyeceği düşüncesiyle katılımcı sayısının sınırlı tutulmasını uygun bulunmuştur. Böylece iki öğretmen dönemin başından, üç öğretmen ise dönemin üçüncü haftasından itibaren gözlemlenmiştir. Katılımcıların araştırmadan çekilmesi ihtimali ve daha çok veri toplama ihtiyacından dolayı bu yola gidilmiştir.

Araştırmanın gizlilik ilkesi gereği katılımcılardan elde edilen verilerin sunumunda, katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır. Kodlar yerine takma isim kullanılması nitel araştırmanın doğası gereği katılımcının kendi doğasının kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırma katılımcıları olan öğretmenlerin özellikleri Tablo 3.1'de görülmektedir:

Tablo 3.1. *Katılımcıların bilgileri*

Katılımcıların bilgileri:	Arif Hoca	Merih Hoca	Deniz Hoca	Serpil Hoca	Nazlı Hoca
Yaş	41	51	48	43	42
Cinsiyet	Erkek	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın
Mesleki deneyim	21 yıl	28 yıl	25 yıl	21 yıl	21 yıl
Sosyal Bilgiler öğretmenliği deneyimi	21 yıl	20 yıl	23 yıl	21 yıl	19 yıl
Mezun olunan alan	Tarih Öğretmenliği	Tarih Bölümü	Tarih Bölümü	Tarih Öğretmenliği	Coğrafya Öğretmenliği
Kapsayıcı eğitim eğitimi alma durumu	Almış	Almış	Almış	Almış	Almış
Çalışılan kurum	Devlet Okulu	Devlet Okulu	Devlet Okulu	Devlet Okulu	Devlet Okulu

Tablo 3.1'e bakıldığında katılımcıların yaş aralıkları, cinsiyetleri, öğretmenlik mesleğindeki toplam deneyim süreleri, Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak deneyim süreleri, üniversiteden mezun oldukları bölümler ve çalıştıkları kurum konusunda bilgi sahibi olunmaktadır.

Araştırmanın başında gözlem sınıflarını belirleme aşamasında öğrencilere kişisel bilgi formu verilmiş ve bu formu doldurmaları istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sınıflarındaki dezavantajlı öğrencilerin bilgileri isimli tablolarda yer alan dezavantajlı öğrencilere yönelik bilgiler temelde bu kişisel bilgi formlarından elde edilmiştir. Ardından katılımcı öğretmenler ile kendi sınıflarındaki öğrenciler hakkında görüşülerek hangi öğrencilerin dezavantajlı gruplardan olduğu konusunda bilgi alınmıştır. Sonrasında sınıf öğretmenleri ile görüşülerek kişisel bilgi formlarında yer alan veriler sınıf öğretmenleriyle teyit edilmiştir. Katılımcılardan Deniz Öğretmenin sınıfında bulunan dezavantajlı öğrencilerin özellikleri Tablo 3.2'de gösterilmektedir:

Tablo 3.2. *Deniz Öğretmen'in sınıfındaki dezavantajlı öğrencilerin bilgileri*

Uygulama okulu – A
Deniz Öğretmen'in sınıfı
5-A Sınıfı
Ghazel: Iraklı, Türkçe okuyup yazabiliyor, dersleri anlıyor. İki yıldır Türkiye'de yaşıyor.
Ahmet Medet: Özel öğrenme güçlüğü var, Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.
Fazlı: Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.
Sude Berna: Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.
Damla: Özel öğrenme güçlüğü var, Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.
Muhammet: Sosyo- ekonomik durumu yetersiz, Böbrek yetmezliği var.
Türkan: Parçalanmış aile çocuğu. Baba ölü.

Tablo 3.2'ye bakıldığında Deniz Öğretmen'in sınıfında; özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrenci, mülteci statüsünde bir öğrenci, sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan bir öğrenci ve babası vefat etmiş parçalanmış aile çocuğu olan bir öğrencinin dezavantajlı gruplar kapsamında yer aldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin dışında dezavantaj gruplarında yer almayan fakat gözlemlerde sıklıkla değinildiği için açıklanması uygun görülen Eren adlı öğrenci ilköğretimi kolejde okumuş, ilk defa bu yıl devlet okulunda eğitim almaya başlayan ve bu okulda annesi de öğretmen olarak çalışan bir öğrencidir.

Katılımcılardan Serpil Öğretmenin sınıfında bulunan dezavantajlı öğrencilerin özellikleri Tablo 3.3'te gösterilmektedir:

Tablo 3.3. Serpil Öğretmen'in sınıfındaki dezavantajlı öğrencilerin bilgileri

Uygulama okulu – A
Serpil Öğretmen'in sınıfı
5-C sınıfı
Reyyan: Suriyeli, anne babası Suriye'de kalmış, komşuları Türkiye'ye getirmiş. Türkiye'de ve okulda ikinci yılı. Türkçe'si yetersiz, Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.
Maria: Filistinli, ilkokula bu okulda başlamış. Türkçeyi kullanma durumu iyi.
Yaesir: Suriyeli, ilkokula bu okulda başlamış. Türkçeyi kullanma durumu iyi. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.
Abdullah: Iraklı, Türkçe'si yetersiz, Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.
Arda: Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, Sosyo ekonomik durumu yetersiz.
Zafer: Parçalanmış aile çocuğu, anne baba boşanmış.
Barış: Parçalanmış aile çocuğu, anne baba boşanmış. İkiz kardeşi Zafer'in.
Hasan: Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.
Hüseyin: Sosyo- ekonomik durumu yetersiz. İkiz kardeşi Hasan'ın.
Ümmü Gülsüm: Parçalanmış aile çocuğu, anne baba boşanmış.

Tablo 3.3'e bakıldığında Serpil Öğretmen'in sınıfında; özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrenci, mülteci statüsünde dört öğrenci, sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan altı öğrenci ve parçalanmış aile çocuğu olan dört öğrencinin sınıfta dezavantajlı gruplar kapsamında yer aldığı görülmektedir.

Katılımcılardan Nazlı Öğretmenin sınıfında bulunan dezavantajlı öğrencilerin özellikleri Tablo 3.4'te gösterilmektedir:

Tablo 3.4. *Nazlı Öğretmen'in sınıfındaki dezavantajlı öğrencilerin bilgileri*

Uygulama okulu – A

Nazlı Öğretmen'in sınıfı

5 -H Sınıfı:

Rastin: İranlı, Türkçeyi kullanma durumu iyi. 7 yıldır Türkiye'de. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.

Talha: İranlı, Türkçeyi kullanma durumu iyi. 7 yıldır Türkiye'de. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.

Rezza: iranlı, Türkçe bilmiyor. Prader- willi sendromu var. yeme bozukluğu durumu var.

Recep: Suriyeli, Türkçeyi kullanma durumu iyi. 7 yıldır Türkiye'de. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.

Abut: Suriyeli, orta düzeyde Türkçe biliyor. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.

Yıldızhan: Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik durumu var. Parçalanmış aile çocuğu.

Tablo 3.4'e bakıldığında Nazlı Öğretmen'in sınıfında; özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrenci, mülteci statüsünde beş öğrenci, sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan dört öğrenci ve parçalanmış aile çocuğu olan bir öğrencinin sınıfta dezavantajlı gruplar kapsamında yer aldığı görülmektedir.

Katılımcılardan Merih Öğretmenin sınıfında bulunan dezavantajlı öğrencilerin özellikleri Tablo 3.5'te gösterilmektedir:

Tablo 3.5. *Merih Öğretmen'in sınıfındaki dezavantajlı öğrencilerin bilgileri*

Uygulama okulu – B

Merih Öğretmen'in sınıfı

5- A Sınıfı:

Ceylin: Özel öğrenme güçlüğü var.

Mert: Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği var.

Betül: Suriyeli, orta düzeyde Türkçe biliyor. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.

Abdullah: Iraklı, Türkmen. İki yıl önce Türkiye'ye gelmiş, okulda ilk yılı, dönem ortasında geldi. Türkçe biliyor ama okuyup yazamıyor. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.

İbrahim: Iraklı, Türkmen. İki yıl önce Türkiye'ye gelmiş, okulda ilk yılı, dönem ortasında geldi. Türkçe biliyor ama okuyup yazamıyor. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.

Necm: Iraklı, Türkmen, Türkçesi iyi durumda. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz. Parçalanmış aile çocuğu. Babadan haber alınamıyor.

Zübeyir: Iraklı, Türkmen, Türkçesi iyi durumda. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.

Sabri Mert: Parçalanmış aile çocuğu. Boşanmışlar.

Tablo 3.5'e bakıldığında Merih Öğretmen'in sınıfında; özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrenci, mülteci statüsünde beş öğrenci, sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan beş öğrenci ve parçalanmış aile çocuğu olan bir öğrencinin sınıfta dezavantajlı gruplar kapsamında yer aldığı görülmektedir.

Katılımcılardan Arif Öğretmenin sınıfında bulunan dezavantajlı öğrencilerin özellikleri Tablo 3.6’da gösterilmektedir:

Tablo 3.6. Arif Öğretmen’in sınıfındaki dezavantajlı öğrencilerin bilgileri

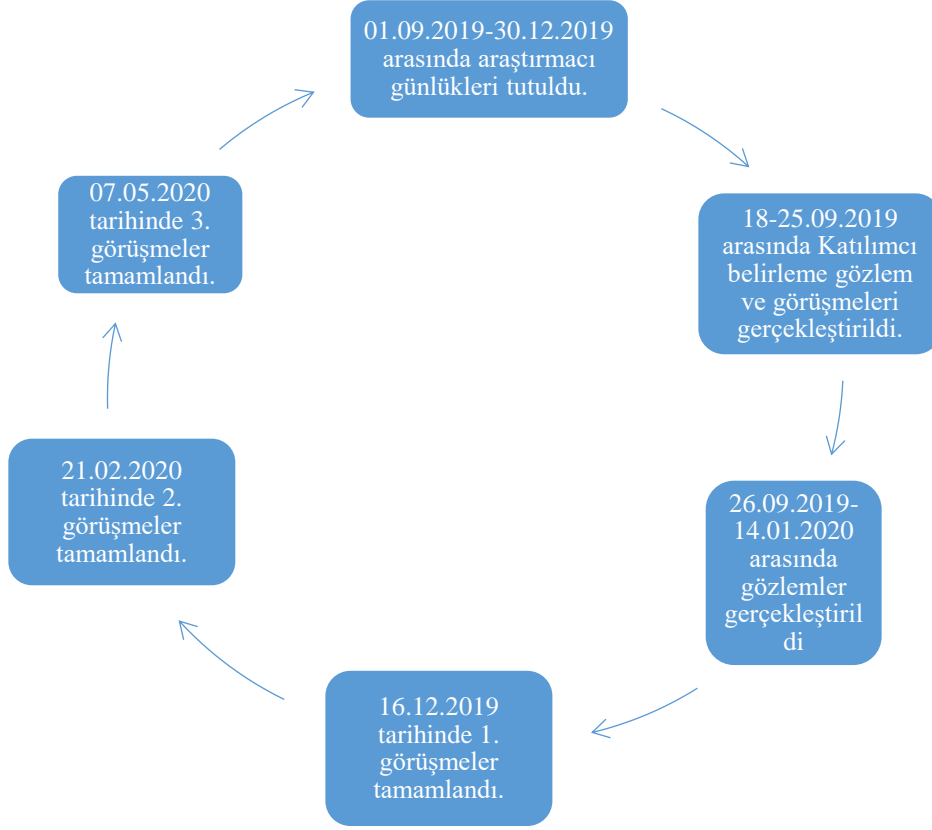
Uygulama okulu – B
Arif Öğretmen’in sınıfı
5- F Sınıfı:
Melek: Iraklı, Türkmen, Türkçe’yi anlıyor ama okuması ve yazması zayıf. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.
Aebir: Iraklı, Türkmen, Türkçe’yi anlıyor ama okuması ve yazması zayıf. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.
Ümmühan: Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği var.
İlknur: Parçalanmış aile çocuğu
Abdullah: Iraklı, Türkmen. İki yıl önce Türkiye’ye gelmiş, okulda ilk yılı, dönem ortasında geldi. Türkçe biliyor ama okuyup yazamıyor. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz. İbrahim ile kardeş.
İbrahim: Iraklı, Türkmen. İki yıl önce Türkiye’ye gelmiş, okulda ilk yılı, dönem ortasında geldi. Türkçe biliyor ama okuyup yazamıyor. Sosyo- ekonomik durumu yetersiz.

Tablo 3.6’ya bakıldığında Arif Öğretmen’in sınıfında; özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrenci, mülteci statüsünde dört öğrenci, parçalanmış aile çocuğu olan bir öğrenci, sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan dört öğrencinin sınıfta dezavantajlı gruplar kapsamında yer aldığı görülmektedir.

3.1.2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplayabilmek için araştırmanın etik kuralları ihlal eden amaç, yöntem ve konuları içermediğine ilişkin sırasıyla Anadolu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’ndan, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğünden ve Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan onay alınmıştır (EK-1). Bunun ardından Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi yazılı izin alınmıştır (EK-2).

Veri toplama sürecinin zamanlamasına ilişkin bilgiler Şekil 3.1’de görülmektedir.



şekil 3.1. Veri Toplama Sürecine İlişkin Bilgiler

Nitel araştırmalarda temelde üç veri toplama biçimi (gözlem, görüşme, döküman inceleme) olduğu söylenebilir (Creswell, 2007). Bu çalışmada araştırılan konuya ilişkin veri toplarken görüşme, gözlem, araştırmacı günlüklerinden ve ğrenci kişisel bilgi formlarından yararlanılmıştır.

Veriler 2019-2020 göz ve bahar dönemlerinde Kayseri ilinde toplanmıştır. İlk olarak katılımcıların sınıflarındaki öğrencilerden kişisel bilgi formlarını (EK-8) doldurmaları istenmiştir. Bu yolla katılımcıların sınıflarındaki dezavantajlı öğrencilerin saptanması amaçlanmıştır. Dezavantajlı ğrencilerin saptanması, katılımcıların belirlenmesinde kullanılan temel ölçütlerden birisidir. Sosyal Bilgiler ğretmenleri, alan dersine girdiği ve bu öğrencilerin sınıf ğretmeni olmadıkları için ayrıca gözlem yapılan sınıflar 5. sınıf olduğundan öğrencileri yeterince tanımadıklarını ifade etmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bireyin bir durum ya da fenomen hakkındaki algısı sadece görüşme yoluyla anlamlandırılmayacağından (Patton, 2002) görüşmelerle birlikte sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu esnada görüşme sorularını sınamak üzere iki pilot

görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ilk haliyle hazırlanırken büyük bir tablo oluşturulmuş ve araştırmanın amaçları, bu amaçlara hizmet eden araştırma soruları, bu soruları cevaplamaya yönelik görüşme soruları bu tabloda ilişkilendirilerek gösterilmiştir. Alan uzmanlarına görüşme sorularının değerlendirilmesi amacıyla bu tablo iletilmiştir. Ardından pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu pilot görüşmelerden ilki yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili üç uzmandan dönütler alındıktan sonra katılımcı olma şartlarını sağlayan bir Sosyal Bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme sonrasında Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından tam anlaşılmayan üç soruda değişikliğe gidilerek daha açık ifadeler kullanılmıştır. Yeniden düzenlenen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile ikinci pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme daha akıcı ve sorunsuz gerçekleşmiştir. Bunun üzerine görüşme formuna son hali verilmiştir (EK-7).

Araştırmada katılımcılarla görüşmeler, birden çok oturumda gerçekleştirilmiş, görüşmelerde daha derin ve ayrıntılı veri toplayabilmeyi sağlamak ve inandırıcılığı arttırmak için ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında on beş görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden her biri yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları EK- 8’de yer almaktadır. Bununla birlikte beş ay süren gözlem sürecinde toplam 285 ders saati gözlem gerçekleştirilmiştir. Nelerin gözlemlendiği, hangi hususlara dikkat edildiğinin anlaşılabilmesi için gözlemlerde kullanılan form EK-7’de sunulmaktadır.

Bunun yanında araştırmacı tarafından gözlemin başladığı andan itibaren araştırma günlükleri tutulmuş ve günlükler veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğüne; katılımcılarla ilgili, katılımcıların sınıflarındaki dezavantajlı öğrencilerle ilgili ve araştırma sürecinde araştırmacının zihninde uyanan araştırmanın bağlamına yönelik hususlar not edilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırmanın bağlamını daha iyi anlamlandırmasını ve analiz aşamasında hatırlamasını sağlamada kullanılmıştır.

Görüşmeler gözlemlerin sonuna yaklaşıldığı süreçten itibaren gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında bu sıranın izlenmesinin nedeni görüşmeler esnasında katılımcıların görüşmelerde üzerinde durulan konulardan etkilenmemesi normalde uyguladıkları eğitim- öğretim süreçlerine devam etmelerinin sağlanmasıdır. Böylece öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde kapsayıcı eğitim anlayışına yer verme durumları, öğrencileri ile ilişkileri ve algılarını anlamaya yönelik yapılan yarı-

yapılandırılmış görüşmelerle gelebilecek herhangi bir müdahalenin önüne geçmek amaçlanmıştır. Katılımcılarla üçer kez görüşme yapılması ise katılımcıların görüşlerinin tutarlı olup olmadığını anlamak bu sayede inandırıcılığı arttırmak, görüşmelerin sürece yayılması ile konuya ilişkin daha derin bilgiye ulaşılmasına katkı sağlamıştır.

3.1.2.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Öğrenci kişisel bilgi formu Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki dezavantajlı öğrencilerin belirlenmesi ve dezavantajlı öğrencileri daha iyi tanımak amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik düzeyi ayrıca mülteci öğrencilerin kaç yıldır Türkiye’de yaşadığı, anne ve babanın birlikte olup olmadıkları ve herhangi bir afete maruz kalıp kalmama durumlarını anlamaya yönelik sorulara yer verilmiştir (EK-9). Bu formdan elde edilen bilgiler sınıf öğretmenleri, katılımcılar ve rehberlik öğretmenleriyle öğrencilerin durumları konusunda konuşulması sonucunda katılımcıların sınıflarındaki dezavantajlı öğrencilerin kararlaştırılmasında kullanılmıştır.

3.1.2.2. Görüşme

Bu araştırmada araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair bakış açılarını, görüşlerini anlamak için görüşme tekniği tercih edilmiştir. Patton (2002), görüşme tekniğinin katılımcıların düşüncelerinin, amaçlarının, dünya görüşlerinin veya yapılan gözlemler öncesindeki hayatını anlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Araştırmacı veri toplama araçlarını çeşitlendirmek, katılımcıların algılarını derinlemesine anlamak adına Seidman’ın (2006) üçlü görüşme modeli esas alınarak her bir katılımcı ile farklı zamanlarda üçer kez yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Bu modelde birinci görüşmede, katılımcının konuya yönelik deneyimlerini paylaşabileceği ortam hazırlanırken, ikinci görüşme katılımcının deneyimlerini aktardığı, üçüncü ve son görüşme ise araştırmacıya bu deneyimlerin katılımcı tarafından nasıl anlamlandırıldığını keşfetme fırsatı sunmaktadır (Seidman, 2006). Görüşmeleri gerçekleştirmek üzere araştırma amaçları ve araştırma sorularına yönelik görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Üç farklı alan uzmanı tarafından sorular araştırma amaçları ve araştırma soruları ile aynı tabloda ilişkilendirilerek gözden geçirilmiş düzenlemeler ve değişiklikler önerilmiştir. Araştırmacı bu değişiklikleri yaparak uzmanlardan yeniden görüş almış ve görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Ardından pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 1. pilot görüşmeden sonra üç soru daha anlaşılır ifadelerle yeniden düzenlenmiştir. İkinci pilot görüşme sonucunda soruların anlaşılır olduğu ve araştırma amaçları ve soruları doğrultusunda zengin cevaplar alındığından bu sorularla diğer görüşmeler gerçekleştirilerek görüşme verileri toplanmıştır.

Yapılan üçlü görüşmelerin ilkinde katılımcıları tanımaya yönelik sorular sorulmuş ve kapsayıcı eğitim ile ilgili temel algıları, aldıkları eğitim ve derslerinde nasıl kullandıklarıyla ilgili sorular sorulmuştur. İkinci görüşmelerde ise katılımcıların ilk görüşmedeki temel algıları ile ilgili sorulara sonda soruları eklenerek deneyimlerinden örnekler istenmiştir. Aynı zamanda kapsayıcı eğitimin derslerinde uygulama süreçleri ve dezavantajlı öğrencilere yaklaşımla ilgili uygulamaya dönük sorular yöneltilmiştir. Üçüncü görüşmelerde cevaplar arasında oluşan farklılıklarla ilgili düzenleyici sorular sorulmuş ve bütün katılımcılara benzer doğrultuda sorular sorulduğundan emin olunmuştur. Ayrıca katılımcılara söylediklerinizden şunu anladım, bu doğru mu? şeklinde sorular yöneltilerek öğretmenlerden ifadeleri hakkında teyit alınarak araştırmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşme tarihleri ve sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 3.6’da gösterilmektedir.

Tablo 3.7. Görüşme Tarih ve Süreleri

Görüşülen	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Arif Öğretmen	1. Görüşme: 11.12.2019	37 dakika
	2. Görüşme: 20.12.2019	38 dakika
	3. Görüşme: 06.04.2020	29 dakika
Serpil Öğretmen	1. Görüşme: 09.12.2019	31 dakika
	2. Görüşme: 21.02.2020	14 dakika
	3. Görüşme: 07.04.2020	20 dakika
Merih Öğretmen	1. Görüşme: 16.12.2019	27 dakika
	2. Görüşme: 18.02.2020	15 dakika
	3. Görüşme: 06.04.2020	30 dakika
Nazlı Öğretmen	1. Görüşme: 13.12.2019	33 dakika
	2. Görüşme: 16.01.2020	18 dakika
	3. Görüşme: 07.05.2020	22 dakika
Deniz Öğretmen	1. Görüşme: 13.12.2019	20 dakika
	2. Görüşme: 21.02.2020	13 dakika
	3. Görüşme: 07.04.2020	11 dakika

Görüşme sürelerinde öğretmenlerin kişilik özellikleri, konuşkan olup olmama durumu, konuşma hızları etkili olmuştur. Görüşmelerle ortaya konan bulguların, gözlemlerle elde edilen verilerle eşleştirilmesinin nitel araştırmalarda toplanan verilerin niteliğini ve objektifliğini artıracığı ifade edilmektedir (Patton, 2002). Bu amaçla araştırmada kullanılan gözlem ve görüşmelerin birbirlerini teyit etmesine yönelik bir amaç güdülmüştür.

3.1.2.3. Gözlem

Patton'a (2002) göre gözlem insanların faaliyetleri, davranışları ve eylemlerini ayrıntılı ortaya koyarak, bunlara yönelik açıklamalar yapılmasını sağlamaktadır. Temel olarak insanların etkileşimde bulunduğu bağlamı ve olayları gözlemlemek, araştırmacının konuyu daha iyi anlamasına olanak tanır. Araştırmada gözlemler, araştırmacıya insanlar ve yerlerle ilgili ilk elden veri kazandırmaktadır. Gözlemler, araştırmacının konunun özelliklerini ve ortamdaki insanlar tarafından fark edilmeyecek ortamı görmesini sağlamakla beraber; başkalarının algılarının ötesine geçme ve görüşme esnasında ifade edilemeyen olay, olgu ve kavramları gözlemeleme imkânı da tanımaktadır (Patton, 2002).

Çalışma kapsamında araştırmacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim algılarını anlamaya yönelik ayrıntılı veri sağlamak amacıyla yaklaşık beş ay süren sürekli katılımcı olmayan gözlemler yapmıştır. Katılımcı olmayan gözlemler, araştırma alanında araştırmacının etkisini azaltarak gözlemi daha yoğun tercih ettiği veri toplama biçimidir. Araştırmacı katılımcının araştırma ortamında yaptığı etkinliklere katılarak gözlem yapabilir veya ortamda bulunup etkinliklere dahil olmadan sadece gözlem yapabilir (Glesne, 1999). Katılımcı olmayan gözlemde araştırmacı dışarıdan bir yabancı olarak çalışmaya katılır, uzaktan izler ve alan notları alır (Creswell, 2013). Bir ders dönemi boyunca belirlenen sınıflardaki tüm Sosyal Bilgiler dersleri 18.09.2019 – 14.01.2020 tarihleri arasında her hafta ders ortamında haftada üçer ders saati gözlemlenmiştir. Bu yolla görüşmelerin yanısıra öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve öğrencilerle ilişkisi hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır. Veri toplama sürecinde önce öğrenci kişisel bilgi formları öğrencilere doldurtulmuştur. Ardından gözlemler dönem boyunca gerçekleştirilmiştir. Bu esnada araştırmacı günlükleri tutulmuş, son olarak ise görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Gözlem yapılan süre içerisinde öğretmenlerin izinli olduğu günler, ilgili okulda yapılan sınavlar, şiir, tiyatro, gezi programları ve etkinlik programları ile ara tatilin olduğu günlerde ders yapılmadığından gözlemler gerçekleştirilememiştir. Gözlenen derslerin her biri 40 dakikadır. Aşağıda verilen Tablo 3.7’de gözlemlenen derslerin türü, gözlem sayısı ve toplam gözlem süresine dair bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.8. Araştırma Sürecinde Yapılan Gözlemlere İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Gözlenen Dersler	Gözlem sayısı	Gözlem süresi
Arif Öğretmen	Sosyal Bilgiler Dersi	26	75 ders saati
Merih Öğretmen	Sosyal Bilgiler Dersi	24	66 ders saati
Deniz Öğretmen	Sosyal Bilgiler Dersi	21	57 ders saati
Serpil Öğretmen	Sosyal Bilgiler Dersi	17	42 ders saati
Nazlı Öğretmen	Sosyal Bilgiler Dersi	18	45 ders saati

Araştırmaya yönelik gözlem formunun oluşturulması, bu alanda yapılan çalışmalara ve hazırlanan gözlem formu taslağının uzmanlar tarafından değerlendirilmesine bağlıdır. Gözlemlere dayalı saha notları araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile beraber anlamlı ve birbirlerini tamamlayıcı veriler ortaya koymaktadır. Araştırmacının aldığı gözlem notları ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilere yönelik ilişkilerinin yanı sıra Sosyal Bilgiler derslerindeki sınıf yapısı, düzeni ve etkileşimlerine ilişkin zengin bir veri kaynağı da elde edilmektedir. Gözlem notları mümkün olduğunca detaylandırılmıştır. Bu detaylarda sınıf düzeni ve burada yapılan etkinliklerin yapısı, öğretmenler ile dezavantajlı öğrenciler arasındaki etkileşimler ile derslerde ifade edilenlerin doğrudan alıntılanması ve bunların yorumlanması verilerin analizinde önemli bir yer tutmaktadır. Gözlemler gerçekleştirilmeye başlamadan önce araştırmacı sınıfa Sosyal Bilgiler dersinde ders öğretmeniyle birlikte girerek kendisini tanıtmış, kendisinin araştırmacı gözlemci olduğunu belirterek araştırmanın konusundan bahsetmiştir. Bu yolla öğrencilerin kendisini kabul etmesi için bir iletişim yolu açmıştır.

Yapılan sınıf içi gözlemlerde araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitime bakış açılarına ilişkin detaylı anlayışa sahip olmayı ve çalışmanın konusunu oluşturan kapsayıcı eğitim yaklaşımının sınıf ortamında nasıl ele alındığına dair bir anlayış geliştirmeyi amaçlamıştır. Katılımcı olmayan gözlemler esnasında araştırmacı, dersin atmosferini etkilememeye dikkat etmiş ve en arka sırada

oturarak gözlem notlarını tutmuştur. Tablo 3.8’de veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Tablo 3.9. *Gözlem Notlarına İlişkin Örnekler 1*

Tarih	: 09.10.2019
Saat	: 14:40
Gözlenen Sınıf	: 5- A
Gözlem Süresi	: 40 dk.
Gözlem Sayısı	: 5
Gözlenen Katılımcı	: Merih Öğretmen

Öğrenciler, öğretmenin sorduğu her soruya parmak kaldırıyor ve sabırsızlıkla cevap vermek istiyorlardı. Öğretmen, öğrencilerden birini puan yazmakla görevlendirmiş. Doğru cevabı veren öğrencilere 10 puan yazılıyordu. Bu soruların tamamı bilgi düzeyindeki sorulardı. Ders boyunca bilgi basamağında soru cevap yapıldı.

(M): Göçebe hayattan bahsederken TV dizisi Diriliş Ertuğrul’dan örnekler verdi. Bu öğrencilerin ilgisini çekti. Göçebe hayat ve göç nedenlerini anlatırken aniden “suriye’den neden geldiniz” dedi ve sol en arka sıradaki iki mülteci öğrencinin yanına doğru gitti. Onların yanına oturdu ve “neden geldiniz söylesenize” diye sordu. Öğrenciler öğretmenin söylediği şeylere sessizce eşlik ettiler ve savaş, babam işini kaybetti, okul yok gibi cevaplar verdiler. Var, yok dediler ya da kafa salladılar. Öğretmen doğrudan bu öğrencilerle konuştu. Öğrenciler sessizdi. Dezavantajlı öğrencilerle öğretmen birebir ilişki kurdu.

(M): Öğretmen özel öğrenci Sedanur’a soru sordu. Sedanur sorunun bir kısmını doğru yanıtladı. Sınıftaki diğer öğrenciler konuşuyor ve müdahale ediyordu. Öğretmenin sınıfın susmasını istedi “isterseniz ben gideyim, siz zaten her şeyi biliyorsunuz” dedi.

Tablo 3.9’da veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Tablo 3.10. *Gözlem Notlarına İlişkin Örnekler 2*

Tarih	: 10.10.2019
Saat	: 14:50
Gözlenen Sınıf	: 5- F
Gözlem Süresi	: 40 dk.
Gözlem Sayısı	: 3
Gözlenen Katılımcı	: Arif Öğretmen

Arif Öğretmen (A), dersin başında öğretmen öğrencilere isimlerinizi öğrenemiyorum dedi. Öğrenciler söz almadan kendi isimlerini hatırlattılar. Öğretmen “inanın gayret ediyorum ama zor öğreniyorum” dedi.

(A): Tarlada çalışan çocuklar dezavantajlı. Eğitim alamayan, beslenemeyen, vücut dokunulmazlığı olmayan çocuklar dezavantajlı. Taşınmalı eğitimle fırsat eşitliği sağlanması gerekiyor. Devlet dezavantajlı öğrencileri eğitime katmak için yardım etmek zorunda. Dezavantajlı öğrencilere burs, yardım yapılmasına karşı çıkıyor bazı çok bilmişler.

(A): onlarla (dezavantajlılarla) bizim aramızdaki fark ne?

(A): Yoksulluk, eğitime uzak olmak dezavantajdır, bu nasıl ortadan kaldırılabılır? Cevabı kendisi verdi. “Onlara pozitif ayrımcılık yapılacak”.

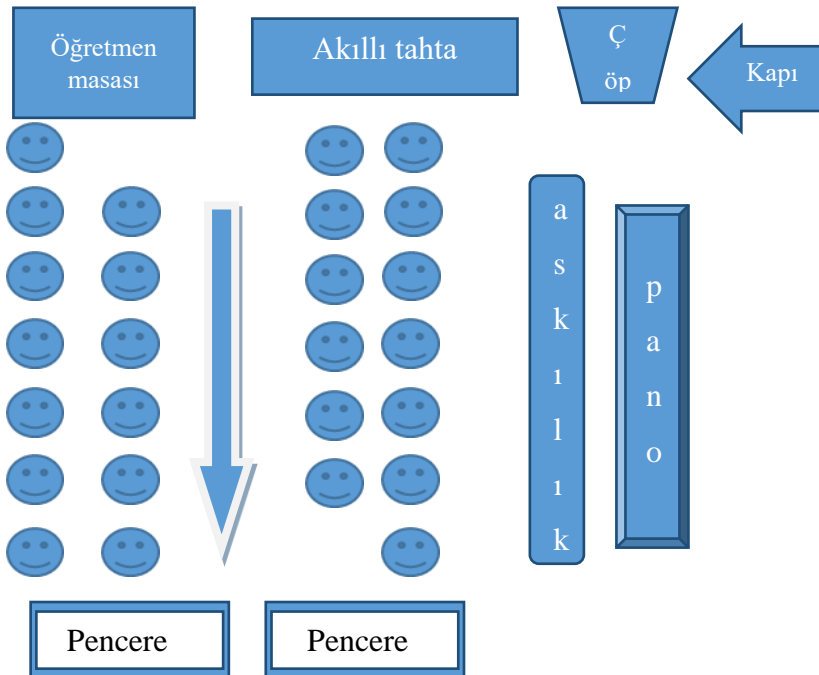
3.1.2.4. Araştırmacı Günlükleri

Araştırmacı günlüğü araştırmanın tamamında araştırmacının gözlemlerini ve düşüncelerini kaydetmek için kullandığı defterdir. Nitel araştırmalarda sürekli tutulan günlükler, araştırmacının gözlemlerini, duygularını, düşüncelerini, eylemlerini ve yorumlarını içerdiği için araştırma açısından yararlıdır (Elliott, 1991; Johnson, 2015). Aynı zamanda bu günlükler kronolojik anlamda araştırmacının eylemlerini sıraladığı ve sonradan süreci hatırlamasına yardımcı olması açısından faydalıdır. Bu araştırmada araştırmacı günlüğüne gözlemlerin planlanma aşamaları, ders saatlerinin birbiriyle çakışmaması için alınan önlemler, sınıftaki dezavantajlı öğrencilerin durumu, gözlemlerin gerçekleştirilmesi sırasındaki öğretmen öğrenci diyalogları, süreçle ilgili araştırmacının duygu ve düşünceleri, karşılaşılan zorluklar, uygulama sürecinde yapılan görüşmeler, görüşmelerde karşılık bulamayan sorular, geliştirici fikirler, idarecilerle yapılan fikir alışverişleri, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, öğrencilerle gerçekleşen diyaloglar gibi pek çok duruma ait veri kaydedilmiştir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler bulguları anlamaya yönelik örüntülerin ve bağlamların ortaya çıkarılması, verilere dair notlar alınması ve bu notlardan verileri kodlarken yararlanılması, verilerin indirgenmesi, kavramsallaştırılması ve açıklanmasında kullanılmıştır. Elde edilen temaların ilişkilendirilmesi, gruplandırılması, bir araya getirilmesi ve mantıksal bir zemine oturmasının sağlanmasında araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Araştırmacı günlüğü verileri, bulgular ve araştırma bölümünde doğrudan alıntı biçiminde de sunulmuştur.

3.1.3. Ortam

Araştırmanın verilerinin toplanması 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir dönem boyunca gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış ikinci ve üçüncü görüşmeler ise 2019-2020 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplanan okullardan birisi Kayseri Talas İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlıyken biri Kocasinan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlıdır. Araştırma boyunca katılımcıların bilgilerini gizli tutmak amacıyla etik gerekçelerle okullara A, B kodu verilmiş, katılımcı öğretmenlere ise takma adlar verilmiştir. Gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler A ve B okullarındaki Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Tüm veriler 5. Sınıf şubelerinde derse giren öğretmenlerden toplanmıştır. Gözlemlerin gerçekleştirildiği uygulama okulları A ve B'nin özellikleri şöyledir:

Uygulama Okulu A; Bir ana binaya sahiptir. Okul üç katlıdır. Okulda tam zamanlı eğitim yapılmakta, dersler sabah 08:40'da başlayarak 15:20'de sona ermektedir. Uygulama okulunda rehberlik öğretmenlerinin odası, kütüphane, müdür ve müdür yardımcısı odaları, memur odası, bir öğretmenler odası, bir çay odası, kantin ve spor odası ile derslikler vardır. Ayrıca uygulama okulunda tüm sınıflarda akıllı tahta yer almaktadır. Uygulama okulunda toplam altı tane 5. sınıf şubesi vardır. Bu okulda araştırmanın uygulama süreci, sınıf içi katılımcı olmayan gözlemler şeklinde 5 A ve 5 F sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin bir kısmı öğretmenler için ayrılan çay salonunda bir kısmı ise boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Şekil 3.2'de uygulama okulu- A, 5 F sınıfının sınıf içi yerleşim düzeni gösterilmektedir.

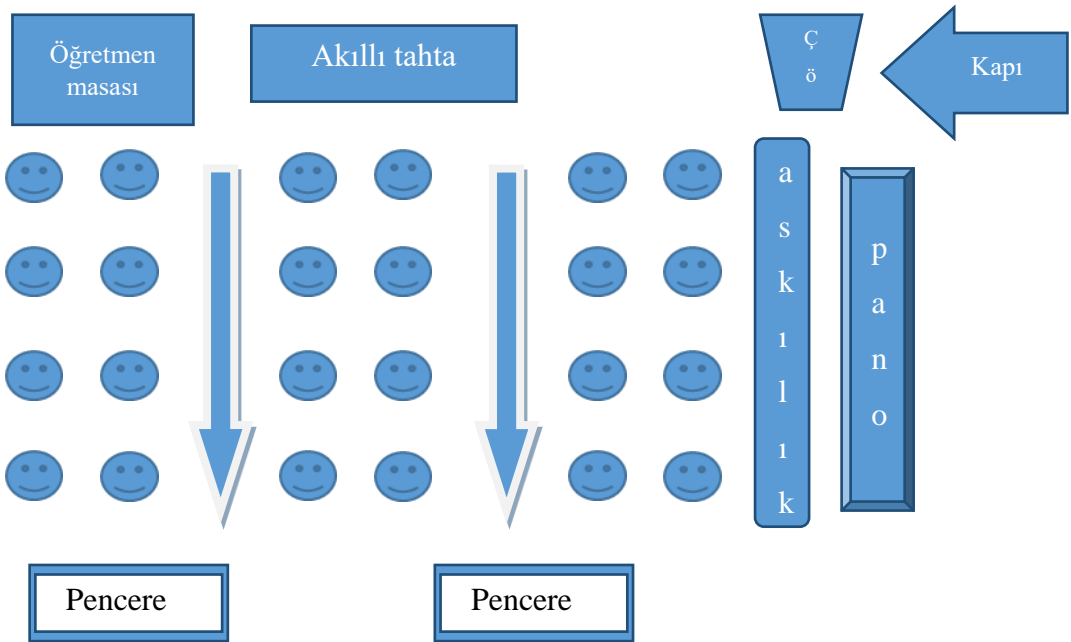


Şekil 3.2. Uygulama okulu A, 5- F sınıfı yerleşim planı

Şekil 3.2'ye bakıldığında sınıfta akıllı tahta bulunduğu, öğrencilerin oturma düzeninin sıra düzeni olduğu görülmektedir. Sınıf alan olarak oldukça dar olduğu iki sıra arasında çok dar bir boşluk olduğu, öğrencilerin çoğunun ikişerli oturduğu, iki öğrencinin ise tek oturduğu görülmektedir. Sınıfın girişine özel gereksinimli öğrenci için bir sandalye konmuş fakat bu sırada sınıftaki başka bir öğrenci oturmaktadır. Özel gereksinimli öğrenci en arka sırada oturmaktadır. Şekildeki oklar sıralar arasındaki ve sıraların arkasındaki boşlukları ifade etmektedir.

Yapılan birçok çalışma (Fisher, 2001; Tanner, 2009; Hill ve Epps, 2010; Wasnock, 2010) okulun ışıklandırması, oturma düzeni, pozisyonu gibi fiziksel koşullarının ve öğrenciye ayrılan alanın öğrenci performansına olumlu yansıdığını ortaya koymuştur. Fakat bu sınıfta öğrencilerin etkinlik yapabilmeleri için ayrılmış herhangi bir alan söz konusu değildir. Sınıfın ışıklandırması ise pencereler sayesinde yeterlidir.

Şekil 3.3'te Uygulama okulu A, 5 F sınıfının sınıf değişikliği sonrası yerleşim düzeni gösterilmektedir.

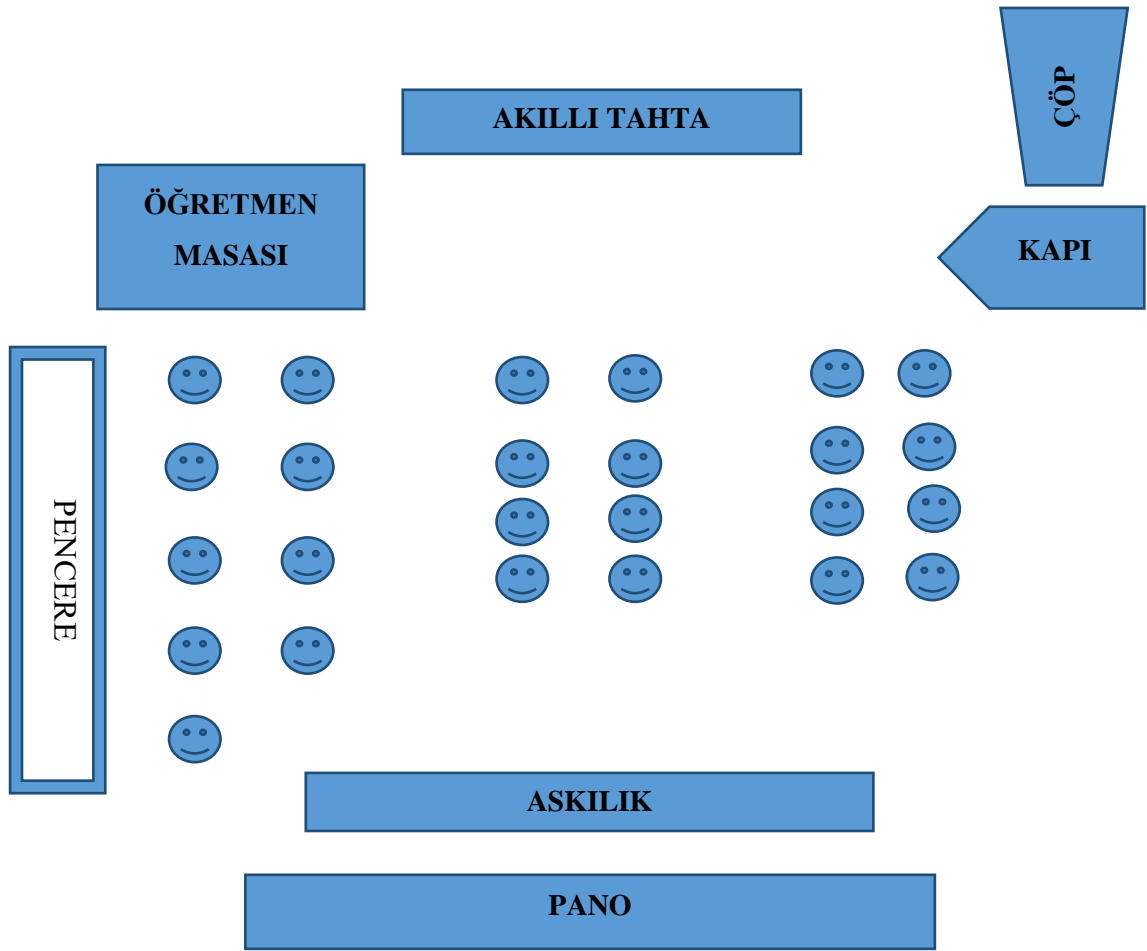


Şekil 3.3. Uygulama okulu A, 5- F sınıfı sınıf değişikliği sonrası yerleşim planı

Şekil 3.3'e bakıldığında 5 F sınıfının, sınıf olarak yerinin değiştirilmesi sonrasında dönemi tamamladıkları yeni sınıfın genel görünümü görülmektedir. Bu sınıf önceki sınıftan alan olarak daha geniş olup üç sıra şeklinde dizilmiş sıralar olduğu

görülmektedir. Sıra sayısı ise önceki sınıfta olduğu gibi tam öğrenci sayısına denk şekilde sıralanmıştır.

Harvey ve Kenyon'a (2013) göre bilginin bir kişiden diğerine aktarıldığı klasik eğitim sıra düzeni, oturma düzeni olarak doğru kabul edilebilir ancak günümüz pedagojisi ve modern öğrenme yöntemleri pasif bir öğrenenden çok aktif öğrenmeyi desteklemektedir. Bu nedenle sınıfta yer alan sıralar, masalar, bunların dizilişleri ve ergonomik yapıları önemlidir. Bu sınıftaki oturma düzeni grup etkinliklerini engelleyen, iletişimi sınırlandıran yapıyla aktif öğrenme ve kapsayıcı eğitimin pedagojik uygulamalarından biri olan farklılaştırılmış öğretim için uygun değildir.



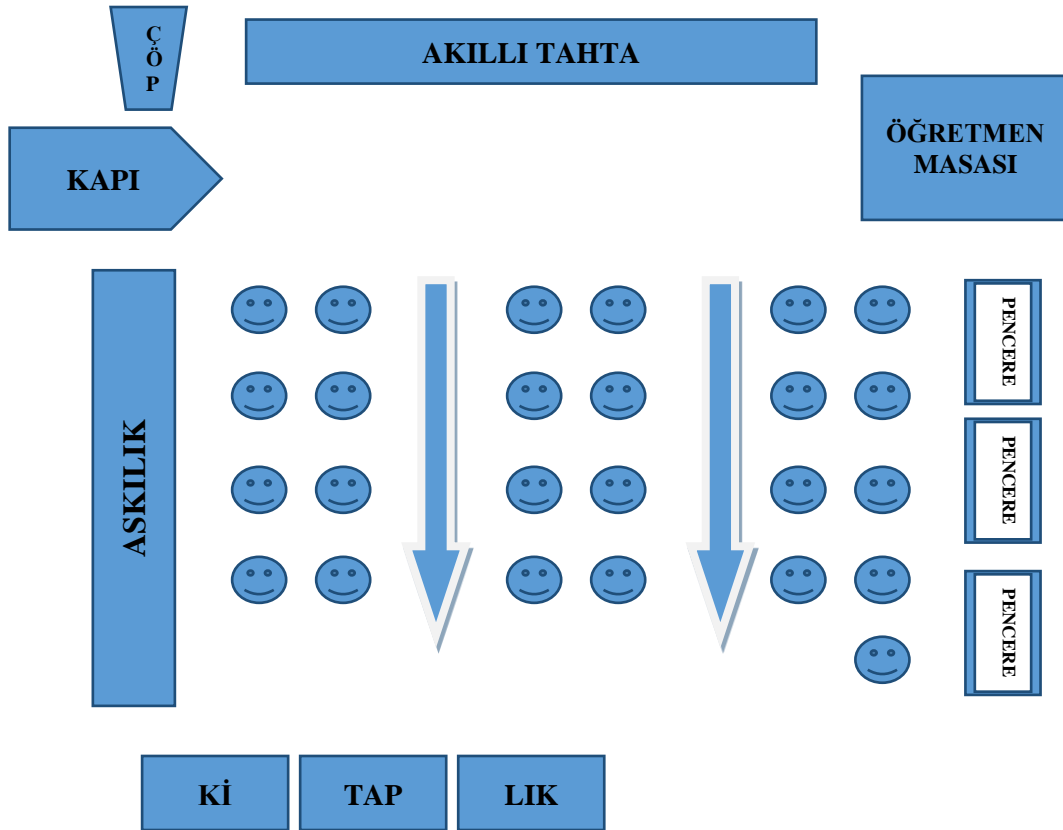
Şekil 3.4. Uygulama okulu A, 5- A sınıfı yerleşim planı

Şekil 3.4'e bakıldığında dönemin başında 5 A sınıfının kullandığı fakat sonrasında 5 F'ye verilen dersliğin genel yapısı görülmektedir. Bu şekilde düzenlenmiş oturma

düzeni ve sıraların yapısı aktif öğrenmeyi sınırlayıcı niteliktedir. Bu oturma düzeninde öğrenci değil öğretmen merkezdedir.

Kapsayıcı eğitimde okul ve sınıf kültürü, aktif öğrenme, takım öğrenme, problem temelli öğrenme sınıf oturma düzeninin önemini vurgulayan modern öğrenme yöntemlerinden bazılarıdır. Bu nedenle sınıf içindeki mobilyaların bir noktaya kadar esnek ve hareketli olmaları aktif öğrenme ve öğretim yöntemlerinin gerektirdiği oturma düzenini oluşturabilmek için önemlidir. İyi tasarlanmış sınıflar öğrenmeyi desteklerken, iyi tasarlanmamış sınıf düzeni ve tasarımı eğitimin amacına ulaşmasını engellemektedir.

5 A sınıfı dönemin ortasında normalde toplantı salonu olarak kullanılan, fakat 5 F'nin kalorifer peteğinin su akıtması nedeniyle taşınmak zorunda kalması sonrasında bir düzenlemeye gidilerek bu toplantı salonunun dersliğe çevrilmesi sonucu yeni bir sınıfa taşınmıştır. Aşağıda şekil 3.5'te bu dersliğin genel görünüşü yer almaktadır.

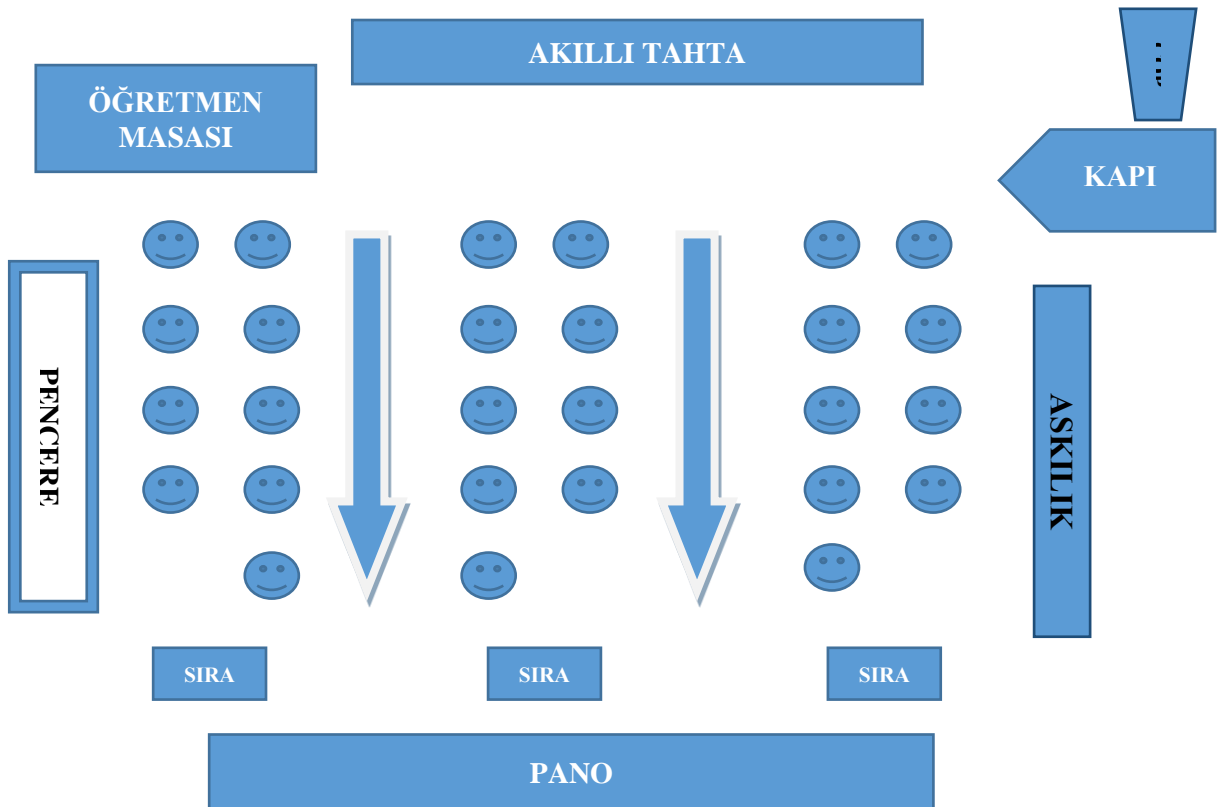


Şekil 3.5. Uygulama Okulu A, 5- A sınıfı sınıf değişikliği sonrası yerleşim planı

Şekil 3.5'te görüldüğü üzere bu derslik alan itibariyle gözlem yapılan en geniş sınıftır. Bunun yanında sıra sayısı öğrenci sayısına denktir. Pencereler öğrencilerin göz hizasından yüksekte, sınıfın basık ve karanlık görünmesine neden olmaktadır. Ayrıca

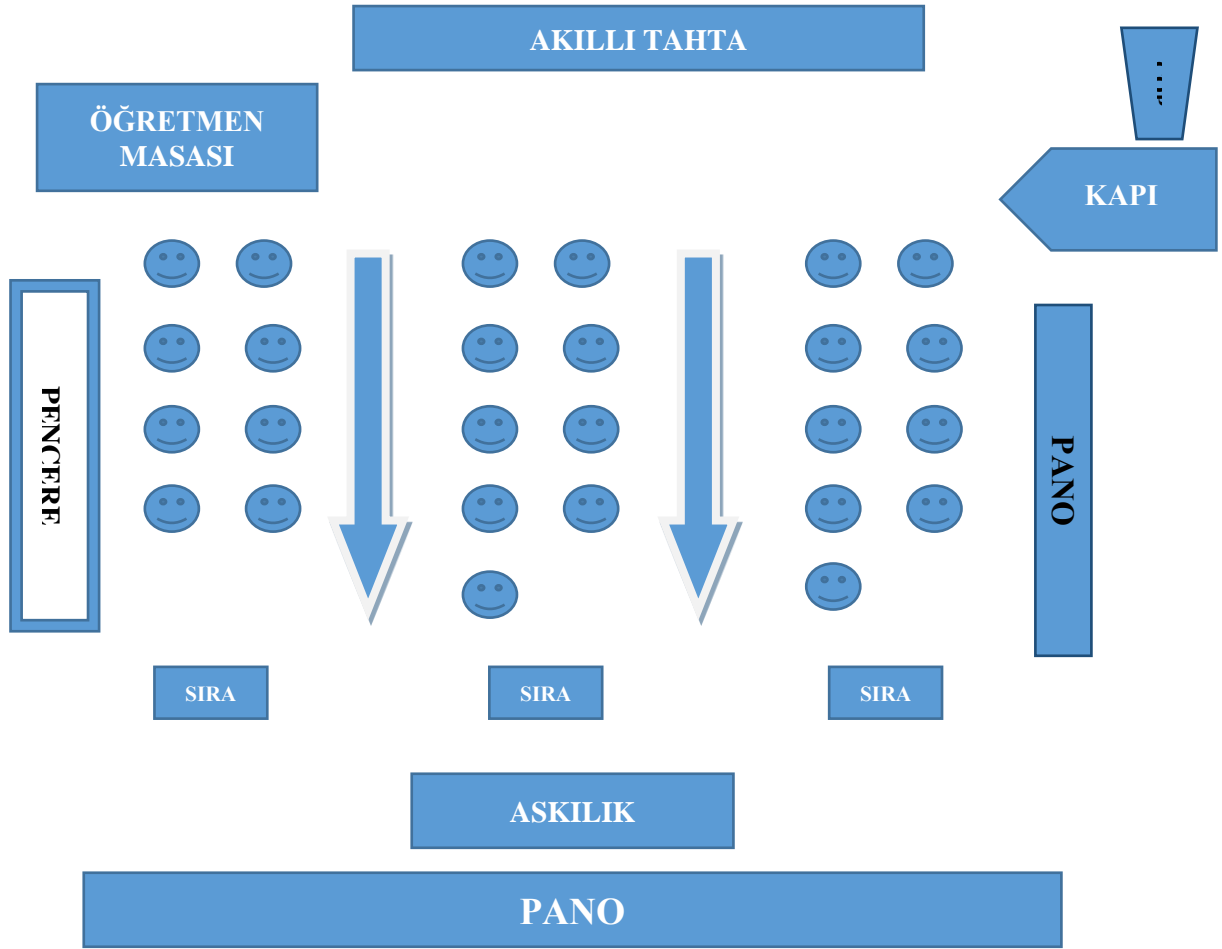
sınıf, Uygulama Okulu A'da gözlem yapılan sınıflar arasında en serin sınıftır. Buna rağmen “öğrenciler bu sınıfı kitaplık olduğu ve geniş olduğu için sevdiklerini dile getirmektedir” (Gözlem notu).

Uygulama Okulu B'de sabahçı ve öğleci olmak üzere eğitim iki kademeli gerçekleştirilmektedir. Katılımcılar 5. Sınıf öğretmenleri olarak belirlendiği ve 5. Sınıf dersleri de öğleden sonra olduğundan gözlemler derslerin gerçekleştiği 13.00'den 19:00'a kadar olan zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler de öğretmenlerin boş zamanları olduğu aralık olan boş derslerin takibiyle önceden planlanarak 13:00-19:00 arası saatlerde yapılmıştır. Okul iki binaya sahiptir. Ana kapıya yakın olan ilk binada birinci katta müdürün odası bulunmaktadır. Bir adet öğretmenler odası ve spor salonu, müdür yardımcısı odası, kantin, mescit, bilgisayar odası ve derslikler yer almaktadır. Bu bina iki katlıdır. 5 H sınıfında gerçekleştirilen gözlemler bu binada yapılmıştır. Nazlı öğretmenle yapılan görüşmeler bu binada boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Diğer bina üç katlıdır. Girişte müdür yardımcısı odası, yanında rehberlik öğretmeni odası aynı katta öğretmenler odası ve zemin ve diğer iki katta derslikler yer almaktadır. Gözlemlerin gerçekleştiği 5 A ve 5 C sınıfları bu binada yer almaktadır. Serpil ve Deniz öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler de bu binada öğretmenler odası ve rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir.



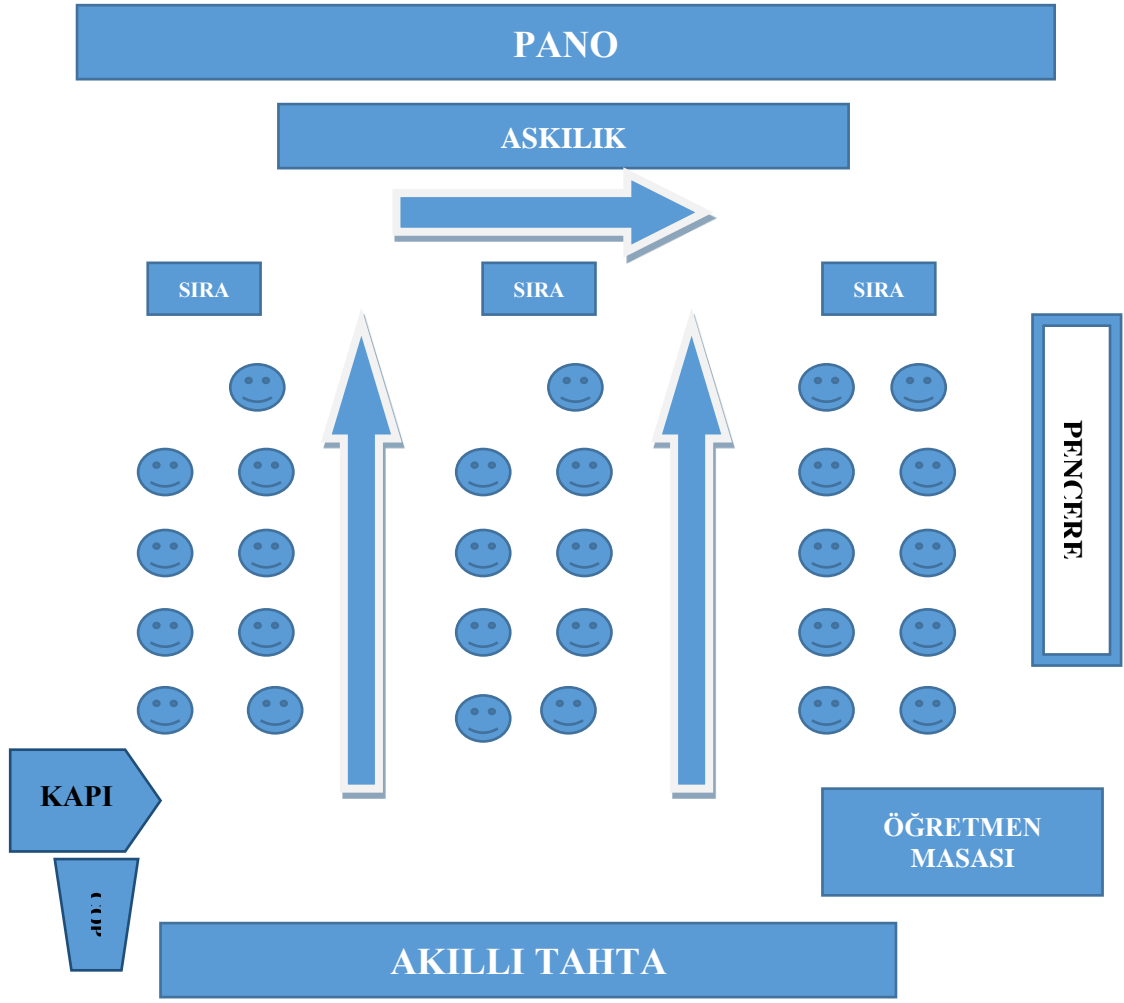
Şekil 3.6. Uygulama okulu B, 5- A sınıfı yerleşim planı

Şekil 3.6'ya bakıldığında, Uygulama Okulu B'de de Uygulama Okulu A'daki klasik sıra oturma düzeninin uygulandığı görülmektedir. Bu sınıfta öğrenciler ikişerli oturmakta, bazı öğrenciler ise tek kişi oturmaktadır. Sınıfta öğrenci sayısından fazla sıra olduğundan boş sıralar da bulunmaktadır. “Boş sıralar panonun önünde sınıfın arkasında bulunmaktadır. Etkinlik yaptırmak için uygun olan bu boş alan, kullanılmayan sıralarla birlikte atıl durumdadır” (Dilek Öğretmen, 20.09.2019,Gözlem notu).



Şekil 3.7. Uygulama okulu B, 5- C sınıfı yerleşim planı

Şekil 3.7'ye bakıldığında geleneksel sıra oturma düzeninin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğu ikişerli oturmakta bazıları ise tek oturmaktadır. Sınıfta fazladan boş sıralar da yer almaktadır. Öğrenciler kız, kız ya da erkek, erkek şeklinde oturmakta karma bir oturma düzeni olmadığı görülmektedir. Sınıf aydınlanma açısından yeterlidir. Sınıfın iki duvarında pano bulunmaktadır.



Şekil 3.8. Uygulama okulu B, 5- H sınıfı yerleşim planı

Son gözlem sınıfı olan 5-H sınıfının görüntüsünün yer aldığı şekil 3.8'e bakıldığında sınıfın giriş açısı dikkate alındığında diğer sınıflardan farklı bir görüntü yer almaktadır. Buna rağmen geleneksel sıra oturma düzeni kullanılması açısından diğer sınıflarla benzerlik taşımaktadır. Sınıf etkinlik yapılacak ayrı bir alana sahip olmamakla birlikte öğrencilerin sıralarının bittiği noktada arkada boş sıraların bulunduğu ve bu sıraların arkasının ise yine bir alana sahip olmasına rağmen boş bırakıldığı görülmektedir. Aktif öğrenme ve grup çalışmalarının yapılmasına uygun olan bu alan kullanılmamakta ve atıl bırakılmaktadır.

Gözlem yapılan tüm sınıflarda ikişerli oturma düzeni hakimdir. Oturma düzeni tüm sınıflarda geleneksel ardarda oturma düzeni olarak uygulanmaktadır.

3.1.4. Araştırmacının Rolü

Araştırmacının araştırmadaki bakış açısını anlayabilmek için bilimsel yaklaşımını etkileyen paradigmaları bilmek önemlidir. Araştırma sürecinde araştırmacıya teori anlamında rehberlik eden temel inanç setine paradigma denmektedir (Guba ve Lincoln, 1988). Bu araştırmada araştırmacı paradigmayı teorik anlamdaki rehber düşünce olarak anlamaktadır. Postpozitivist paradigmanın felsefesine bakıldığında, mutlak tartışmasız evrensel doğru kavramını reddederek, bilmede bilen etkisini ve buna bağlı olarak ortaya çıkabilecek farklılıklara vurgu yaptığı görülecektir (Biber ve Leavy, 2005). Bu farklılığın değişmez olana alternatif bir farklılık olup postpozitivist paradigmanın dünyaya getirmiş olduğu yeni bakış açısına paralel olarak araştırma metodolojisinde de farklılık oluşturduğu bilinmektedir. Araştırma yaklaşımındaki bu farklılık ile pozitivist felsefenin sembolleşen değeri olan nicel araştırma geleneğinden ayrılarak nitel araştırma anlayışı oluşturulmuştur. Nitel araştırmanın temel özelliklerini ifade eden Patton (2014) ve Bogdan ve Bigden (2007) doğallık, betimleyici veri, araştırılan kişilerin bakış açılarını keşfetme ve yansıtma, araştırmacının katılımı, esnek araştırma deseni ve tümevarıma dikkat çekerken bilime yaklaşımdaki tüm bu köklü değişiklikleri değişen paradigmlarla ilişkilendirmişlerdir.

Araştırmacının bilimsel bakış açısını oluşturan gerçekliğin doğasına ilişkin ontolojik duruşu yapılandırmacı, bilginin ne olduğu ve araştırmacının araştırmayla ilişkisine dair epistemolojik duruşu ise, yorumlayıcıdır.

Creswell'e göre yapılandırmacılık olarak adlandırılan paradigmada kişiler, dünyayı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışırlar. Anladığı şeyler araştırmacıya çok yönlü bir bakış açısı kazandırır. Bu nedenle yapılandırmacı paradigma ile yapılan araştırmalarda katılımcıların olaya bakış açıları, düşünceleri anlaşılmalı çalışılır. Bu anlamlar, bireylerde kendiliğinden yer etmiş olmayacağından başkalarıyla etkileşimleri, bireylerin hayatını düzenleyen kültürel ve tarihi normlar ile şekillenmiş olduğundan araştırmacı bu unsurları da anlamaya ve katılımcının bakış açısıyla ilişkilendirmeye çalışır. Elbette bu daha büyük bir anlama sağlayacaktır. Bu paradigmada postpozitivizmde de olacağı üzere tümevarımsal bir yaklaşım sergilenir (Creswell, 2007).

Yapılandırmacılık ve yorumlayıcılık çerçevesinde şekillenen araştırmalarda araştırmacının rolü de önemlidir. Araştırmacı kendisini tanımlamalıdır ki araştırılan konuyu kendi durduğu noktadan nasıl anladığı okuyucular tarafından anlaşılabilir.

Araştırmacının amacı, katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi nasıl anladıklarını ortaya koyabilmektir. Bu paradigmayı bireylerin kendi deneyimlerini betimledikleri fenomenolojik çalışmalarda kullanmak mümkündür. Dolayısıyla yapılandırmacılık ve yorumlayıcılık bu araştırmada bilimsel bakış açısı olarak etkili olmuştur.

Konu itibariyle araştırma ele alındığında eleştirel ırk kuramı dezavantajlı öğrenciler konusunda etkili paradigma olmuştur. Eleştirel ırk kuramı toplumda var olduğunu öngördüğü ırkçılığın önüne geçmek için çözüm yolları aramaktadır (Parker ve Lynn, 2002). Eleştirel ırk kuramının varlığı, farklı etnik kimlikteki insanların bir arada yaşamaları ile doğrudan ilişkilidir. Bu araştırma kapsamında mültecilik ve göç kavramları bu bağlamda temel kavramlar olarak düşünülmektedir.

Toplumda yer alan ayrımcılığın önüne geçmek kültüre duyarlı yaklaşım ile mümkün görülmektedir. Kültüre duyarlı yaklaşımın pedagojik yapısı, öğretmenin bilgiye yaklaşımını, öğretme uygulamalarını, öğrencilerin kültürel arka planlarını eğitime katmayı ve öğretmenin kendini geliştirmesini gerekli görmektedir (Thomas, 2002). Araştırmacı bu doğrultuda çok kültürlü eğitimin, devamında ise küresel ve kapsayıcı eğitimin bu sorunun çözümünün eğitim bilimsel boyutu açısından gerekli olduğunu savunmaktadır.

Araştırmacının bilimsel bakış açısı ile birlikte eğitimi ve çalışmalarını da ortaya koymak gerekirse; araştırmacı lisans eğitimini Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında, yüksek lisans eğitimini Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında tamamlamıştır. Araştırmacı, Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yurt içi ve yurtdışı bilimsel etkinliklere katılmış ve bu etkinliklerde sunumlar yapmıştır. Çeşitli araştırmalar dahilinde öğrenciler ve Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle görüşmeler yapan araştırmacı üç yıl boyunca iki farklı üniversitede yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi alanında okutman olarak görev yapmıştır. Uluslararası bir şirkette halen bu alanda çalışmalarını sürdürmektedir. Yabancılar ile iç içe çalışmak yabancı uyruklu insanlar konusunda araştırmacıda hassasiyet uyandırmıştır.

Araştırmacı yüksek lisans tezinde nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemini kullanmış; aynı zamanda doktora eğitiminde aldığı nitel araştırma yöntemleri ve paradigmlar dersleriyle nitel araştırma yönteminde kendisini geliştirme fırsatı bulmuştur. Ayrıca araştırmacı, nitel araştırma ile ilgili çeşitli çalıştaylara katılmıştır.

3.1.5. İnandırıcılık

Bu araştırmada, inandırıcılığı sağlamaya y6nelik g6venilmeye layık olma, tutarlılık, veri 7eşitilmesi ve katılımcı onayının alınması stratejileri kullanılmıştır (Uzuner, 2005; Stringer, 2008; Bogdan ve Biklen, 2013; Glesne, 2015; Yıldırım ve şimşek; 2016). Bu kapsamda araştırmanın inandırıcılığını sağlamaya y6nelik yapılanlar: Araştırma s6recinde ortamda uzun s6re bulunma, sistematik g6zlemler yapma, veri 7eşitilmesi yapma ve elde edilen veri kaynaklarını karşılaştırma, veri toplama ara7ları ve analizi s6re7lerinde uzman g6r6şleri alma, ses kayıtları yapma ve t6m katılımcı 6đretmenlerin g6r6şlerini adil şekilde yansıtma olarak sıralanabilir. Araştırma alanında uzun s6re bulunma, derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayacağından, katılımcılarla g6ven ortamı oluşturduğu, araştırılan konu hakkında bakış a7ısı sunduğu i7in 6nemlidir (Stringer; 2008). Araştırmada inandırıcılığı sağlayabilmek i7in araştırmacı, veri toplama 6ncesi s6re7 ile birlikte 18.09.2019 ile 17.01.2020 tarihleri arasında yaklaşık beş ay (bir eğitim 6đretim d6nemi) boyunca araştırma ortamında bulunmuştur. 6ncesinde katılımcıların belirlenmesi ve bu y6nde İl Milli Eğitim M6d6rl6đ6nden izinlerinin alınması amacıyla yapılan keşif g6r6şmeleri ise Mayıs 2019 tarihine denk gelmektedir. 676nc6 g6r6şmelerin ger7ekleştirilerek g6r6şmelerin tamamlanması ise Mayıs 2020 tarihine denk gelmektedir. Yaklaşık bir yıllık bir s6re7te araştırmacı uygulamalarını ger7ekleştirmek 6zere sahada bulunmuştur. Araştırma ortamında uzun s6re kalma ile birlikte, araştırmanın sistematiki gereği d6zenli g6zlemler yapmak ve bu g6zlemleri kayıt altına almak araştırmada inandırıcılığı sağlamak i7in gereklidir (Stringer, 2008; Mertler, 2014). Araştırmanın veri toplama s6recinde ger7ekleştirilen yarı yapılandırılmış g6r6şmelerde ses kayıt cihazı ile g6r6şmeler kayıt altına alınmıştır. Kaydedilen ses kayıtlarının bir b6l6m6, bir uzman tarafından dinlenmiş ve kayıtların doğruluğu onaylanmıştır. Ayrıca g6r6şme sorularının belirlenmesinde 67 uzmandan g6r6ř alınmış, 6nerilen d6zenlemeler yapıldıktan sonra g6r6şme formuna son hali verilmiştir. Aynı şekilde g6zlem formu ve kişisel bilgi formunun d6zenlenmesinde 67 uzmandan g6r6ř alınmış ve bu doğrultuda veri toplama ara7ları d6zenlenmiştir.

İnandırıcılığı sağlamak i7in bu araştırmada kullanılan diğer bir strateji ise veri 7eşitilmesidir (Uzuner, 2005; Bogdan ve Biklen, 2013; Glesne, 2015). Araştırmada 7eşitli kaynaklardan veri toplamak veri 7eşitilmesi stratejesinin uygulanması zengin bir veri kaynağı sağladığından bu araştırmada; 67 farklı zamanda yarı yapılandırılmış g6r6şmeler, g6zlemler, 6đrenci kişisel bilgi formu ve araştırmacı g6nl6đ6 olmak 6zere

farklı veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Veri toplama süreci sonunda toplanan verilerin analizinde temaların ve kodların belirlenmesinde iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Veri toplama sürecinde toplanan verilerin makro analizleri düzenli olarak yapılmış ve analizi yapılan veriler bir süre ara verdikten sonra araştırmacının yeni bir bakış açısıyla verileri yeniden analiz etmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu yolla veri kaybının önüne geçmek amaçlanmıştır.

Araştırmacı bu çalışmanın aktarılabilirliğini sağlamaya yönelik olarak araştırmanın tüm sürecini ayrıntılı bir biçimde betimlenerek araştırmadan elde edilen verilerin yorumlanmasında sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik kaygısı olmamasına rağmen inandırıcılığı arttırmak amacıyla bu yöntem izlenmiştir.

İnandırıcılığı arttırmaya yönelik tutarlılık stratejisi ile araştırma sürecinde veri toplama ve analizi süreçlerine dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının tutarlı davranıp davranmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada tutarlılığı sağlamak için araştırmanın kodlama sürecinde kavramsal tutarlılığa dikkat edilmiştir. Bu amaçla aynı anlamı karşılayan kodlarda aynı ifadeler kullanılmıştır. Burada kodlarda kullanılan kavramların kapsayıcı eğitim literatürüne uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmada, tüm araştırma sürecinde aynı uzmanlardan fikir alınmıştır.

Kodlara örnek olarak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi tanımlarken kullandıkları ifadelerden: Dezavantajlı öğrencilerin eğitime dahil edilmesi, fırsat eşitliği tanınması, farklı ihtiyaçları olan öğrencilere yaklaşım, toplumsal baskı ile mücadele, dışlama ifadeleri için: Eğitime erişim, katılım, eşitlik, bireysel farklılıklar kodları kullanılmıştır. Tüm öğrencilerin hayatın içinde olması, herkesin şartları doğrultusunda eğitime dahil olması, farklı öğrenci profilleri ile bir arada eğitim, dezavantajlı öğrencilerin eğitimi ifadeleri için: Katılım, bireysel farklılıklar, akranlarla eğitim kodları kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı arttırmayı sağlayan stratejilerden biri de araştırma verilerinin doğruluğunun başka bir araştırmacı tarafından denetlenmesi, verilerin bir bölümünün başka bir araştırmacı tarafından analiz edilmesi ve verilerin doğruluğunun onaylanması için uzman görüşüne başvurulmasıdır (Stringer, 2008; Glesne, 2015). Bu araştırmada verilerin bir bölümüyle, kod geliştirme, bu kodların

uygunluğunu kontrol etme, temalar oluşturma ve araştırmacının bakış açısını genişletmek amacıyla araştırmacı günlükleri, görüşme ve gözlem verileri bir uzman tarafından incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bunun yanında yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtlarının bir bölümü başka bir uzman tarafından dinlenmiş (Merriam, 2013; Glesne, 2015) ve kayıtların doğruluğu konusunda inandırıcılık sağlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen tüm verilerin analiz edilmesi sürecinde elde edilen kodlar ve temaların oluşturulmasının ardından uzman görüşüne başvurulmuş ve bu bulguların araştırmaya uygunluğu konusunda görüş alınmıştır. Araştırmada inandırıcılığı sağlayan uzmanlardan ilki, verilerin %30'unu inceleyen, kodlamalarını gerçekleştiren, Sosyal Bilgiler eğitimi alanında lisans ve yüksek lisansını tamamlamış, aynı alanda doktora tez döneminde olan uzmandır. Söz konusu uzman, aynı zamanda Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak çalışmaktadır. Bunun yanında verilerin bir kısmını kodlayan ve veri toplama araçları konusunda görüş bildiren uzman Sosyal Bilgiler eğitimi alanında profesör olarak görev yapmaktadır. Diğer iki uzman da Sosyal Bilgiler Eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarında görev yapan akademisyenler olup veri toplama araçları konusunda görüş bildirerek araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamışlardır.

Araştırmada inandırıcılığı arttırmak için yapılan bir diğer strateji ise katılımcı onayının alınmasıdır (Merriam, 2013; Glesne, 2015). Katılımcı onayı, araştırma verilerinin, araştırma sürecinde ya da sonrasında katılımcılarla paylaşılması ve katılımcılar tarafından yazılı ya da sözlü olarak kontrol edilmesidir (Glesne, 2015). Bu araştırmada da araştırma verilerinin toplanması sırasında katılımcıların sözlü olarak verileri kontrolü sağlanmış, katılımcıların belirttiği görüşlerin araştırmacı tarafından doğru şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilerek katılımcılardan teyit alınmıştır.

3.1.6. Araştırma Etiği

Araştırmanın etiği araştırma deseni, araştırmaya ve araştırma katılımcılarına yönelik etik unsurları da içeren kompleks bir süreci içermektedir. Konusu insan olan tüm araştırmalarda takip edilmesi gereken kurallar, ihlâl edilmemesi gereken etik ilkeler vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Üniversitelerin etik anlamda denetimleri sağlamaya yönelik kurumları bulunmaktadır. Üniversiteler bu şekilde yapılan çalışmaların, araştırma katılımcılarının zarar görmesinin önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacılar bir araştırmalarına başlamadan önce üniversitelerdeki bu kurullara araştırma önerilerini sunarak etik kurallara uyulacağını taahhüt ederler (Güler,

Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015). Kurula sunulan araştırma önerisinde araştırmanın tüm sürecini özetleyen detaylı bir rapora yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Üniversite etik kurulu, araştırma önerisinin kendisine sunulmasından sonra çalışmayı belirli açılardan inceler ve etik kurulun onayı doğrultusunda araştırmaya başlanır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın; 2015).

Bu araştırmada izinlerin alınabilmesi için ayrıntılı hazırlanmış araştırma önerisi ile Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu komisyonuna başvuru yapılmıştır (EK-1). Araştırma komisyon tarafından onaylandıktan sonra araştırmaya başlamadan ve katılımcılara ulaşmadan önce, araştırmanın gerçekleştirileceği kurumun bağlı olduğu makam olan Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırmanın tüm süreçleri ile ilgili bilgilerin yer aldığı araştırma önerisi, gönüllü katılım formları ve veri toplama araçları örneği ile uygulama izni almak amacıyla başvuru yapılmıştır. Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde ilgili komisyon araştırma önerisini incelemiş ve araştırma başvurusunu kabul etmiştir (EK-2).

Araştırmada etik ilkelere uygun davranmak adına, bilinçli onay ilkesi gereği tüm katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci öncesinde katılımcı öğretmenlerin ders sürecinde gözlemlenmesi sebebiyle öğrencilerin ailelerine araştırmanın amacı, araştırmada verilerin nasıl toplanacağı, sonrasında bu verilerin ne amaçla kullanılacağı konularında ayrıntılı bilgi içeren araştırma gönüllü katılım formu sunularak ailelerden imza alınmıştır (EK-3, EK-4, EK-5). Araştırma boyunca gönüllü katılım esas alınmıştır ve araştırma katılımcılarına araştırmadan çekilme özgürlüklerinin olduğu yönünde bilgi verilmiştir.

En önemli etik ilkelerden biri de gizlilik, özel hayata saygı ve zarar görmeme ilkesidir. Tüm araştırma sürecinde gizlilik ilkesine önem verilmiştir. Araştırmanın bulgular ve yorum ile katılımcılar bölümlerinde takma isimler verilmiş, çalıştıkları kurumların isimleri gizli tutulmuştur.

Nitel araştırmalarda verilere sadık kalma önemli bir etik kuraldır. Bu araştırmada da verilerin toplanması ve analizi süreçlerinde gerçek dışı ya da yönlendirici bilgiler ve sonuçlar ortaya koymamaya özen gösterilmiştir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı, toplanan tüm verileri doğrudan aktarmış ve araştırma sürecinde katılımcılardan toplanan verilerin tamamına eşit şekilde yer vermiştir. Ayrıca araştırma raporu tüm araştırma sürecini ayrıntılı bir şekilde sunacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırmacı katılımcıları gözeterek onların duygularına zarar

vermemeye özen gösteren bir dil ile araştırmayı raporlaştırmıştır (Yıldırım ve Şimşek; 2016). Araştırmacı intihalden kaçınarak etik ilkelere uygun davranmaya çalışmıştır.

3.1.7. Veri toplama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Veri toplama sürecinde çeşitli zorluklar yaşanmıştır. Karşılaşılan ilk zorluk, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan izinlere rağmen çalışılmak istenen bir ortaokuldaki müdürün araştırmacının bu okulda yapılmasıyla ilgili zorluk çıkarması ve isteksiz olması olmuştur. Okul müdürü, öncesinde üç gün boyunca yarın gelin memurumuz yok diyerek yapılacak görüşmeleri ertelemiş, ardından çalışmayı başka okulda yapsanız daha iyi olur demiştir. İlçe Milli Eğitim müdürüyle görüşülmesinin ardından müdür araştırma izni vermeyi kabul etmiş, hangi sınıflarda ne sıklıkla gözlem yapılacağını bildiren bir dilekçe yazılmasını uygun görmüştür. Bu dilekçenin yazılmasının ve cevabının alınmasıyla araştırmaya başlanmış fakat bu durum gözlemlere iki hafta geç başlanmasına neden olmuştur.

Ardından veri toplama süreci başlamış, katılımcılardan gönüllü katılım formları imzalı bir şekilde alınmış, gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcılardan birinin dört haftalık toplam 12 saatlik gözlem ve ön görüşmenin ardından derste tedirgin olduğu gerekçesiyle araştırmadan çekilmesi üzerine katılımcılar yeniden düzenlenmiş ve farklı bir ortaokulda görüşmelere başlanarak yeni katılımcılar belirlenmiş ve onların sınıflarında gözlemlere başlanmıştır. Bu durum araştırmacının veri toplama sürecini etkilemiş, yeni katılımcılar ile ilk katılımcıların gözlemlenen ders saatlerinin eşit olmamasına neden olmuştur.

Araştırmacı açısından deneyimlenen bir diğer zorluk ise veri toplama sürecinde iki farklı okulda gerçekleştirilen gözlemler ile ilgilidir. İki farklı okulda 5 farklı öğretmen ile gerçekleştirilen gözlemlerde ara tatil öncesi ilk ders programlarıyla katılımcı ölçütlerine uygun sınıflar belirlenmiş ve ders saatleri iki okulda hiçbir Sosyal Bilgiler dersini kaçırmayacak şekilde düzenlenmiştir. Fakat dersler arasında iki okul arasında gidiş geliş yapılması zaman ve enerji kaybına neden olmuştur. Bir diğer yandan ara tatil sonrası her iki okulda da ders programları yeniden düzenlenmiştir. Bu beş öğretmen için o sınıflar dahilinde yeni bir programlamaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu değişikliklerle, iki öğretmenin gözlemlenen dersleri çakışmıştır. Dönem ortasında gözlem yapılan sınıfın araştırmacının bütünlüğü açısından değiştirilmesi uygun görülmediğinden

iki ders saati olan dersleri çakışan iki öğretmenin derslerine dönüşümlü girilerek gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde karşılaşılan bir diğer zorluk ise verilerin toplanmasına devam edildiği Mart ayında Covid- 19 pandemisinin Türkiye’de görülmeye başlanması sonucunda okullarda eğitime ara verilmesi nedeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmelerin üçüncü oturumlarından iki öğretmenle yapılması planlanan iki görüşme yüz yüze gerçekleştirilememiş olup uzaktan tamamlanmıştır. Bu iki görüşme Zoom uygulaması üzerinden görüntülü konuşularak gerçekleştirilmiş aynı zamanda ses kaydı alınmıştır.

3.1.8. Verilerin Analizi

Verilerin analizi; toplanan verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmesi ve yorumlanması aşamalarından oluşmuştur (Yıldırım ve Şimşek; 2016). Nitel araştırmalarda veri analizi, veri toplama süreci ile doğru orantılı ilerler ve verilerin toplanmasının ardından sona ermektedir (Mertler; 2014).

Bu araştırmada verilerin analizi, içerik analizi yaklaşımı kullanılarak nitel araştırmaların doğasına uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Analizler; veri toplama sürecinde yapılan analizler ve veri toplama süreci tamamlandıktan sonra yapılan analizler olmak üzere iki aşamada tamamlanmıştır. Veriler uygulama sürecinde ve uygulama sonunda analiz edilmiştir.

Araştırmacı Moustakas (1994)’ın fenomenolojik analiz yaklaşımına göre öncelikle kendi deneyimini ve kişisel deneyimlerini araştırmacının rolü altında açıklamıştır. Bu şekilde kendi kişisel deneyimlerini bir tarafa bırakarak doğrudan katılımcıya odaklanmıştır. Ardından tüm veri toplama araçlarından konu ile ilgili önemli ifadeler çıkarılarak kodlar oluşturulmuştur. Sonrasında bu kodlardan anlam birimleri yani temalar çıkarılmıştır. Bir sonraki aşama katılımcıların fenomen ile ilgili deneyiminin ne olduğu hakkındaki açıklamalardır ve burada doğrudan alıntılara başvurulmuştur. Deneyimin nasıl gerçekleştirildiği konusundaki betimlemelerde ise gözlem verilerinden yararlanılmış ve deneyim ortamı ile bağlam yansıtılmıştır. Son olarak ne ve nasıla yönelik betimlemeler birleştirilerek deneyimin özü aktarılmaya çalışılmıştır (Moustakas; 1994).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin hemen ardından ses kayıtları yazıya aktarılarak deşifre edilmiş ve ilk analizler yapılmıştır. Tüm görüşme, gözlem ve günlük verileri araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. İlk analizlerle birlikte, katılımcı

öğretmenlerin sorulara yaklaşımları ve yanıtları dâhilinde üçüncü görüşmelerde sorulması planlanan sorular not edilmiş, en genel haliyle temalar oluşturulmuştur.

Araştırmacı uygulama süreci devam ederken veri analizine başlamıştır. Gözlemlerin devam ettiği süreçte veri toplanırken düzenli olarak gerçekleştirilen bu analizlerle gözlem notları ve araştırmacı günlükleri düzenli olarak bilgisayar ortamına aktararak deşifre edilmiş, ilk analizleri anlam birlikleriyle kodların oluşturulması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci tamamlanıp veriler toplandıktan sonra veriler yeniden gözden geçirilmiştir. Veri analizinde, verilerin betimlenmesi ve alanyazın değerlendirmesi çerçevesinde araştırmacı birtakım yorumlara ulaşmaktadır (Creswell, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin Yazılı Forma Aktarılması

Veri toplama süreci sonucu toplanan veriler bilgisayar ortamında yazılı forma aktarılmıştır. 30 dakikalık bir görüşme sonucunda bu verinin yazılı forma aktarılması ortalama 2 saat sürmektedir. Yazılı forma aktarılan bu verilerin yaklaşık % 30'luk bir bölümü bir uzmana verilmiştir. Ses kayıtlarının doğrulanması ve yazılı formda yer alan verilerin doğrulanması için yardım istenen uzman inandırıcılık bölümünde tanımlanmış olan Sosyal Bilgiler eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden uzmandır. Uzman, yazılı formda yer alan veriler ile ses kayıtlarını karşılaştırmış ve ses kayıtları ile yazılı formda yer alan verilerin tutarlı olduğunu ifade etmiştir.

İçerik Analizi için Bir çerçeve Oluşturulması

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması ardından ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi ile elde edilen veriler açıklanmaya ve bu verilerde saklı olan gerçekler, bağlamlar, örüntüler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analiziyle yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama:

Bu kodlama biçiminde araştırmacı, verileri satır satır okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan bağlama göre araştırmacı belirli kodlar oluşturur ve bu şekilde kod listesi belirlenir. Tüm verilerin işlenmesi için bu liste kavramsal bir yapı oluşturur ve analize kılavuzluk eder.

Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir anlamda, tematik kodlamadır. Bu aşamada ortaya çıkan temalar, daha genel bir olguya işaret eder. Temalar tümevarımcı bir araştırma deseninde verilerin incelenmesi ve ortaya çıkan kodların üzerinde çalışılması ve anlamsal bir bütünlüğe, daha derin bir çıkarsamaya ulaşılarak bulunur. Bu işlemin ardından verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, tanımlanması gerekir. Son olaraksa elde edilen bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek; 2016).

Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi

Verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi kapsamında veriler okunarak analize uygun gruplamalar yapılmış ve düzenlenmiştir. Araştırmacı çalışmanın bu aşamasında ilk olarak gözlem tarihlerine göre sınıflandırılan veriler ile yarı yapılandırılmış görüşmelere ait verileri incelemiştir.

Araştırmacı, araştırmanın kontrol kodlamasını sağlamak amacıyla iki farklı uzmandan destek almıştır. Bilgisayara aktarılarak deşifre edilen verilerin yaklaşık %30'luk bir bölümü araştırmacı ve ilk uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. İkinci uzmana süreci ve kodları takip ederek yönlendirmelerde bulunmuştur. Kontrol kodlaması şeklinde adlandırılan bu süreç, kodların açık bir biçimde ifade edilmesini sağlamakta, araştırmanın inandırıcılık kontrolüne, kodlamalarla ilgili tanımların açıklık kazanmasına katkı sağlamıştır (Miles ve Huberman, 2015). Verilerin analizi yapılırken araştırmacı ve uzman tarafından kodlanan veriler karşılaştırılmış ve farklılıkları olan kodlar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Uzman ve araştırmacı, araştırma verilerinden çoğunlukla benzer temalara ve benzer kodlara ulaşmışlardır. Uzman ve araştırmacı, yaptıkları kodlamaları karşılaştırdıktan sonra anlamında anlaşılmaızlık yaşanan kodlar üzerinde yeniden düşünölmüştür. Ayrıca uzman, araştırmacının ulaştığından farklı iki temaya daha ulaşmıştır. Bu temalardan biri konusunda uzlaşarak bulgulara bu temanın eklenmesi yoluna gidilmiştir.

Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması

Verilerin analizinin son aşamasını elde edilen veriler dâhilinde bulguların tanımlanması ve yorumlanması boyutu oluşturmuştur. İçerik analizi yapılan analizlerde görüşme yapılan, gözlemlenen katılımcıların görüşlerini doğru şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma sonucunda toplanan veriler, katılımcı öğretmenlerin görüşmeler sırasında ifade ettikleri görüşlerinden ve gözlem ile araştırmacı günlüklerinden doğrudan alıntılar verilerek “Bulgular ve Yorum” bölümünde sunulmuştur. Burada veri toplama araçlarından elde edilen veriler, birbirini destekler biçimde bir arada sunulmuştur. Verilerden ulaşılan kodlardan temalara, temalardansa çeşitli kategorilere ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında, Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin sunumunun devamında; destek veri toplama kaynakları olan araştırmacı günlüğü verileri ve gözlemlerden elde edilen veriler yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve yorum bölümü altında araştırmanın veri toplama süreci sonunda elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular, araştırmanın amaçları, araştırma soruları ve araştırmanın veri toplama süreci dikkate alınarak yorumlanmış ve bir örüntü oluşturularak sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını anlamayı, kapsayıcı eğitime dair deneyim ve uygulamaları hakkında fikir edinmeyi, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitim yaklaşımı açısından incelenmesini amaçlayan araştırmanın bulguları bu bölümde ele alınmıştır.

Araştırma bulguları, araştırma amaçlarına uygun olarak elde edilen verilerin incelenmesi, satır satır kodlanması ardından temalara ve kategorilere ulaşılması yoluyla elde edilmiştir. Bulgular bölümünde yer alan her bir bulgu, ilgili temanın altında yer almıştır. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılan katılımcı olmayan gözlemler ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilere ilgili kategori altında bütünsel bir şekilde yer verilmiş ve paylaşılan bulgunun hangi veri toplama aracından, hangi tarihte alındığı belirtilmiştir.

Bu bölümde yer alan bulgular araştırma amaçlarına uygun olacak şekilde sınıflandırılmış ve üç kategoriye ulaşılmıştır. Bunlar:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algıları,
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair deneyim ve uygulamaları,
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kapsayıcılığı olarak belirlenmiştir. Bu kategorilerin altında ise tema ve alt temalar yer almaktadır.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Algıları

Bu bölümde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Kapsayıcı eğitime ilişkin algıyı anlamaya çalışırken Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrenci algılarını ortaya çıkarmaya çalışmak, bununla birlikte Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlik algıları hakkında fikir sahibi olmak, kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim almış Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimin tanımını ortaya

koymak, kapsayıcı eğitim yaklaşımı dâhilinde Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin sınıf ve okul ortamlarında dezavantajlı öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar ve deneyimlerine dair görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algıları kategorisi çerçevesinde üç temaya ve bununla ilişkili alt temalara bulgularda yer verilmektedir. Bu temalar: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tanımı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlik algıları ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrenci algıları olarak sıralanabilir.

4.1.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tanımı

Bu tema ile kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim almış katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi nasıl anladıkları, nasıl tanımladıkları, tanımlarken hangi kavramlar üzerinde durdukları anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Kapsayıcı eğitimin pek çok tanımı yapılmış olmakla birlikte bu araştırmada UNESCO'nun yapmış olduğu kapsayıcı eğitim tanımı kullanılmıştır. Bu tanımın kullanılma nedeni UNESCO'nun uluslararası alanda kabul gören bir kuruluş olmasıdır. Buna göre: Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin farklı bireysel ihtiyaçlarına; eğitime, kültüre ve topluma katılımlarını artırarak eğitim sistemindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme süreci şeklinde tanımlanmaktadır (UNESCO; 2005a).

Bu tanımdan hareketle üç temel ölçüt dahilinde katılımcıların kapsayıcı eğitimi tanımlama düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu ölçütlerde birebir tanımdaki kelimeler olmayıp benzer anlamları ifade eden kavramlar da kabul edilmiştir. Buna göre ölçütler şöyledir: Öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına (farklılıklara, farklı seviyelere), eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak (katılımın artırılması, dahil edilmesi), ayrımcılığı azaltarak (dışlamanın önüne geçmek, eşit ve eşitlikçi yaklaşmak, kabul etmek). Yapılan tanımlarda bu üç ifadeye de değinen (yakın ve benzer anlamlar da dahil olacak şekilde) katılımcıların tanımları “Kapsayıcı eğitime dair ifadelerin tamamı”, bir ya da ikisine değinenlerinki “Kapsayıcı eğitime dair ifadelerin bir kısmı”, bilmediğini ve tanım yapamayacağını belirten katılımcılarınki ile üç ifadeyi de barındırmayan tanımlar “Kapsayıcı eğitime dair ifadelerin hiçbiri” olarak nitelenmiştir. Bu tema altındaki veriler, gerçekleştirilen birinci görüşmelerde toplanmıştır. Araştırmaya katılan beş katılımcının kapsayıcı eğitimin tanımına verdiği yanıtların değerlendirildiği veriler Tablo 4.1’de görülmektedir:

Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi tanımlama durumları

Kapsayıcı eğitimi tanımlama düzeyi	Kapsayıcı eğitime dair ifadelerin tamamı	Kapsayıcı eğitime dair ifadelerin bir kısmı	Kapsayıcı eğitime dair ifadelerin hiçbiri
Arif Hoca	✓		
Merih Hoca		✓	
Deniz Hoca		✓	
Serpil Hoca		✓	
Nazlı Hoca	✓		

Tablo 4.1'e bakıldığında katılımcıların ikisinin kapsayıcı eğitimi tanımlama durumları, kapsayıcı eğitimi tanımlarken kullandıkları ifadeler dikkate alınarak kapsayıcı eğitimi tanımlayabilir olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların üçünün ise kapsayıcı eğitimi kısmen tanımlayabilir olarak kabul edildiği Tablo 4.1'de görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların hiçbiri bilmiyorum şeklinde açıklamada bulunmamış benzer şekilde kapsayıcı eğitimi tanımlamada ölçüt olarak kullanılan ifadelerden en az bir ya da ikisine değinerek tanımlamalarını gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitimi tanımlarken hangi ifadeleri kullandıkları da kapsayıcı eğitime ilişkin algıları hakkında fikir sahibi olmayı kolaylaştıracağından Tablo 4.2'de katılımcıların kapsayıcı eğitimi tanımlarken kullandıkları ifadeler yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi tanımlarken kullandıkları ifadeler

Katılımcılar	Kapsayıcı eğitimi tanımlarken kullandıkları ifadeler
Arif Hoca	Dezavantajlı öğrencilerin eğitime dâhil edilmesi, fırsat eşitliği tanınması, farklı ihtiyaçları olan öğrencilere yaklaşım, toplumsal baskı ile mücadele, dışlama.
Merih Hoca	Tüm öğrencilerin hayatın içinde olması, herkesin şartları doğrultusunda eğitime dâhil olması, farklı öğrenci profilleri ile bir arada eğitim, dezavantajlı öğrencilerin eğitimi.
Deniz Hoca	Dezavantajlı öğrencilerin kaynaştırılarak eğitim alması.
Serpil Hoca	Herkesi eğitime katmak, mültecilerin derse katılımı.
Nazlı Hoca	Tüm öğrencilere eşit eğitim, herkes için eğitim, bireysel farklılıkları olan öğrencilere eşit eğitim.

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere katılımcılardan Arif ve Nazlı öğretmen UNESCO'nun tanımında yer alan ölçütlerden; öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına (farklılıklara, farklı seviyelere), eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak

(katılımın artırılması, dâhil edilmesi), ayrımcılığı azaltarak (dışlamanın önüne geçmek, eşit ve eşitlikçi yaklaşmak, kabul etmek) ifadelerinin tamamına tanımlarında yer vererek uygun bir kapsayıcı eğitim tanımı yapmıştır. Bu iki katılımcının konuya ilişkin görüşme verileri aşağıdaki gibidir:

“Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı çocukların eğitime dâhil edilmesi onlara fırsat eşitliği tanınması, onların durumuna göre birebir eğitim ya da ders içinde bu kaynaştırma eğitimi dediğim modelin uygulanmasına dair. Doğal afet, savaş veya siyasal baskılar nedeni ile göç, mültecilerin durumu genelde bu çocukların eğitimi ve bu doğal afete uğramaları da savaş ve benzeri sebeplerle ülkelerini terk ettikten sonra eğitimden bir dönem kopmaları oluyor. En çok mesela biz Suriyeli çocuklarda bu sorunu yaşıyoruz. Suriyeli çocuk iki yıl olmuş gelmiş buraya Türkçeyi bilmiyor, biz de Arapçayı bilmiyoruz. İhtiyaçları farklı. (...) Biz onları bunların hepsini bilen çocuklarla aynı grupta eğitime tabii tutuyoruz. Çocuklar üç noktada dezavantajlı. Her şeyden önce ciddi bir travmayla gelmişler, evlerini kaybetmişler, yakınlarını kaybetmişler orda ekonomik varlıklarını kaybetmişler buraya gelmişler burada da toplumsal bir baskı” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

Arif Öğretmen’in görüşme verilerine bakıldığında kapsayıcı eğitimi tanımlarken Tablo 4.2’de de görüldüğü üzere UNESCO’nun tanımında yer alan tüm ölçütlere değindiği görülmektedir.

Nazlı Öğretmen kapsayıcı eğitimi şu şekilde tanımlamıştır:

“Bütün öğrencilere eşit bir şekilde eğitim verilmesi. Yani hepsini mülteciler işte ülkemizde şu anda Suriyeli olsun İranlı öğrencilerimiz var Afganlı olanlar var. Hepsinin eğitimden yararlanması ya da işte bireysel farklılığı olan öğrenciler var. Mesela işte BEP’li olan kaynaştırma öğrencilerimiz var hepsine bir şekilde eğitim verilmesi. Aynı şekilde hepsiyle ilgilenilmesi yani amacımız o” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

Nazlı Öğretmen’in görüşme verilerine bakıldığında kapsayıcı eğitimi tanımlarken Tablo 4.2’de de görüldüğü üzere UNESCO’nun tanımında yer alan tüm ölçütlere değindiği görülmektedir.

Söz konusu ölçütler çerçevesinde kapsayıcı eğitim tanımının bir kısmı uygun görülen diğer üç katılımcıdan Serpil Öğretmen şunları söylemiştir:

“Hepsini eğitim öğretim ortamına katabilmek diyelim. Bizim aldığımız eğitimde mülteci öğrenci çok fazla olduğu için bizim okulda da çok fazla zaten. Hani bunları biz ders ortamına nasıl katabiliriz” (Serpil Öğretmen, Görüşme1).

Serpil Öğretmen’in kapsayıcı eğitim tanımında yer alan katılımın artırılması ifadesine kapsayıcı eğitim tanımında yer verdiği görülmektedir.

Merih Öğretmen kapsayıcı eğitimi şöyle tanımlamaktadır:

“Tüm öğrencilerin sınıfta, okulda, hayatta her şeyin içinde olması demek, herkesin yapabildiği, öğrenebildiği, becerebildiği kadarıyla her şeyin içinde olabilmesi demek. Ne kadarını becerebiliyorsa! Sürece dâhil olması çemberin dışında kalmaması demek bana göre. Sınıfın içerisinde o kadar farklı öğrenci yapısıyla karlaşıyorsun ki öğrendiklerin hepsi tamamen sana kalıyor. Öğrendiklerini hayata geçirmek tamamen senin özel yeteneğine kalıyor. Mülteciler var, anne baba ayrı parçalanmış aile çocukları çok fazla, annesi babası olmayanlar var, her çeşit” (Merih Öğretmen, Görüşme 1).

Merih Öğretmenin kapsayıcı eğitim tanımında yer alan ifadelerden öğrencilerin eğitime dâhil edilmesi ve farklılıkları olan farklı seviyelerdeki öğrencilerin eğitilmesine kapsayıcı eğitim tanımında yer verdiği görülmektedir.

Deniz Öğretmen kapsayıcı eğitimi şöyle açıklamaktadır:

“Kapsayıcı eğitim mülteci öğrenciler olabilir veya ekonomik durumu düşük öğrenciler olabilir veya BEP’li öğrenciler olabilir onların diğer öğrencilerle kaynaştırarak ortak bir eğitim almasını sağlamaktır” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

Deniz Öğretmen’in kapsayıcı eğitim tanımında yer alan ifadelerden farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin bir arada eğitim görmesi ölçütüne kapsayıcı eğitim tanımında yer verdiği görülmektedir.

Görüşmede tüm katılımcıların kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim aldıkları bilindiğinden aldıkları bu eğitimi katılımcıların nasıl algıladıkları sorusu gündeme gelmiştir. Bu konu hakkında katılımcıların görüşleri Tablo 4.3’te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitime ilişkin düşünceleri

Kapsayıcı eğitim konusundaki eğitim:	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Faydalı oldu	✓	✓			✓
Faydalı olmadı				✓	
Dezavantajlı öğrenciler hakkındaydı	✓	✓	✓	✓	✓
Dezavantajlı öğrencilere fırsat eşitliği tanınması hakkındaydı	✓				
Dezavantajlı öğrencilerin eğitime katılımı hakkındaydı			✓		
Dezavantajlı öğrencilere yaklaşım hakkındaydı				✓	
Mültecilerin derse katılımı hakkındaydı			✓		
Uygulamalı bir eğitimdi	✓				
Öğrenci merkezli yöntemler öğretildi	✓				
Kaynaştırma eğitimi hakkındaydı	✓				
Öğrendiklerimizi uygulamakta zorlanıyoruz					✓
Öğrendiklerimiz derse yansdı		✓			
Farkındalığımı arttırdı		✓			
Eğitimlerde grubun direnişi vardı	✓				

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitime ilişkin düşüncelerinin yer aldığı Tablo 4.3'e bakıldığında kapsayıcı eğitim konusundaki eğitimin katılımcıların çoğu tarafından faydalı bulunduğu bir katılımcı tarafından ise faydalı olmadığı düşünülüyor görülmektedir. Tablo 4.3'e göre katılımcıların çoğunun aldıkları bu eğitimin dezavantajlı öğrencilerle ilgili olduğu ve bu öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini içerdiğini ifade ettiği görülmektedir. Katılımcılar bu eğitimle ilgili çoğunlukla olumlu düşünceler ifade etse de bu eğitimlere katılan grubun direnişinden kaynaklı ve öğrenilenlerin derslerde uygulanmasının zorluğundan kaynaklanan sorunlar katılımcıların ifade ettiği olumsuzluklardandır.

Arif Öğretmen'in kapsayıcı eğitim hizmet içi eğitimine ilişkin düşünceleri şöyledir:

"Eğitimin iki gününe mazeretim nedeni ile katılamadım. Diğer günlerde genelde, dezavantajlı çocukların eğitime dâhil edilmesi onlara fırsat eşitliği tanınması, onların durumuna göre birebir eğitim ya da ders içinde bu kaynaştırma eğitimi dediğim modelin uygulanmasına dair. Biz daha ziyade uygulamalar yaptık. Öğrenci merkezli dediğimiz öğrenecek kişinin veya hedef kitlenin çok aktif olduğu yöntemleri uyguladılar. Bazı yöntemlerde grubun direnişi nedeni ile sonuç elde edilemiyordu. Grup mesela bir

canlandırma, bir rol veriliyor o rolü oynamak istemeyen kişiler nedeni ile grupta bir bölünme olabiliyor, tam maksat gerçekleşmiyor. Belki alışkanlıklar ya da çekinme, utanma grup olarak mesela biz burada öğretmeniz orada öğrenci gibiydik bizden çocukça bazı davranışlar isteniyordu bunları çok rahat yapan arkadaşlar vardı. Ama yapmak istemeyenler de vardı. Kişilik özellikleri ve şöyle birşey oluyor beraber çalıştığımız insanlarla böyle bir etkinlik yaptığınızda oradan çıktuktan sonra da yansımaları devam ediyor. Gruptan ayrıldıktan sonra şakalaşma devam ediyor, öyle bir malzeme vermeyelim diye herhalde bazıları direniş gösterdiler. Genel itibariyle iyiydi” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

Arif Öğretmen’in kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitimi genel olarak olumlu bulduğu görülmektedir. Bu eğitimde eğiticinin uyguladığı bazı yöntemlerde sonuç alınmadığını bunun nedeninin ise katılan öğretmenlerin bu etkinlikleri çocukça bulması ve direniş göstermesi olduğunu belirtmektedir.

Serpil Öğretmen’in kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitime ilişkin düşünceleri şöyledir:

“Biz kapsayıcı eğitimin mültecilere ait kısmını aldık. Bunun engelli, BEP’li öğrenciler bunların da hepsini eğitim öğretim ortamına katabilmek diyelim. Bizim aldığımız eğitimde mülteci öğrenci çok fazla olduğu için bizim okulda da çok fazla zaten. Hani bunları biz ders ortamına nasıl katabiliriz. Oyunlarla işte farklı etkinliklerle biz bunun üzerinde durduk. Böyle bir eğitim aldık. Bir hafta sürdü zannedersen. Tek öğretmen vardı. Bizde grup grup yaptılar biz de bu eğitimi aldık. Bu eğitimin sadece mülteci bölümünü aldık” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

Serpil Öğretmen, kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitimin yalnızca mülteci öğrenciler ile ilgili olan bölümünü aldığını ifade etmektedir. Bunun okullarda mülteci öğrenci sayısının fazla olması ile ilişkili olmasından kaynaklandığını belirterek diğer dezavantajlı öğrencilerin derse nasıl katılabileceği konularında bir eğitim olmadığını ifade etmektedir.

Merih Öğretmen’in kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitime ilişkin düşünceleri şöyledir:

“Uygulamalı tabii öğrendik, okula kesinlikle yansıyor öğrendiklerimiz ama tabii bireysel kendi çabanıza kalıyor. Öğrendiklerini hayata geçirmek tamamen senin özel yeteneğine kalıyor. Aldığımız eğitim daha çok mültecilerdi ama hepsini kapsıyordu, parçalanmış aile çocukları da vardı ya da doğal afet sonrasında zarar gören çocuklar bunların hepsini gördük. Eğitim sınıfta onların daha farkında olmama neden oldu. Bir tık ilerletti” (Merih Öğretmen, Görüşme 1).

Merih Öğretmen'in kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitimi genel olarak olumlu bulduğu, öğrendiklerinin derslerine yansıdığı, dezavantajlı öğrencilere karşı farkındalığını arttırdığını ifade ettiği görülmektedir.

Deniz Öğretmen'in kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitime ilişkin düşünceleri şöyledir:

“Kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgiler verildi. Çocuklara nasıl yaklaşacağımızla ilgili bilgiler verildi. Çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Yani Suriyeli öğrencilere nasıl yaklaşılması diyelim mesela diğer öğrencilerde sıkıntımız yok iyi kötü hani onlarla bir şeyler sonuca ulaşıyor ama Suriyeli öğrencilerle, yurt dışından gelen öğrencilerle ilgiliydi hepsine genelleme yapmayayım” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

Deniz Öğretmen'in kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitimi genel olarak faydalı bulmadığı görülmektedir. Buna rağmen bu eğitimde öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda bilgiler verildiğini özellikle mülteci öğrencilerle ilgili bir eğitim olduğunu belirtmekte fakat neden faydalı olmadığını düşündüğü konusunda görüş ifade etmediği görülmektedir.

Nazlı Öğretmen'in kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitime ilişkin düşünceleri şöyledir:

“Faydasını gördük gerçekten çok güzeldi yani eğitime gelen hocamız da işte çok güzel şeyler verdi bize ama işte bunu uygulamakta biraz zorlanıyoruz mesela Suriyeli öğrencilerin ister istemez ya da diğer öğrencilerin derste bir kopukluk oluyor yani çocukları çok fazla dâhil edemiyoruz” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

Nazlı Öğretmen'in kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitimi genel olarak faydalı bulduğu görülmektedir. Bu eğitimdeki bilgilerin çok faydalı olmasına rağmen bu bilgileri uygulamakta zorlandığını dolayısıyla dezavantajlı öğrencileri derslere dâhil edemediğini ifade ettiği görülmektedir.

4.1.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlik algıları

Bu tema kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilerek katılımcıların öz yeterlik algılarını anlamaya çalışmak amaçlanmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulama konusunda öz-yeterlik algılarını anlamaya yönelik katılımcıların görüşmelerdeki ifadelerinden yola çıkarak bir tablo oluşturulmuştur. Tablo 4.4'te katılımcıların kapsayıcı eğitimi derslerinde kullanma noktasında hangi konularda kendilerini yeterli

gördükleri, hangi konularda yetersiz hissettikleri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Tablo 4.4. kapsayıcı eğitimin ilkelerine göre değil katılımcıların kendilerini nasıl algıladıklarına yönelik olduğundan kapsayıcı eğitimi uygulamadaki yeterlikler tüm boyutlarıyla değerlendirilmemiştir.

Aşağıda katılımcıların öz-yeterlik algılarına ilişkin ifadelerini gösteren bilgiler Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulama konusunda öz-yeterlik algıları

Katılımcıların öz-yeterlik algısına ilişkin ifadeleri	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Dezavantajlı öğrenciler konusunda lisans eğitim almadım, çaresiz hissediyorum.					✓
Dezavantajlı öğrencilere akademik değil ama davranışsal olarak faydalıyım.		✓			✓
Sınıfımdaki dezavantajlı öğrencileri tanıyorum.	✓		✓		
Sınıfımdaki mülteci- sığınmacı- göçmen öğrencilerimle yeterince ilgileniyorum.		✓	✓	✓	
Sınıfımdaki parçalanmış aileden gelen öğrencilerimle yeterince ilgileniyorum.	✓				
Türkçesi yeterli düzeyde olmayan öğrencilerime faydalı olduğumu düşünmüyorum.	✓	✓	✓		✓
Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerime faydam olmuyor.	✓		✓		✓

Tablo 4.4'te katılımcıların öz-yeterlik algılarına ilişkin görüşmelerde dile getirdiği üç negatif, dört pozitif ifade bulunmaktadır. Aşağıda konuya ilişkin görüşme verilerinden örnekler yer almaktadır.

Deniz Öğretmen'in mülteci öğrencilere nasıl yaklaştığı konusunda kendisini değerlendirdiği görüşleri şöyledir:

“Yani Suriyeli öğrenciler diyelim mesela diğer öğrencilerde sıkıntımız yok iyi kötü hani onlarla bir şeyler sonuca ulaşıyor ama Suriyeli öğrencilerle zor çünkü bazı öğrencilerimiz var mesela 5D’de bir öğrenci var onunla bayağı aldık götürdük. Çocuk gayretli ama öbür öğrencilere baktığımız zaman özellikle erkek öğrencilerde çok fazla geri dönüş olmuyor. Bunu yapmak çok zor bence bir kere süre sıkıntımız var. Yine de Suriyeli öğrencilerle yeterince ilgilendiğimi düşünüyorum” (Deniz Öğretmen, Görüşme, 1).

Deniz Öğretmenin gözlemlerin yapıldığı sınıftaki tek mülteci öğrencisine ve ona nasıl yaklaştığı konusunda görüşleri şöyledir:

“Onda böyle bir çaba görmedim Ghazel’den. Öğrencinin kendi başarısıyla alakalı” (Deniz Öğretmen, Görüşme, 1).

Deniz Öğretmenin gözlemlerin yapıldığı sınıftaki tek mülteci öğrencisine yaklaşımı ile ilgili gözlem notu şöyledir:

“Ghazel yanında başka bir arkadaşı ile oturuyor. Öğretmen sıradan herkese kitaptaki ilgili yeri okuturken sıra Ghazel’e gelince öğretmen bir sonraki kişinin adını söyleyerek Ghazel’i atlıyor. Ghazel’in bu durumdan rahatsız olduğunu gösteren herhangi bir jest ya da mimiği olmadı” (Deniz Öğretmen, Gözlem, 04.10.2019).

Deniz Öğretmenin görüşmede öz yeterlik inancı konusunda ifade ettiği dezavantajlı öğrencilere onların istekliliği ölçüsünde destek olduğu yine onların çabası dâhilinde derse kattığı ifadeleri gözlem verileriyle de örtüşmektedir. Nitekim Ghazel “derse katılma noktasında isteksiz olan” (Araştırmacı Günlüğü, 28.09.2019) bir öğrencidir.

Deniz Öğretmenin dersine girdiği bir başka mülteci öğrencisi ve ona nasıl yaklaştığı konusundaki görüşleri şöyledir:

“Suriyeli öğrencimle elimden geldiği kadar birebir de konuşmaya çalışıyorum kitap anlamında da destek oluyorum sadece benim dersimden değil diğer derslerden de kitap desteğinde bulundum ona yardımcı kaynaklar falan elimden geldiği kadar çocukta pırıltı görürsem, çaba görürsem elimden geldiğince destek olmaya çalışıyorum. Bu bahsettiğim çocuğun annesi bile okula göndermek istemiyor ama çocuk o kadar imkânsızın içinde zoru başarmaya çalışıyor, debeleniyor, çabalıyor okuyayım diye. Böyle bir çocuğa elimden gelen her türlü desteği maddi, manevi anlamda. Bana desin ki bana özel ders anlat ben anlatırım, gelirim hiç gocunmam o çocuğa ama çocukta çaba yoksa da bir yere kadar gider” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

Deniz Öğretmenin gözlemlerin yapıldığı sınıftaki tek özel eğitim gereksinimi olan öğrencisi ve ona nasıl yaklaştığı konusundaki görüşleri şöyledir:

“Bir sefer mi iki sefer mi böyle konuştum nasıl gidiyor, hâl hatır anlamında konuştum ama onun dışında da hiç konuşma olmadı” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

Deniz Öğretmen’in kapsayıcı eğitimi derslerinde uygulama konusunda öz yeterlik algısına ilişkin görüşlerine bakıldığında kapsayıcı eğitim yaklaşımını derslerinde uyguladığına dair herhangi bir görüş ifade etmediğini, derslerindeki dezavantajlı

öğrencilerden mülteci öğrencilere yaklaşımı konusunda belirleyici faktörün öğrencinin istekliliği olduğunu belirttiği görülmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencisi konusunda da sosyal iletişim dışında herhangi bir iletişiminin olmadığı görüşme verilerinden anlaşılmaktadır. Gözlemlerde de öğretmenin bu öğrencilerle ders sürecinde birebir iletişim kurulmadığı görülmektedir.

Nazlı Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygulama konusunda öz yeterlik algısına ilişkin görüşleri şöyledir:

“Bunu uygulamakta biraz zorlanıyoruz mesela Suriyeli öğrencilerin ister istemez ya da diğer öğrencilerin derste bir kopukluk oluyor yani çocukları çok fazla dâhil edemiyoruz. Yani tabii ki de kapsasın eğitim ama ben orada anlatırken birkaç öğrencinin anlayamaması beni üzüyor. Seviye olarak kaynaştırma öğrencisi anlattığım her şeyi anlayamaz bir yere kadar” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

Nazlı öğretmen kapsayıcı eğitimi uygulamakta zorlandığını, öğrencilerin derse katılımını eşit oranda sağlayamadığını ve bu durum karşısında üzüldüğünü ifade etmektedir.

Nazlı öğretmenin mülteci öğrencilerine yaklaşımı konusunda görüşleri şöyledir:

“Mülteciler konusunda benim sınıfımda en azından çocuklarıma yaklaşırken, Suriyelilere Türkçe’yi de biliyorlar kaç yıldır buradalar davranışsal olarak faydalı olduğumu düşünüyorum. Arkadaşlarıyla içlerinde çok yaramaz olanlar var. Derslere ilgileri olmayınca arkadaşlarıyla uğraşıyorlar mesela onlara davranışsal anlamda yaklaşmaya çalışıyorum. Derse katmaya çalışıyorum” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

Nazlı öğretmen mülteci öğrencilere davranışsal anlamda faydalı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen, mülteci öğrencileri derse katmaya çalıştığını, davranış bozukluğu olan öğrencilere akademik değil, davranışsal yaklaşarak bu sorunun üstesinden gelmeye çalıştığını belirtmektedir.

Nazlı öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygulama konusunda öz yeterlik durumuna ilişkin araştırmacı günlüğü notu ve gözlem verisi şöyledir:

“Abut derslere düzenli devam etmiyor devamsızlık sorunu var. Üç ders sonra ilk kez gelmişti ki idareden çağrıldı ve ders boyunca gelmedi, en arkada oturuyor ve derse katılma konusunda isteksiz, öğretmen hep aynı kişilerle dersi işliyor. Abut sadece sırayla yapılan etkinliklere katılıyor. Öğretmen onu derse katmak için hiçbir girişimde bulunmadı” (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 03.10.2019).

“Öğretmen dersi aktif olan İranlı ve Türk öğrencilerle sürdürüyor. Abut dersi dinlerken bir taraftan da ayağındaki futbol topu ile oynuyor. Öğretmenin Abut ile doğrudan konuştuğuna

şimdiye dek tank olmadım. Davranışsal anlamda da herhangi bir yaklaşımı olmadı” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 21.11.2019).

Nazlı öğretmen, mülteci öğrencilerine yaklaşımı konusunda Mülteci öğrencilerde İranlı öğrencilerin başarılı olduğunu fakat Suriyeli öğrencilerin nasılsa geçeceğim düşüncesiyle hareket ettiğini onlara yalnızca davranışsal anlamda faydası olduğunu belirtmektedir. Nazlı öğretmen sınıftaki her öğrenciye eşit derecede faydası olmadığı kaygısını deneyimlediğini belirtmektedir. Nazlı öğretmenin mülteci öğrencilere yaklaşımı konusunda araştırmacı günlüğünde yer alan verinin de görüşme verisini doğrular nitelikte olduğu, bu öğrencilerle yeterince ilgilenemediğini göstermektedir.

Nazlı öğretmenin gözlemlerin yapıldığı sınıftaki özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencisine nasıl yaklaştığı konusundaki görüşleri şöyledir:

“Reza diğer kaynaştırmalardan çok farklı. Birincisi yabancı uyruklu olması dezavantajı, ikincisi, kaynaştırma öğrencisi olması hani BEP’li olması. Hiç iletişim yok onunla. Sadece teneffüslerde nöbetçiyken falan çok fazla koşuyor oğlum aman dikkat et diyorum. Arkadaşlarını anlıyor ama derste hiçbir şey öğrendiğini zannetmiyorum. Diğer BEP’liler öğreniyordur ama Reza bir de aynı sınıfta Yıldızhan var o da öyle çocuk kendi halinde sessiz. Mesela teneffüste baktım kendi kendine uğraşüyor koşuyor ediyor ama Reza ve Yıldızhan’ı katmamız gerçekten zor. Ama Reza daha zor. Yıldızhan, mümkün olmuyor. O çok ileri düzeyde gibi. Öğrenme güçlüğü’nün ileri seviyede olduğunu düşünüyorum. Hiperaktivitede de var. Diğer sınıflara göre öğrenme güçlüğü de fazla. Az bir öğrenme güçlüğü olduğu zaman bir şekilde. Mesela diğer sınıflarda da var BEP’li öğrencilerimiz. Onlar yazabiliyorlar hevesliler. Ne olursa olsun öğrenme güçlüğü bile olsa. Ama Reza’ya hiçbir faydam olduğunu düşünmüyorum. Sadece davranışsal olarak. Yıldızhan çok kendi halinde. Hiçbir şey anlamıyor. Çaresizim onun karşısında. Şu anki düşüncem çok faydalı olduğumu düşünmüyorum. Bu iki öğrencide çıkmazdayım ne yapabileceğimi bilmiyorum. Yıldızhan okula sadece geliyor gidiyor, sosyal ortam belki onun için daha iyi burada. Sosyal ortama girip çıkması ona moral olması açısından iyidir. Dediğim gibi derste onlara samimi, sevecen yaklaşmaya çalışıyorum, daha çok davranışsal olarak. Mesela Reza ve Yıldızhan’la birebir iletişimimiz mümkün değil. Normal öğrencileri bile söz hakkı tanımadığımız zaman ki hepsine tanımamız mümkün değil. Öğretmenim beni niye kaldırmadınız diyorlar. Zorluk yaşıyoruz çünkü bireysel farklılıklar olduğu için zorluklar yaşıyoruz. Bir de dersten çıkışta hepsi bireysel farklılığı olduğu için, hep şu var benim zihniyetimde şu öğrenciler çok iyi anladı ama öteki bireysel farklılığı olduğu için az anladığında, benim çok üzüldüğüm zamanlar oluyor. Vicdanen kendimi biraz yargılıyorum” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

Nazlı Öğretmenin özyeterlik algısına yönelik gözlem notları şöyledir:

“Reza ders boyunca abur cubur yedi, Yıldızhan yüksek sesle Reza’ya hakaret ediyor. Öğretmen üç kez ‘kes sus bakayım’ dedi ama tahtadan ayrılmadı. İkisinin de masasında derse dair herhangi bir materyal yok” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 03.10.2019).

Nazlı öğretmen öz yeterlik algısı konusunda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri ile iletişim kuramadığını, onların eğitiminde yeterince faydalı olmadığını ve bu durum karşısında üzgün hissettiğini belirtmektedir. Sınıftaki seviye farklılıklarının özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile ilgilenmekte olumsuz rol oynadığını ifade eden Nazlı Öğretmen sınıftaki her öğrenciye eşit derecede faydası olmadığı kaygısı taşımaktadır. Gözlemden elde edilen veriler de katılımcının özel gereksinimli öğrencilerle iletişim kurmakta, bu öğrencileri derse katmakta zorlandığını göstermektedir. Nazlı öğretmen görüşme verilerinde de belirttiği üzere özel gereksinimli öğrenciler konusunda ne yapacağını bilememekten kaynaklı sorunlar yaşamakta ve derslerde bu öğrencileri görmezden gelme eğilimindedir.

Arif Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygulama konusunda öz yeterlik algısına ilişkin görüşleri şöyledir:

“Benim sınıflarım yüzde yüz olduğunu söyleyemiyoruz. Bazı kişisel özelliklerimizden dolayı bazı özellikleri baskılayabiliyoruz. Bizim dış görünümümüzden ya da hayat tarzımızdan dolayı çocuk kendini bizim yanımızda güvende hissetmiyor olabilir. İnancı farklı mesela çocuğun, sizin inancınızı biliyorsa size karşı kendini gizleyebilir. Ya da hayat tarzınız dış görünüşünüz her şeyiniz güven verebilir ya da tam tersi de olabilir. Çocuk sizin yanınızda okulda, derste güvenli hissedebiliyor mu, kendini ifade edebiliyor mu, çocuk düşündüklerini söyleyebiliyor mu? Bu bizde yok dünyanın birçok yerinde de olmadığını düşünüyorum. Öğretmenin durumu, ülkenin durumu, genel toplumsal durum. Ama benim için hiçbir şey fark etmiyor alevi değil ne olursa olsun ama onlar kendini gizleme ihtiyacı duyuyorlar” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

Arif öğretmen kapsayıcı eğitimi derslerinde uygulama konusunda öz yeterlik algısıyla ilgili kapsayıcı eğitimin ayrıştırmayan bütünleştirici yapısına işaret ederek din ya da mezhep farklılığının kendisi için hiçbir ayrıma neden olmadığını ifade etmektedir. Öz yeterlik konusunda kapsayıcı eğitimin güvenli okul ortamı konusuna vurgu yapan katılımcı öğretmenin dış görünümü ya da kişilik özelliklerinin bir sınıfta öğrencinin kendini güvende hissetme durumunu etkileyebileceğini belirtmektedir.

“Derste kendinizi her zaman özgürce ifade edebileceğinizi zaten söylüyoruz. Ama ne var kurallar var. Belirli kurallar dâhilinde, efendiliğinizi bozmamanız şartıyla. Sen arkadaşını

dinleyeceksin ki arkadaşın da seni dinlesin. Haksız mıyım?” (Arif Öğretmen, Gözlem, 18.10.2019).

“ Biz farklılıkları zenginlik olarak görüyoruz. Hepiniz doğuştan bu dili konuşuyorsunuz ona rağmen soruyu anlamadım diyorsunuz ya da oku deyince utanıyorsunuz. Ama bak bu arkadaşlarımız (Iraklı öğrenciler) hem Arapça biliyor hem Türkçe’yi hallettiler. Onlar bu sınıfın zenginliği kültürel anlamda” (Arif Öğretmen, Gözlem, 05.10.2019).

Arif Öğretmen’in görüşme ve gözlem verileri dikkate alındığında katılımcının öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir okul ortamını kapsayıcı eğitim dâhilinde önemseydiği, kendisini farklılıklara yaklaşım konusunda yeterli gördüğü anlaşılmaktadır.

Serpil Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygulama konusunda öz yeterlik algısına ilişkin görüşleri şöyledir:

“Bu sınıfa ben geçen seneden de girdiğim için şanslıydım. Özel öğrencinin durumunu tam olarak biliyordum. Ama yeni pat diye dersine girmiş bir öğretmen olsa çocuğun ne yapacağını ne yapmayacağını bilemez. Ben mesela Arda için Arda’nın ne yapıp yapamayacağını biliyorum. Çünkü arada kaynaştırma diyoruz ya, aslında bunlar kaynayıp gidiyorlar arada yani. Biz onları kaynaştırana kadar diğerleriyle, çocuk hiçbir şey alamıyor hatta daha ileri düzeyde olanlar diğerleri tarafından dışlanıyor bence” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

Serpil öğretmen özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yaklaşımı konusunda öğrenciyi önceki yıllardan tanıyor olmasının bir avantaj olduğunu fakat akranlarıyla birlikte bir arada eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin arada kaynadığını onlarla yeterince ilgilenemediğini ifade ederek bu konuda kendini yeterli görmediğine vurgu yapmıştır.

Serpil Öğretmenin gözlem yapılmayan bir sınıftaki başka bir özel eğitime ihtiyacı olan öğrencisine yaklaşımı konuşusunda düşünceleri şöyledir:

“Mesela İ sınıfında var öğrenci herkes onu artık öğrenmiş zaten Necla şöyledir zaten Necla böyledir, çocuk da bunu çocuğa anlatamıyorsun yani ona nasıl davranması gerektiğini. Orada özellikle onları da her şeyin içerisine katmaya çalışıyorum”(Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

Serpil Öğretmenin gözlem yapılan sınıftaki mülteci öğrencilerine yaklaşımı konusunda düşünceleri şöyledir:

“Mesela her ders Yaesir’e ya da Maria’ya söz hakkı vermeye çalışıyorum. Onlar da kendilerini ifade etsinler istiyorum. Diğer öğrencilerin arasında ve yahutta onları da sık sık

onure ediyorum ki kendilerini iyi hissetsinler diye. Diğerlerine de mesela, geçende Reyyan’la konuşmaya çalıştım. O beni çok anlamadı ama en azından Maria’yı (çeviri için) aramıza koydum o da seviyor beni hissediyorum ben de ona o ilgimi göstermeye çalışıyorum. En azından hiç görmezden gelemiyorum o çocukları. İlla ki istiyorum ki onlar da bir şeylere katılsınlar diye çaba sarf ediyorum” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

“Her ders Yaesir ve Maria derse katılıyor. Derse katılım konusunda çok istekli, aktif ve başarılılar. Öğretmen de onlara her ders mutlaka söz hakkı veriyor” (Serpil Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 05.11.2019)

“Abdullah ve Reyyan hiç Türkçe bilmiyor, öğretmen de onlarla derste hiç iletişim kurmuyor” (Serpil Öğretmen, Gözlem, 14.10.2019).

Mülteci öğrenciler ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler konusunda Serpil Öğretmen kendisini değerlendirmiştir. Diğer dezavantajlı gruplar konusunda öz yeterlik durumuna ilişkin herhangi bir ifade belirtmemiştir. Mülteci öğrencilerine yaklaşımı konusunda destekleyici ve güçlü bir iletişim kurmaya çalıştığını dile getiren Serpil Öğretmen özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler konusunda öğrencinin durumunun akranları tarafından kabulde etkili olduğunu, bunun yanında kendisinin bu öğrencileri her şeyin içine katmaya çalıştığını ifade etmiştir. Dolayısıyla Serpil öğretmenin kendisini dezavantajlı öğrencilere yaklaşım konusunda yeterli gördüğü düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenin derste aktif olan mülteci öğrencileri derse kattığını fakat Türkçesi yetersiz olan öğrencilerle iletişim kurmadığı araştırmacı günlüğü ve gözlem notlarında görülmektedir.

Merih Öğretmen’in kapsayıcı eğitimi derslerinde uygulama konusunda öz yeterlik algısına ilişkin görüşleri şöyledir:

“Benim derslerimde birinci yapmayı istediğim, hedeflediğim şey asla sınıf ortamındaki kuralları ben birebir 28 yıldır iletmedim. Bir sohbet, bir karşılıklı diyalog şeklinde olsun istedim yıllarca, çok ciddi sonuçlar aldım. Çocuklarımın hepsinin döndüğünde gerçekten arkadaşı oldum ve asla yaş hissetmedi çocuklar. Bu tamamen dersin ortamının sağladığı rahatlıktan kaynaklanıyor. Kendini ifade edebilmeli ama tabii ki kurallar dâhilinde. Birbirlerini dinleyerek her şeyi söyleyebilmeli. Dersin dışında da istediği şeyi paylaşabilmeli, anlatabilmeli etkilendiklerini, etkilenmediklerini, üzüldüklerini konuşabilmeli bence” (Merih Öğretmen, Görüşme 1).

Merih Öğretmen’in kapsayıcı eğitimi derslerinde uygulama konusunda öz yeterlik algısına ilişkin gözlem verisi şu şekildedir:

“Öğretmen genel olarak güleryüzlü, öğrenciler artı almak için sürekli parmak kaldırıyor. Sınıfta yoğun bir gürültü oluyor bu esnada, öğretmen doğru bilen öğrencilere eliyle çak yapıyor. Bu da sınıfta olumlu bir hava oluşturuyor” (Merih Öğretmen, Gözlem, 09.10.2019)

“Sınıfta gürültü olduğu için öğretmen kızdı. Ceylin söz almak istediğinde sen sus, sen bu sınıfta yoksun seni görmüyorum dedi” (Merih Öğretmen, Gözlem, 19.11.2019)

Merih Öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen gözlem verilerine bakıldığında öğretmenin bazı derslerde öğrencilere karşı olumlu davranmasına rağmen bazı derslerde gürültü sebebiyle tepki gösterdiği anlaşılmaktadır. Tepki gösterdiği zamanlarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere karşı olumsuz tutumları kapsayıcı eğitim anlayışına uygun değildir.

Merih Öğretmenin gözlem yapılan sınıftaki mülteci öğrencilerine yaklaşımı konusunda düşünceleri şöyledir:

“Betül’deki değişikliği siz gözlemlediğinizde görüyorsunuz. Yani kendini ifade ediyor. Bugün geldi kalktı, soru çözdü kendi isteğiyle. Zaten güven budur kendi isteğiyle gelmek. Arkadaşlarının gülmesine ya da alayına hiç evvallahının olmaması demek. Bana güvenmeli. Geldikten sonra hata yaptığında da yanlış yaptığında da benimle arkadaşlarının tepkisinin benim ortamda olmamla olmayacağını bilmeli. O gün drama yaptıklarında sonrasında her şeyi birbirine kattılar. Benim buna kızmayacağımı, sıcak bakacağımı, memnun olacağımı, sonuna kadar izleyeceğimi biliyorlar beni tanıyorlar” (Merih Öğretmen, Görüşme 1).

Merih Öğretmenin gözlem yapılan sınıftaki mülteci öğrencilerine yaklaşımı konusundaki gözlemler şu şekildedir:

“Öğretmen bir dönem boyunca sınıfındaki iki Suriyeli öğrenciyi fark etmedi. Dönemin sonunda araştırmacı sınıf öğretmeni ile konuşurken bu öğrencilerin mülteci olduğunu farketti” (Merih Öğretmen, Gözlem, 20.12.2019).

“Betül, derste sürekli resim çiziyor ya da renkli kalemlerle defterin kenarına şekil çiziyor. Öğretmen sıralar arasında dolaşırken bu öğrencinin omzuna dokunuyor. Öğrenci bu temastan sonra derse odaklanıp kalemleri ile uğraşmayı bırakıyor” (Merih Öğretmen, Gözlem, 02.10.2019).

“Betül bugün kendisi parmak kaldırdı ve tahtaya gidip akıllı tahtadaki soruyu işaretledi. Öğretmen sınıfa alkışlattı Betül’ü” (Merih Öğretmen, Gözlem 23.12.2019)

“Betül’e döndü öğretmen, ‘anam Betül Suriye’den gelmiş yer söyleyecek bize’ dedi. Betül yok dedi, öğretmen, sana hatırlatsın mı biri dedi. Doğal güzellikler konu bir öğrenci traverten dedi, Betül Pamukkale dedi. Öğretmen aferin alkışlayalım Betül’ü dedi ve Betül’e tek eliyle çak yaptı” (Merih Öğretmen, Gözlem, 02.11.2019).

Merih Öğretmen'in mülteci öğrencisini derse katmak konusunda destekleyici ve teşvik edici bir yaklaşım içinde olduğu gözlem verisinden anlaşılmaktadır. Bu durum görüşme verisindeki Merih öğretmen'in öz yeterlik algısı konusunda iletişim ve öğrencilerin güvenini kazanmanın önemi ile ilgili görüşlerini destekler niteliktedir. Buna rağmen Merih öğretmenin mülteci öğrencilere yaklaşımına bakıldığında bu öğrencilerden yalnızca birine odaklandığı görülmektedir. Diğer iki öğrencinin mülteci olduğunun farkında olmadığı, dolayısıyla bu öğrencilere yönelik öğretim sürecinde herhangi bir farklılaştırma yapmadığı görülmüştür.

Merih Öğretmenin gözlem yapılan sınıftaki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerine yaklaşımı konusunda düşünceleri şöyledir:

“Mert de aynı şekilde. Çocuk hiçbir şekilde zarar görmeyeceğini bilmeli. Mesela Ceylin sürekli konuşan bir öğrenci ve sürekli her öğretmenden derste en az on kere yirmi kere fırçasını yiyor ama geldikten sonra ders biterken, derse girerken geliyor sarılıyor. Öğretmenim ben sizi çok seviyorum diyor. Yakın hissediyor ama bunu yapmaktan da kendini alamıyor. Bu istenmedik davranışları bitiremiyor içinde. Mesela gelip geçerken söz hakkı verdim konuştu mesela; eline, yüzüne, herhangi vücudunun bir yerine dokunduğumda artık kendine ve davranışlarına daha dikkat ediyor” (Merih Öğretmen, Görüşme 1).

Merih Öğretmenin gözlem yapılan sınıftaki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerine yaklaşımı konusundaki gözlem verisi şöyledir:

“Ceylin söz hakkı istedi, öğretmen verdi ama Ceylin konunun çok dışında ailesiyle yaşadığı bir olayı anlattı. Öğretmen ‘eee Ceylin ben ne yapayım şimdi anca ders kaynatsan otur Ceylin otur’ dedi. Arkadaşları güldü. Öğretmen derse devam etti” (Merih Öğretmen, Gözlem, 14.10.2019)

“Mert kendi masasına vurarak ritm tutuyor, oturduğu yerde ayağa kalkıp oturuyor. Öğretmen hiçbir tepkide bulunmuyor” (Merih Öğretmen, Gözlem, 16.10.2019)

“Akıllı tahtada etkinlik yapılırken sırası gelince Mert kalktı bir şıkkı seçti. Öğretmen, ‘emin misin bir daha düşün bakalım dedi. Mert yeni bir şıkkı seçti bu doğruydu öğretmen sesini yükselterek ‘doğru’ dedi” (Merih Öğretmen, Gözlem, 18.12.2019)

Merih Öğretmenin farklı bir sınıftaki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencisine yaklaşımı konusunda düşünceleri şöyledir:

“Ahmet Efe var. Her dersin sonunda sırf benimle ders içinde kırk dakika ya da otuz öğrenciyle paylaşılan sürenin dışında zil çaldıktan sonra okul binası içerisinde beni gideceğim yere kadar benimle konuşarak gitmesi. Mutlaka eften püften şeyleri anlatıyor

olması vakit geçirmek için. Gelip de sarılan öğrencileri çok biliyorum ben” (Merih Öğretmen, Görüşme 1).

Merih öğretmenin öz yeterlik algısı konusunda mülteci öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencilere derslerinde nasıl yaklaştığı konusunda görüş bildirirken diğer dezavantaj gruplarına değinmediği görülmektedir. Katılımcı kapsayıcı eğitimi uygulamada iletişim ve öğrencilerin güvenini kazanmanın bu öğrencileri derse katma konusunda etkili olduğunu ve bu konuda kendisini yeterli bulduğunu ifade etmektedir. Buna rağmen öğretmenin sınıfındaki iki mülteci öğrencinin farkında olmaması, bazı derslerde özel gereksinimli öğrencilere karşı kullandığı olumsuz ifadeler, öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada yeterli olmayan uygulamalarının olduğunu göstermektedir.

4.1.3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrenci algıları

Bu tema altında öncelikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hangi grupları dezavantajlı kabul ettiklerini öğrenmek amaçlanmıştır. Kapsayıcı eğitimin temeli olan ayrımcılığı ortadan kaldırarak toplumun her kesimini eğitime dahil etmek noktasında kimlerin dezavantajlı olduğunun farkına varmak önemlidir. Dolayısıyla öncelikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hangi grupları dezavantajlı olarak kabul ettiklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaçla dezavantajlı gruplar tanımı üzerinden ölçütler belirlenerek Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşme verilerinden hareketle katılımcıların dezavantajlı gruplarını nasıl algıladıkları değerlendirilmiştir.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 14. Maddesi olan ayrımcılık yasağı adlı maddeye göre; “bu sözleşmede tanınan hak ve özgürlüklerden yararlanma; cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasal veya diğer kanaatler, ulusal veya toplumsal köken, ulusal bir azınlığa aidiyet, servet, doğum başta olmak üzere, herhangi başka bir duruma dayalı hiçbir ayrımcılık gözetilmeksizin sağlanmalıdır” (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 2010).

Söz konusu maddeden hareketle bu çalışmada kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar şu başlıklar altında ele alınmaktadır: Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, mülteci- sığınmacı-göçmen çocuklar, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklar, parçalanmış aile çocukları, afetten etkilenmiş çocuklar, risk altındaki çocuklar ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalan çocuklar. Bu yedi dezavantajlı grubun tamamını ifade eden katılımcılar kapsayıcı eğitimde dezavantajlı grupları tanımlama

noktasında “tanımlayabilir” kabul edilirken, üç ile altı grubu ifade edenler “kısmen tanımlayabilir” bir, iki ya da hiçbirini ifade edemeyenler “tanımlayamaz” olarak kabul edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimde dezavantajlı grupların tanımlanmasına yönelik bilgiler Tablo 4.5’te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimde dezavantajlı grupların tanımlanması

Dezavantajlı grupların tanımlanması	Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar	Mülteci-sığınmacı-göçmen çocuklar	Sosyo-ekonomik düzeyi			Risk altındaki çocuklar	Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalan çocuklar
			düşük olan çocuklar	Parçalanmış aile çocukları	Afetten etkilenmiş çocuklar		
Arif Hoca	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Merih Hoca	✓	✓	✓	✓	✓		
Deniz Hoca	✓	✓	✓				
Serpil Hoca	✓	✓		✓			
Nazlı Hoca	✓	✓	✓	✓			

Tablo 4.5’e bakıldığında katılımcıların dezavantajlı öğrenci gruplarından bazılarını tanımlayabilmelerine rağmen bazı dezavantaj gruplarını tanımlayamadıkları görülmektedir. Buna göre katılımcıların hiçbiri dezavantajlı öğrenci gruplarını tam olarak sıralayamamıştır. Dolayısıyla kapsayıcı eğitimde dezavantajlı grupların tanımlanması noktasında belirlenen ölçütler dikkate alındığında tanımlayabilir olarak değerlendirilecek bir katılımcı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların tamamı ölçütlere göre üç ve altı dezavantajlı öğrenci grubunu tanımlayarak kısmen tanımlayabilir olarak değerlendirilmektedir. Aşağıda katılımcıların dezavantajlı öğrenci gruplarını tanımlamaya ilişkin görüşme verilerinden örneklere yer verilmektedir.

Deniz Öğretmen dezavantajlı öğrenci gruplarını şu şekilde tanımlamaktadır:

“Kapsayıcı eğitim mülteci öğrenciler olabilir veya ekonomik durumu düşük öğrenciler olabilir veya BEP’li öğrenciler olabilir” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

Nazlı Öğretmen dezavantajlı öğrenci gruplarını şu şekilde tanımlamaktadır:

“Mülteciler, BEP’li öğrenciler kendilerine ait fiziki bir ortam olsa belki de daha iyi anlayacaklar ya da dili tam olarak bilmemeleri diğerlerinin de öğrenme güçlüğü çekmeleri onlar için tabi ki de bir dezavantaj. Çocuk kantinden biri çok fazla bir şey alıyor diğeri hiç

alamıyor. Bunlar dersteki durumunu çok etkilemiyor bence. Sosyo ekonomisi iyi olan çocuklar diğerlerinden daha dezavantajlı çünkü her şey elinin altında olduğu için bir şeyleri hazır geliyor ona ve kıymetini bilmiyor bunun ama diğerleri daha çok azim ediyor. Ailede bir şeyler bol olmadığı için, geleceğimi kurtarayım diye. Dezavantaj sınıfta pozitif duruma dönüşüyor. Öğrencilerimizin çoğunda var anne baba ayrısı. Bu da bir dezavantaj bence çocuklar. Yirmi yıllık öğretmenlik hayatımda çok gördüm. Çocuk genelde annenin yanında kalıyor, baba baskısı olmadığı için şımartılıyor. Baba olsa belki davranış bozukluğu daha indirgenecek ya da hiç olmayacak. Davranış bozukluğuna yol açıyor. Anne ya da babada kalması bence en büyük dezavantaj parçalanmış aile çocukları ben böyle görüyorum” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

Arif Öğretmen dezavantajlı öğrenci gruplarını şu şekilde tanımlamaktadır:

“Ekonomik olarak, sosyal olarak, siyasal olarak, inanç olarak, cinsiyet olarak hatta aynı inançta farklı mezheplere mensup insanlar bile buldukları ortama göre dezavantajlı olabilirler. Yani çocuk başka bir ortamda avantajlı iken yeri değiştiği zaman dezavantajlıya dönüşebiliyor. 5F’de aslında çok zeki çocuklar var bunlar dezavantajlı. Siz de uzun süre takip ettiniz çocuğun çok güzel fikirleri var. Bunu sürekli ifade etmek istiyor. Biz her zaman onlara yeteri kadar söz hakkı veremiyoruz. Çocuk kendini anlatamıyor ifade edemiyor. Fikirlerini ifade edemiyor. İfade edemediği zaman körelmeye gidiyor. Bunlar dezavantajlı orada mülteci çocuklar dezavantajlı. Parçalanmış aile ya da parçalanma eğilimi olan aileler. Bizde çok var. Bizim bu bölgedeki çocukların çoğunun ailesi inşaatlarda çalışan usta veya amele dediğimiz sınıflardan oluşuyor. Hiçbir okulda mülteciye karşı ya da sosyal kökenden, farklı ırktan, farklı cinsiyetten gelene karşı veya tercihleri farklı olan, hayat felsefesi, hayat tarzı farklı olanlara karşı biz ön yargılı yaklaşmayı, onları dışlamayı biz öğretmiyoruz hiçbir okul öğretmiyor, bunu dışarıda öğreniyorlar. Cinsiyet ayrımcılığı, yoksullukla mücadele, mülteciler, siyasi sığınmacılar, doğal afete maruz kalanlar, edinilmiş çaresizlik sendromu, bunlar dezavantaj. Çok farklı inançlar var. Sınıflarımızda bazen aleviler var. (...) Kaynaştırma öğrencileri, parçalanmış aile ya da parçalanma eğilimi olan aileler” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

Görüşme verilerine bakıldığında bu araştırmada kabul edilen dezavantajlı öğrenci gruplarının dışında dört grup daha katılımcılardan ikisi tarafından dile getirilmektedir. Bunlardan biri Nazlı Öğretmenin dezavantajlı olarak kabul ettiği sosyo-ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocukları, diğerleri ise Arif Öğretmenin tanımladığı çoğunluğun dışında farklı bir inanç grubuna ait ailelerin çocukları, sınıfın seviyesinden daha yüksek seviyeye sahip öğrenciler, edinilmiş çaresizlik sendromuna sahip öğrenciler olarak sınıflandırılmıştır.

Serpil Öğretmen dezavantajlı öğrenci gruplarını şu şekilde tanımlamaktadır:

“Mülteciler dezavantajlı, parçalanmış aile çocuklarımız var. kimisi annesinden çok nefret ediyor. Farkındaysanız hiç görüşmüyor, kimisi babasıyla hiç görüşmüyor, nefret ediyor bunlar dezavantajlı. Bu çocukların ders durumları da iyi değil çoğunun. Gerçi Zafer’le Barış’ın da başlarında anne yok ama küçüklükten beri babaanne onların başında baba evlenmemiş, bir aile var yine. Bunlar dezavantajlı bence. Bir de Arda gibi olanlar var BEP’li öğrenciler onlar da dezavantajlı “ (Serpil Öğretmen, Görüşme 2).

Merih Öğretmen dezavantajlı öğrenci gruplarını şu şekilde tanımlamaktadır:

“BEP’li öğrenciler, mülteciler, parçalanmış aile çocukları, sosyo- ekonomik durumu kötü olanlar. Gözlem yaptığın sınıfta sen de görüyorsun işte mülteciler var, anne baba ayrı parçalanmış aile çocukları çok fazla, annesi babası olmayanlar var, her çeşit. Mülteciler, parçalanmış aile çocukları da vardı ya da doğal afet sonrasında zarar gören çocuklar bunların hepsini gördük” (Merih Öğretmen, Görüşme 1).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimde dezavantajlı grupların nasıl, hangi yöntemle tanımlandığı konusu da bu dezavantajlı grupların tanımlanmasında önem kazanmaktadır. Bu konuda katılımcıların sınıflarındaki dezavantajlı öğrencileri tanımlama usullerine yönelik görüşleri Tablo 4.6’da gösterilmektedir:

Tablo 4.6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki dezavantajlı öğrencileri tanımlama yöntemleri

Dezavantajlı öğrencileri tanımlama:	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Öğrenci tanıma formları	✓		✓	✓	
Veli tanıma formları	✓				
Veliler aracılığıyla	✓			✓	
Öğrencinin sınıf içindeki durumunun gözlemlenmesi	✓	✓			✓
Öğrenci ile konuşulması		✓			
Öğrencilerin soruları	✓				
Sınıf öğretmeni olma durumu		✓	✓		
Sınıf öğretmeni ile konuşulması				✓	✓
Diğer öğretmenlerle konuşulması					✓
Rehberlik ve Araştırma Merkezinden iletilen öğrenci bilgileri		✓		✓	

Tablo 4.6'ya bakıldığında katılımcıların sınıflarındaki dezavantajlı öğrencileri tanımlamakta farklı yöntemler kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların üçünün sene başında kişisel bilgi formlarını öğrencilere doldurarak bu şekilde dezavantajlı öğrencileri belirleme yoluna gittikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılardan Deniz Öğretmen, “her yılın başında dezavantajlı öğrencilerle ilgili rehberlik servislerinden bilgi içeriğinin yalnızca sınıf öğretmenlerine iletildiğini, alan öğretmenlerine iletilmediğinden kendisinin girdiği sınıflarda öğrencilerine durumlarını yazdırdığı bir kâğıt yoluyla öğrencilerini tanımlama yoluna gittiğini” belirtmektedir. Katılımcılardan ikisi de “öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarına, genel durumlarına bakarak öğrencilerini tanımladığını” belirtmektedir. “Sınıf öğretmeni olduğu için dezavantajlı öğrencilerini tanımlayabildiğini” belirten iki katılımcı da öğrencilerle daha çok vakit geçiriyor olmalarını bu duruma gerekçe olarak göstermektedir. Aşağıda katılımcıların sınıflarındaki dezavantajlı öğrencileri tanımlamakta kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşme verileri yer almaktadır:

Arif Öğretmenin dezavantajlı öğrencileri tanımlamada kullandığı yöntemlere ilişkin görüşleri şöyledir:

“Sınıf öğretmeni olduğum sınıfta biliyorum bunları. Bunlarda daha tam olarak hepsini bilmiyorum. Hatta gizleyenler oluyor. Onları çok sonradan öğreniyoruz. Öğrenci tanıma fişlerinde de söylemiyorlar. Bazı tuzak sorularla bunu anlayabiliyoruz ama çocuk bunu gizliyor. Veliden öğrenme şansımız var. Veli tanıma formları güncelleniyor. Beşinci sınıfta bir defa aldık mesela altıda güncelliyoruz. Sınıf öğretmeni aynı olunca görüştüğçe görüştüğçe aileleri daha iyi tanıma imkânımız oluyor. Veli sizi tanıdıkça, sahiplenince özel durumlarını da anlatıyor. Sınıf öğretmeni öğrenirse bize söylüyor” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

Arif Öğretmen dezavantajlı öğrencileri tanımlamada o sınıfın sınıf öğretmeni olma durumunun avantaj olduğunu vurgulamaktadır. Sınıf öğretmeni olduğunda veli ile daha yakından ilişki kurulduğunu bu sayede dezavantajlı öğrencileri tanımlayabildiğini ifade etmektedir. Bir diğer yöntem olarak sınıf öğretmeni ile iletişim kurma yolunu ifade etmektedir. Öğrenci tanıma fişleri de dezavantajlı öğrencileri tanımlamada bir yöntem olarak belirtilmiştir. Buna rağmen öğrencilerin bilgilerini saklama eğiliminde olduklarını da ifade eden Arif Öğretmen, bu bilgi fişlerinin dezavantajlı grupları belirlemede temel yöntem olamayacağını ifade etmektedir.

“Sınıfta dezavantajlı çocuklar belli oluyor direkt sormuyoruz. İlk tanışırken mesela baban ne iş yapıyor diye ben artık sormuyorum. Çünkü o bile bir baskı oluşturuyor çocuklar

üzerinde. Sınıflarımızda bazen aleviler var. İfade bile edemiyor kendini, ben aleviyim diyemiyor. Bize de söylemiyor. Bir şekilde öğreniyoruz bazen aileden. Mesela bir öğrenci sürekli böyle alevilere yönelik sorular soruyor bize oradan öğreniyoruz. Ben sınıftaki bir alevi çocuğun, yani alevi olduğunu düşündüğüm bir çocuğu böyle fark ettim. Yavuz Selim'in safevi devleti ile yaptığı çaldıran savaşından bahsederken şii tehlikesi dedik bu çocuk başka çocuğa baktı, o kaş göz falan etti birkaç defa daha tekrarladı. Ne oluyor dedim? Beni kızdırıyor dedi oradan tahmin ettim” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

Arif öğretmenin dezavantajlı öğrencileri tanımlamada kullandığı bir diğer yöntemin ise öğrencileri gözlemlemek olduğu görüşme verisinden anlaşılmaktadır. Sınıfın çoğunluğundan farklı mezheplere sahip öğrencilerin kendilerini gizleme eğiliminde olduğunu ifade eden Arif Öğretmen bu öğrencileri derste konuşulan konular doğrultusunda dolaylı olarak tanımladığını ifade etmektedir. Sosyo ekonomik farklılıkları olan öğrencilere yaklaşım konusunda ise sınıfta tanışırken bu dezavantajı ortaya çıkaracak sorular sormaktan kaçınma yoluna gittiğini ifade etmektedir.

Deniz Öğretmenin dezavantajlı öğrencileri tanımlamada kullandığı yöntemlere ilişkin görüşleri şöyledir:

“Çocuklar zaten saklıyorlar. Genellikle ekonomik durumu kötü olsa bile bizden bile saklama eğilimindedir. Özellikle çocuk gururluysa. Genellikle saklıyorlar hiç yansıtmıyorlar bu durumu sosyal ilişkilere. Rehberlikten öğrencilerle ilgili bilgi oluyor. Sınıf öğretmeni olmadığım için bu yıl verilmedi ama geçen senelerde geliyordu tabii. Çocukları tanımaya yönelik tanıma fişleri var. Bunlar branşa değil sınıf öğretmenlerine veriliyor. Tanıma fişi veriliyordu çocuklara. Ben bu sene de yaptım geçen senelerde de. Çocuklarla tanışma sürecinde ilk saatlerde daha derse başlamadan. Çocuklara bir kâğıt çıkarın kendinizi adınız soyadınız, kardeş sayınız, anne baba mesleği, durumunuz, anne baba ölüm durumu, ayrı mı bu tür sıkıntısı olanlar yazsınlar, tamamen bende kalacak kimseye gitmeyecek şekilde konuştuğum zaman yazıyorlar, oradan öğrendim. Sınıf öğretmeni olmadığım için çocukları hani farkedemiyorum sıkıntı olmazsa. Veya veli geliyor söylüyor böyle böyle özel durumumuz var diye. Ona göre tavır belirliyorum ben de” (Deniz Öğretmen, Görüşme 2).

Deniz Öğretmen dezavantajlı öğrencileri tanımlarken derslerine girdiği sınıflarda bir tür öğrenci kişisel bilgi formu yazdığını belirtmektedir. Bu formda yer almasını istediği bilgilerin ise; kardeş sayısı, anne baba mesleği, özel bir durum olup olmadığı bilgisi, ebeveyn ölümü ya da ayrı olma durumu olduğunu ifade etmektedir. Diğer türlü derste olağan dışı bir durum olursa dezavantajlı öğrencileri farkedebildiğini söyleyen Deniz Öğretmen, sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan öğrencilerin bu durumu

saklama eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Tanımlamada kullandığı bir diğer yöntemin ise veli görüşmeleri olduğunu ifade eden Deniz Öğretmen, rehberlik servislerinin alan öğretmenlerine dezavantajlı öğrenciler ile ilgili bilgi vermediğini belirtmiştir.

Nazlı Öğretmenin dezavantajlı öğrencileri tanımlamada kullandığı yöntemlere ilişkin görüşleri şöyledir:

“Diğer öğretmenlerle aramızda konuşurken öğreniyoruz parçalanmış çocukları. Durumu olmayan öğrencileri, BEP’li olanları. Parçalanmış aile çocukları var bildiğim ya da tahmin ettiğim. Ya çok hareketli oluyor ya da çok durgun olduğunu görüyorum ben. Yani dikkat çekmeye çalışıyor, ilgi istiyor bu şekilde. Zaten bir öğrenci çok durgunsa ya da aşırı hareketliyse kesin bir sorunu vardır. Ya da aile de aşırı şımartıyor olabilir ama genelde çok suskunsu durgunsa belli ediyor kendini” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

Nazlı Öğretmen dezavantajlı öğrencileri tanımlamada temelde öğrencileri gözlemlene yoluna gittiğini ifade etmektedir. Öğrencinin sınıf içerisindeki durumuna göre bir sorunu olup olmadığını anladığını belirtmektedir. Bir diğer yöntemin ise öğretmenlerin birbiriyle iletişim kurması sonucu dezavantajlı öğrenciler konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade etmektedir.

Serpil Öğretmenin dezavantajlı öğrencileri tanımlamada kullandığı yöntemlere ilişkin görüşleri şöyledir:

“Bu öğrencilerin kişisel bilgi formunu alıyoruz var hepsininki. Ekonomik durumları, anne babanın çalışma durumları hepsi var” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

Serpil Öğretmen dezavantajlı öğrencileri tanımlamada kullandığı temel yöntemin kişisel bilgi formları olduğunu ifade etmektedir.

Merih Öğretmenin dezavantajlı öğrencileri tanımlamada kullandığı yöntemlere ilişkin görüşleri şöyledir:

“Zaten kendin fark ediyorsun. Ondan sonra ilk saat ders olunca ilkinde fark ediyorsun. İkincisinde yine aynı, üçüncüsünde yine aynı olunca çocuğu çağırıyorsun veya rehberlik öğretmeniyle iş birliği yaptığında zaten çıkıyor. Sana da dökülüyor çocuk sınıf öğretmeni olunca. Ya da yakın hissediyor” (Merih Öğretmen, Görüşme 2).

Merih Öğretmen dezavantajlı öğrencileri tanımlamada kullandığı temel yöntemin sınıf içinde öğrencilerin gözlemlenmesi olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin gözlemlenmesinin ardından öğrenci ile birebir konuşmak sonrasında ise rehberlik servisi ile işbirliği yaparak dezavantajlı öğrencilerin tanımlandığını ifade etmektedir.

“Merih Öğretmen sınıfındaki dezavantajlı öğrencileri tanıdığını gözlem sınıfı belirlenmeden önce söylemişti. Buna göre Betül (mülteci), Mert, Sedanur ve Ceylin (özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler) hakkında bilgi vermişti. Ama Necm ve Zübeyir’in (mülteci) olduğunu bilmiyordu. Bu bilgiyi sınıf öğretmeniyle konuştuktan sonra öğrendim” (Merih Öğretmen, Araştırmacı günlüğü, 18.10.2019).

Araştırma günlüğünden elde edilen bilgiye bakıldığında Merih Öğretmen’in dezavantajlı öğrencileri tanımlamada kullandığı temel yöntem olan sınıf içinde öğrencilerin gözlemlenmesi yönteminin dezavantajlı öğrencileri tanımlamada yeterince etkili olmadığı görülmektedir. Sınıf içerisinde gözlemlerken gözden kaçan öğrenciler olabileceğinden görüşmede bahsedilen rehberlikle işbirliği içinde yapılan çalışmanın dönemin başında yapılması dezavantajlı öğrencilere ders dönemi boyunca doğru yaklaşmayı sağlayacağından önemlidir.

4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Dair Deneyim ve Uygulamaları

Burada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin; kapsayıcı eğitimde kullanılan eğitim öğretim uygulamalarının nasıl olduğu ve deneyimlerinin neler olduğunu öğrenmek amaçlanmıştır. Katılımcıların kapsayıcı eğitimde kullandıkları eğitim öğretim uygulamaları da kapsayıcı eğitim anlayışına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yararlandıkları yöntem ve teknikler, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama durumları, kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama durumları, kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandıkları öğretim materyalleri, kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri, kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri gibi alt temalar altında incelenmektedir. Bunun yanında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf ve okul düzeni ile ilgili nasıl bir yaklaşım benimsedikleri, bunu derslerine ne ölçüde yansıttıklarını, kapsayıcı eğitimde güvenli bir sınıf ve okul ortamının nasıl olması gerektiği, sınıftaki dezavantajlı öğrencilerle diyaloglarını ortaya çıkarmak ve kolaylaştırmak için öğretmenlerin faaliyetlerinin neler olduğu, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilere yaklaşımları konuları tema ve alt temalar altında ilgili verilerin paylaşılmasıyla bu verilerin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

4.2.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilere yönelik deneyimleri

Katılımcıların dezavantajlı öğrencileriyle yaşadıkları deneyimlerin neler olduğu, bu öğrencilere nasıl yaklaştıklarını anlamak önemlidir. Aşağıda katılımcıların dezavantajlı öğrencileriyle yaşadıkları deneyimlere yönelik örnekler yer almaktadır.

Arif öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri şöyledir:

“(…) Mesela Suriyeli çocuğun bulunduğu sınıfta bir çocuk kalktı dedi ki ‘ben istemiyorum bunları. Benim ülkemde ne işleri var’ dedi. Bu o çocuk için bir baskıdır. (...) o çocuk o duyguyu yaşıyor orada. Biz onu kapatmaya dair bazı şeyler yapıyoruz. ‘Kimse, sen ülkeni terk eder misin diyoruz. Sen anneni babanı terk eder misin? Sen sevdiğin okulu terk eder misin? Hangi şartlarda edersin? Bir onu düşün, empati kur diyoruz’ ama olan oldu bir kere yani onu geri döndüremiyorsunuz. O çocuk duyacağını duymuş oluyor. Anlıyorlar bizinkiler Türkmen olduğu için. Bunu açıkça çocukların karşısında söyleyen çocuklar var (...) ‘Sen ülkeni niye terk edersin, baban işini bırakıp başka bir ülkeye neden gider? Burada dayalı döşeli evinizi bırakıp sizi neyin beklediğini bilmediğiniz bir ülkeye niye gidirsiniz? İnsan bunları kolay kolay yapar mı? Yapmak zorunda kalırsa neler yapar?’ Empati kurmaya davet ettik. Bu mültecilerin keyfe keder birileri benim ihtiyacımı karşılasm diye ülkelerini terk etmediğini zorunlu kaldıkları için terk ettiklerini, bunun hepimizin başına gelebileceğini söyledik ama hamaset var. Iraklı Türkmenler Türkmen olarak algılanmıyor Suriyeli olarak tanınmıyor. Mülteci eşittir Suriyeli gibi kabul edilmeye başlandı” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

“Sınıfta öğrenci kalkıyor diyor ki ‘biz Suriyelileri burada istemiyoruz. Onlar ülkesine gitsin’ deyip çıkıyor. ‘Kendi ülkelerinin kaynakları varmış ben TV’de gördüm’ diyor. ‘Petrol varmış, gitsinler savunsunlar, niye bizden hazır bekliyorlar’ diyor” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

Farklı oturumlarda yapılan bu iki görüşmenin verilerinde Arif Öğretmenin sınıfta Türk öğrencilerin mülteci öğrencilere baskı kurduğu yönündeki deneyimlerinden örnekler görülmektedir. Türk öğrencilerin, ülkesi farketmeksizin tüm mültecileri Suriyeli olarak algılaması durumu ve bu mültecilerin ülkelerine dönmesi gerektiği yönündeki hoşnutsuzlukları görülmektedir. Bu baskı ve tepkiler karşısında Arif Öğretmenin öğrencilerine empati kurmalarını tavsiye ettiği ve kendilerini o öğrencilerin yerine koyarak onların durumunu anlamaya çalışmalarını sağlamaya yönelik tedbir aldığı görüşme verilerinde görülmektedir.

Arif Öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki gözlem verileri şöyledir:

“Öğretmen, Melek sen oku dedi. Melek ben okuyamıyorum dedi. Abier sen oku dedi. Diğer öğrenciler istekli bir şekilde parmak kaldırdılar. Öğretmen ‘arkadaşlar siz sabırsızlık gösteriyorsunuz yoksa onlar da okuyabilir’ dedi. Abier’e okuttu. Sonunda ‘bak ne güzel okudu’ dedi. Öğrencilere dönüp ‘siz başka ülkeye gittiniz diyelim. Japonya’ya göçtünüz. Japonca okumayı hemen 1-2 senede öğrenebilir misiniz’ dedi. Melek ve Abier gülmedi tepki göstermedi. Bir öğrenci söz hakkı istedi. Kendi hayatından örnek vererek biz bir kafeye gittik ama kafe Japon kokuyordu dedi. Öğretmen ve öğrenciler güldü. Öğretmen ‘Japon kokması ne demek? Bana da eşim okul kokuyorsun diyor bu ne demek bilmiyorum’ dedi. ‘İrkımızı biz seçemeyiz’ dedi öğretmen. ‘Siz de Japon olarak doğabilirdiniz’ dedi öğretmen. Bir öğrenci ana babamızı seçemediğimiz gibi ırkımızı da seçemeyiz dedi. Öğretmen aferin dedi. Öğretmen ‘kadın erkeğe üstün değil, esmer beyaza üstün değildir dedi. Yaradılıştan gelen özelliklerimiz üstünlük değildir’ dedi” (Arif Öğretmen, Gözlem, 15.11.2019).

Arif Öğretmenin dersinde gerçekleştirilen bu gözlem verisine bakıldığında Arif Öğretmenin görüşme verisinde ifade ettiği Türk öğrencilerin mülteci öğrencileri anlayabilmeleri için empati kurduruyorum ifadesinin gözlem verisiyle doğrulandığı görülmektedir. Öğretmen okumakta zorlanan mülteci öğrencilerini anlayabilmeleri için Türk öğrencilere Japonya’ya göçseniz Japonca’yı bir iki yılda öğrenebilir misiniz örneği empati kurdurmaya yöneliktir. Bunun yanında ırkı seçememek konusunda öğrencinin örneği ve öğretmenin pekiştirmesi ve herkesin eşit olduğu yönündeki açıklaması da kapsayıcı eğitimin doğasına uygundur.

Arif Öğretmenin toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri şöyledir:

“Mesela cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili genelde şu anda kadın hakları ciddi gündemde tutuluyor. Korunuyor korunamıyor meselesi ayrı. Kadınlara pozitif ayrımcılık falan bu sefer erkeklerde dirençle karşılaşıyorsunuz. Ailede bunun yansımaları oluyor, sınıfta bunun yansımaları oluyor” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

Arif Öğretmenin toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki gözlem verisi şöyledir:

“Hattuşa ve eşi ülkeyi yönetiyor dedi öğrenci. Öğretmen (Ö), kadın mı yönetiyormuş dedi. Buradan ne sonuç çıkarırız (Ö) dedi. Kadınlara önem verilir dedi öğrenci. (Ö): Bizim toplumumuzda kadınlara önem veriliyor mu diye sordu. Ecrin, hayır dedi. Halısahada beden dersinde erkekler oynuyor, bizim oynamamıza izin vermiyorlar dedi. Başka bir kız öğrenci, trafikte erkekler kadınlara kızıyor, trafikte sıkıştırıyorlar dedi. Bir öğrenci, kadınlar erkeklerden şiddet görüyor dedi. Dayak yiyen bir kadından örnek verdi öğrenciler. (Ö), evde bir karar alırken babanız annenize danışıyor mu yoksa yaptım oldu mu diyor diye

sordu. Öğrenci, ara sıra danışıyor babam. Başka öğrenci, babam hiç danışmaz. Ev tutar, tuttum gelin der dedi. Bir erkek öğrenci, kızlar halı sahaya almıyor diyorlar ama onlar da top oynamayı bilmiyor dedi. Aebir bıçaklanarak öldürülen kadını anlattı. (Ö) Konuya dönelim, Hititlerde kral ve tavananna eşit bir şekilde yönetmiş devleti. Eğer bugün bu topraklarda kadına değer verilmiyorsa biri fiziki gücünü üstünlük olarak görüyorsa bu o kişinin eğitilmemiş olduğunu gösterir dedi. Bu toprakların mahsülü olmadığını gösterir dedi. Çünkü bu topraklardaki ilk medeniyeti kadın ve erkeler birlikte yönetmiş. Bizde ailelerin yetiştirme şekli, bakış açısı çocuğu da negatif etkiler. İstedığı olmayan çocuk kaba kuvvete başvurur. Dikkat etmek gerekir dedi” (Arif Öğretmen, Gözlem, 31.10.2019).

Arif Öğretmenin dersinde gelişen bu diyaloglar toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri ile örtüşmektedir. Sınıftaki öğrenciler ailelerinde erkek egemen geleneklerden örnekler vermiş kız öğrenciler ise bu konuda direnç göstermiştir. Arif Öğretmen ise tarihten örneklerle kadın ve erkeğin ilkçağ uygarlıklarından itibaren eşit olduğunu aksini iddia edenin ise eğitimsiz olduğunu ifade ederek eşitliğe vurgu yapmıştır.

Merih Öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri şöyledir:

“Mesela senin girmedğin sınıfta 6C sınıfında Ahmet Efe var. Her dersin sonunda sınıf benimle ders içinde kırk dakika ya da otuz öğrenciyle, paylaşılan sürenin dışında zil çaldıktan sonra, okul binası içerisinde beni gideceğim yere kadar benimle konuşarak gitmesi. Mutlaka etfen püften şeyleri anlatıyor olması vakit geçirmek için” (Merih Öğretmen, Görüşme 1).

Merih Öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileriyle ilişkisini gösteren gözlem verisi şöyledir:

“Ceylin ve Mert’e (Özel gereksinimli öğrenciler) eksi 10 puan verdi. (...) Öğretmen ‘sus Ceylin kızıyorum artık’ diye bağırdı. ‘Ben seni yok sayıyorum sınıfta’ dedi Ceylin’e. Kapıda bir liste var, o listeye artı eksi verdi. ‘O günkü yaramazlık durumlarınıza göre veriyorum bunları’ dedi. Ders bittikten sonra öğretmen çıkarken Ceylin yanına koşup öğretmenim özür dilerim dedi” (Merih Öğretmen, Gözlem, 12.11.2019).

Merih Öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri öğrencilerin derste istenmeyen davranışlar sergilemelerine rağmen ders sonunda öğretmenle iletişim kurma isteği olduğu yönündedir. Buna göre görüşme ve gözlem verileri birbirini doğrular niteliktedir. Buna rağmen dezavantajlı öğrencilerle etkili iletişim kurma noktasında Merih öğretmenin

özel gereksinimli öğrenciye onu yok saydığını söylemesi, tepki göstermesi kapsayıcı eğitimin ilkelerine aykırıdır.

Deniz Öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri şöyledir:

“5 D’deki öğrenci Suriyeli. Türkçesi falan gayet iyi, epey olmuş geleli. Ama çok bilinçli ki aile okula göndermek istemediği halde çırpınan bir çocuk. Gittik aile ile görüştük mesela, böyle öğrenciler için elimizden geleni yapıyoruz. Ailesi okula göndermediği için evine gidip görüştük. Her mülteci için yapılan bir uygulama değil. Çocukta baktık ki başarı var, istek var dersime de sürekli geç geliyordu, ağlarken gördüm sordum ‘niye ağlıyorsun’ diye, ‘niye geç geliyorsun’ diye. Annesi sürekli ev işleri yaptırıyormuş. Kardeş sayısı sekiz. Böyle olunca ‘dersime zaman ayıramıyorum gece çok geç yatıyorum sabah uyanamıyorum’ deyince ‘annem okula göndermek istemiyor’ dedi. Tüm bunları idarecilerle falan konuştuk rehberlikçiyle beraber evine gittik. Sonra kız bize teşekkür etti, elimize sarıldı ‘sizin sayenizde okula geliyorum, annem artık eskisi gibi değil okula zamanında gönderiyor’ falan diye gerçekten de okula geç kalmıyor artık. Bunda geri dönüş aldık.” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

Deniz Öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri dikkate alındığında öğrencide başarı ve istek varsa ona her türlü desteği sağlama eğilimde olduğu görülmektedir.

Deniz Öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki gözlem verisi şöyledir:

“Sıra ile ödev verilen soruların cevaplandığı bir etkinlik yapılıyor. Ghazel’e sıra gelince ‘yapamadım’ dedi, cevap veremedi. ‘Sonraki’ dedi öğretmen ve diğer öğrenciden sorulara devam etti. Ghazel, sıra arkadaşına sarılıyor, konuşuyorlar, gülüyorlar” (Deniz Öğretmen, Gözlem, 28.11.2019).

Deniz Öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki araştırmacı günlüğü şöyledir:

“Öğretmen sınıftaki hiçbir öğrenci ile birebir ilgilenmiyor. Mülteci öğrenci Ghazel sessiz biri derse katılmak için hiç parmak kaldırmadı henüz. Sadece sıra ile yapılan etkinliklerde yer alıyor. Öğretmen ona hiç söz hakkı vermiyor normalde” (Deniz Öğretmen, Araştırmacı günlüğü, 05.12.2019).

“Onda böyle bir şey yok, böyle bir çaba görmedim Gazel’den. Öğrencinin kendi başarısıyla alakalı” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

Gözlemlerin yapıldığı sınıftaki tek mülteci öğrencinin ise istekli bir öğrenci olmadığı bu sebeple onun için katılımcının ayrıca bir çaba göstermediği anlaşılmaktadır. Gözlem ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler de Deniz Öğretmenin bu konudaki ifadelerini destekler niteliktedir. Kapsayıcı eğitimin dezavantajlı öğrencilere yaklaşımı dikkate alındığında katılımcının bu uygulaması kapsayıcı eğitim anlayışı ile örtüşmemektedir.

Nazlı Öğretmenin sosyo-ekonomik durumu yetersiz öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri şöyledir:

“5G sınıfının sınıf öğretmeniydim. Çok başarılı bir sınıftı. Sınıfın yüzde kırkı maddi durumu iyi olmayan velilerdi. Sınıfa brokoli getiriyorlar sağlıklı beslenmek için, kantinden bir şeyler almamak için. Bir öğrenci getirdi, sonra başka bir öğrenci getirdi, derken bu sayı biraz artında diğer alamayan durumu çok iyi olmayan velilerden tepki gördü. Ben sınıfla konuştum ‘çocuklar aman brokoliyi buraya getirmeyin evlerinizde tüketin’ o şekilde biraz sıkıntı yaşamıştık. Çocuk kantinden biri çok fazla bir şey alıyor diğeri hiç alamıyor” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

Nazlı Öğretmenin sosyo-ekonomik durumu yetersiz öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimlerin alım gücü ve okula getirilen yiyeceklerle ilgili olduğu bu durumun veliler ile görüşülerek çözülmesi yoluna gidildiği görülmektedir.

Nazlı Öğretmenin parçalanmış aile çocuklarıyla ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri şöyledir:

“Yirmi yıllık öğretmenlik hayatımda çok gördüm; çocuk genelde annenin yanında kalıyor, baba baskısı olmadığı için şımartılıyor. Baba olsa belki davranış bozukluğu daha indirgenecek ya da hiç olmayacak. Davranış bozukluğuna yol açıyor. Anne ya da babada kalması bence en büyük dezavantaj parçalanmış aile çocukları. Ben böyle görüyorum” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

“ Parçalanmış aile çocuğu olan sınıftaki tek öğrenci aynı zamanda da özel gereksinimli öğrenci. Öğretmenin bu öğrencinin parçalanmış aile çocuğu olma durumu konusunda öğretim uygulamalarında ya da öğrenciye yaklaşımda herhangi bir değişikliğe gittiği görülmedi” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 27.12.2019).

Nazlı Öğretmenin parçalanmış aile çocuklarıyla ilgili yaşadığı deneyimlerin davranış bozuklukları şeklinde kendini gösterdiğini ifade ettiği görülmektedir. Tek ebeveynli ailelerde otorite boşluğunun bu davranış bozukluklarına neden olduğunu düşündüğü görülmektedir. Nazlı öğretmenin sınıftaki parçalanmış aile çocuğu olan öğrenci aynı zamanda özel gereksinimli öğrencidir ve öğrencinin davranış

bozukluğunun hangi dezavantajdan kaynaklandığı bilinmemektedir. Dolayısıyla Nazlı öğretmenin davranış bozukluğu ilişkilendirmesi kesinlik taşımamaktadır.

Nazlı Öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri şöyledir:

“İlk başlarda biraz sıkıntılar yaşandı. Mesela geçen yılki sınıflardan birinde öğrenci ‘sen kendi memleketine git’ dedi Suriyeli öğrenciye o anda ben çok üzülmüştüm. Olayda ikisini de susturdum. Kesinlikle ‘benim için ikiniz de eşitsiniz’ birbirinize bu şekilde şeyler söylemeniz uygun olmadığından bahsettim. (...) Suriyeli öğrencilerim var kendi sınıfımda onlar da test kitabını aldı. Çocuk doğru düzgün okumayı bilmiyor ama testi aldı ben de şaşırdım. Öğretmenim ben de çözmek istiyorum dedi. İyi hadi dedim. Soruyorum arada, ‘çözüyor musun’ 6. Sınıfta konular fazla sınıfta fazla çözdüremiyorum, ‘yapıyorum öğretmenim bakın not tutuyorum’ diye geliyor mesela. Orada bir şeyi öğrenmemiş bile olsa oradaki sevgi bile o çocuğa yeterli bence” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

Sınıfta öğrencilerin mülteci öğrencilere tepki gösterdiği durumlarda katılımcının tepki gösteren öğrenciyi susturduğu, empati kurmasını istediği ve eşit olduklarını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı mülteci öğrencilerin derse istekli olduğunu ve kendisinin de bu öğrencilere olumlu yaklaşarak pekiştirdiği anlaşılmaktadır.

“Bizim öğrencilerden gördüğüm şey bu İranlılar ya da diğerleri değil de özellikle Suriyeli çocukları yanlarında istemiyorlar. Yani bu savaştan kaçma falan diye birbirlerine neredeyse artık ‘savaştan kaçıyor, geliyor benim sınıfımda’ diye. (...) Mesela geçen ders (...) Suriyeli öğrenciye bir hatta özel öğrenci döndü ‘siz vatanınızı terkettiniz, ben ölsem terk etmem’ gibisinden söyledi. Ben de susturdum tabii ama tabii hoş da olmuyor. O çocuk yani daha o da senin gibi aynı yaşta. Annesiyle babasıyla 6-7 sene önce gelmiş, burada çocuk yaşıyor, kendi memleketini bile hatırlamıyor. Şimdi onlara tutup da memleketini terkettin demek saçma o da çocuk bu da çocuk, ama dediğim gibi özellikle Suriyelilere karşı bir önyargı var. (...) Bir ayrımcılık var. Ama şöyle deyim, geçen yıl daha farklıydı. Bu sene biraz daha azaldı. Belki seneye daha da azalacak. Toplumda kültür zamanla kaynaşiyor. (...) Ya onlar bize uyar ya biz onlara bir şekilde adapte olacak” (Nazlı Öğretmen, Görüşme, 2).

Nazlı Öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri farklı zamanlarda gerçekleştirilen iki görüşmede de benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin Suriyeli mültecilere tepki gösterdiği, akran baskısı uyguladığı fakat İranlı ya da Afganistanlı mülteci öğrencilere karşı böyle bir tepkinin olmadığı katılımcı tarafından ifade edilmektedir. Nazlı Öğretmen yıllar içinde mültecilerin Türkiye ve Türk toplumuyla adaptasyon yaşayacağını ifade etmektedir.

“Yapılan gözlemlerde sınıfta mülteci öğrencilere karşı arkadaşları tarafından herhangi bir dışlama ya da baskı yapıldığına tanık olmadım. Reza’ya karşı (özel gereksinimli, yeme bozukluğu olan İranlı öğrenci) sınıftaki diğer özel gereksinimli (Türk) öğrencinin olumsuz söylemleri var ama bu durum diğer akranları tarafından sürdürülmedi” (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 26.12.2019).

“İranlı öğrenciler derste çok aktifler, Suriyeli öğrencilerden biri de derste çok aktif. Türk öğrencilerden daha fazla katılıyorlar derse zatan Rastin 100 almış sınavdan aynı zamanda da sınıf başkanı. Sınıf arkadaşları ve öğretmen tarafından kabul edilmiş durumdalar” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 17.10.2019).

Araştırmacı günlüğü ve gözlem verileri Nazlı öğretmenin mülteci öğrencilere karşı sınıfta ayrımcılık olduğu konusundaki görüşme verilerinden farklılık göstermektedir. Nazlı öğretmen ayrımcılık ve dışlama konusunda farklı sınıflardan örnek verdiğini belirtmişti. Bu durumun sınıfların kendi özel durumundan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Serpil Öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri şöyledir:

“İ sınıfında da aynı şekilde hem akademik olarak geri hem derse hiç katılmayan. Bir de onlar hep bastırılmış, ezilmişler sürekli orada kendini ifade bile edemiyor çocuk. Diğerleri ezmişler onları. Onlarla da ilgilenmeye Sarallah (mülteci)‘sen ne yaptın’, Ahmet Ali (özel gereksinimli)‘şöylemi böylemi’ onları da bir şekilde katmaya çalışıyorum dersimin içerisine. Ama tabii ki ne kadar katılıyorlar orası da ayrı mesele. Mesela her ders Yaesir’e ya da Maria’ya söz hakkı vermeye çalışıyorum. Onlar da kendilerini ifade etsinler istiyorum. Diğer öğrencilerin arasında ve yahu da onları da sık sık onure ediyorum ki kendilerini iyi hissetsinler diye. Diğerlerine de mesela, geçende Reyyan’la konuşmaya çalıştım. O beni çok anlamadı ama en azından Maria’yı aramıza koydum. O da seviyor beni hissediyorum ben de ona o ilgimi göstermeye çalışıyorum” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

Serpil Öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki araştırmacı günlüğü şöyledir:

“Maria ve Yaesir her soruya parmak kaldırıyor, öğretmen de onlara söz hakkı veriyor ama Reyyan ve Abdullah sınıfta yok gibiler. Sırayla yapılan etkinliklerde onlar direkt geçiliyor” (Serpil Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 05.12.2019).

Serpil Öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki gözlemler şöyledir:

“Öğretmenin verdiği ödev doğrultusunda öğrenciler çizimler yaptılar. Bu çizimlerden öğretmenin beğendikleri panoya asılacaktı. Öğretmen Maria ve Yaesir’in çalışmalarını,

beğendiği diğer çalışmalarla birlikte panoya astırdı” (Serpil Öğretmen, Gözlem, 04.11.2019).

“Sırayla kitaptan ilgili konu okunuyor, Reyyan ve Abdullah direkt atlandı” (Serpil Öğretmen, Gözlem, 29.11.2019).

“ Yaesir öğretmenin sorduğu soruya hemen parmak kaldırdı. Öğretmen söz hakkı verdi, yaesir doğru bilince aferin Yaesir dedi. Bakın örnek alın biraz dedi sınıfa” (Serpil Öğretmen, Gözlem, 10.10.2019).

Serpil Öğretmenin mülteci öğrencileriyle ilgili yaşadığı deneyimler konusundaki görüşleri bu öğrencileri derse katmaya çalışmak, onlarla ilgilenmek, onları pekiştirmek yoluyla mülteci öğrencileri desteklemeye çalıştığı yönündedir. Öğretmenin görüşmedeki Maria ve Yaesir’i derse kattığı yönündeki görüşleri araştırmacı günlüğü ve gözlem verileri ile örtüşse de dile getirilmeyen Reyyan ve Abdullah isimli diğer iki mültecinin sosyal ya da akademik anlamda derste hiçbir etkinlikte yer almadığı görülmektedir. Bu durum kapsayıcı öğretim uygulamalarına uygun bulunmamaktadır.

4.2.2. Kapsayıcı sınıf ve okul ortamının düzenlenmesi

Kapsayıcı sınıf ve okul ortamının düzenlenmesi adlı tema kapsamında sınıfın kapsayıcılığı ve mekan kurgusunun nasıl olduğunun ortaya konması amaçlanmaktadır. Kapsayıcı sınıflarda eğitim öğretim ortamının çeşitliliğe cevap verecek ve bütün öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında eğitim almasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği için kapsayıcı sınıf ve okul düzeni önem kazanmaktadır.

Kapsayıcı sınıf ve okul ortamının düzenlenmesi teması; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilere yaklaşımları ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimde güvenli bir sınıf ve okul ortamı adlı üç alt tema ile açıklanmaktadır.

Bu temalar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilerin sosyal kabulünü desteklemek için sınıfta ve okulda herhangi bir hazırlık yapıp yapmadıklarını eğer yapıyorlarsa nasıl bir hazırlık yaptıklarını ortaya koymaya yöneliktir. Bunun yanında kapsayıcı bir okul kültürünün öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak ortaya çıkarılması ve güvenli bir sınıf ve okul ortamı konusuna öğretmenlerin bakış açılarının nasıl olduğu konusunda fikir sahibi olmak amaçlanmaktadır.

Bu kategorinin ilk teması olan kapsayıcı sınıf ve okul ortamının düzenlenmesi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerin görüşleri ve buna yönelik gözlemler dikkate alındığında

dezavantajlı öğrencilerin topluma dâhil edilmesi ve sosyal kabullerini desteklemek için kullandıkları temel bir stratejidir.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda kapsayıcı bir atmosfer oluşturmak amacıyla gerçekleştirdiği sınıf düzeni ve oturma planına yönelik düşünceleri aşağıda görüşme verilerinde görülmektedir:

Arif Öğretmenin kapsayıcı bir sınıf düzenine ilişkin düşünceleri şöyledir:

“Bu bizim istediğimiz bir sınıf düzeni değil. Yani şu anda girdiğiniz sınıflardaki oturma düzeni tamamen fiziki şartların bize dayatmış olduğu bir oturma sistemi. En beğendiğim oturma düzeni U düzenidir. Ki bu şu an ki ortamda pek müsait olmuyor. Bakın girdiğiniz şubede yaklaşık 26-27 öğrenci var. Devamsızlar var onlar da gelse olmuyor. 22-23 kişi olacak yukarıdaki derslikler olacak ve U düzeni olacak. Şimdi burada başka bir zorluk daha var U düzenini ben kendi dersimde istiyorum ama bir başka öğretmen istemiyor. Sosyal bilgiler dersinde U düzeni olsun sonra diğer düzene geçilsin bir kargaşa oluyor. Bu kargaşa da bu fiziki şartlarda pek mümkün olmuyor. Bizim istediğimiz şuydu, her zaman savunduğumuz da o derslik sınıfı. Öğrenci Sosyal Bilgiler dersi olunca Arif hocanın sınıfına gidecek. Orada ben tamamen kendime göre dizayn ettiğim bir sınıf, dersimi orada işleyeceğim dersim bittiği zaman çocuk tekrar bir sınıfı varsa ona gidecek. Bu da gene fiziki şartlarla ve çocuklarla alakalı bir durum. Bir de çocuklar bu tür düzene zor alışıyorlar bizim alışageldiğimiz geleneksel yöntemler var. Ders sınıfını oluşturduğumuz zaman kimisi unutuyor, kimisi kitabını, defterini, sınıfını unutuyor. Bunu biz deneyemedik” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

Arif öğretmen U düzenini ideal oturma düzeni, derslik sınıfını ideal sınıf ortamı olarak ifade etse de oturma düzeninde geleneksel yöntemi tercih ettiğini belirtmiştir. Bunda etkili olan unsurlarıysa; okulun fiziki şartları, diğer öğretmenlerin bu oturma düzenini kabul etmemesi ve öğrencilerin alışkanlıkları olarak sıralamıştır. Buna göre Arif Öğretmenin ideal olduğunu düşündüğü U oturma düzeni, dezavantajlı öğrencilerin etkileşim kurabilmesi ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri açısından gereklidir.

Arif öğretmenin Sosyal Bilgiler derslerinde kapsayıcı bir atmosfer oluşturmak amacıyla gerçekleştirdiği sınıfın fiziki yapısı, oturma planları ve güvenli bir okul, sınıf ortamı ile öğrencilerin katılımlarını sağlamaya yönelik nasıl uygulamalar kullanıldığına yönelik gözlem verileri aşağıda verilmektedir:

“Öğretmen, ben (araştırmacı) tek oturabileyim diye tek oturan öğrenciyi başka bir yere oturtmak istedi. Sınıfta boş sıra yoktu. Bana (araştırmacıya) yer veren kız öğrenciyi tek oturan erkek öğrencinin yanına oturtmak yerine ön sıradaki erkek öğrenciyi diğer erkek

öğrencinin yanına alarak kız öğrenciyi kız öğrencinin yanına oturarak oturma düzenini oluşturdu. Sınıfın mekânı, temelde iki sıra var sınıfta 23 öğrenci var. Sağ ve sol. Iraklı öğrenciler sol sırada orta kısımda oturuyorlar. Özel gereksinimli öğrenci sol sırada en arkada oturuyor” (Arif Öğretmen, Gözlem, 10.10. 2019).

Katılımcı oturma düzenini belirlerken kız ve erkek öğrencileri yine aynı cinsiyetteki arkadaşlarının yanına oturtmuştur. Katılımcı öğretmen oturma düzenini belirlerken cinsiyeti dikkate aldığı yönünde bir açıklamaya görüşme verilerinde yer vermemiştir.

“Sınıf fiziksel açıdan yetersiz. Tek pencere var ve perde yerinden çıkmış stor perde. Sınıf çok dar. İki sıra ancak sığıyor (Arif Öğretmen, Gözlem, 01.11.2019).”

Dezavantajlı öğrencilerin kapsayıcı bir sınıfta oturma düzenine ilişkin Arif Öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Özel öğrencileri daha ziyade ben gözlemliyorum, çok iyi anlaştığı öğrencilerle oturtmaya çalışıyorum. En arkada veya kuytu bi yerde oturtmamaya gayret gösteriyorum. Biraz daha ön planda ve arkadaşlarının içinde merkezde bir yerde olmasına özen gösteriyoruz. Mülteci öğrenciler genelde siz de takip etmişsinizdir. Mülteci mülteci ile oturuyor. Bu doğru değil. Ama yani bunu düzeltmek için sadece okulun, öğretmenin katkısı yetmiyor. Şimdi biz ilk mülteciler geldiğinde mültecileri ortada bi yerde yanında bir Türk öğrenciyle, yerli öğrenciyle birlikte oturttuk, ertesi gün veli kaldıracaksınız dedi. Türk olan veli. Biz dedik ki o da sınıfın bir mensubu öyle oturacaklar biz öyle uygun gördük. Bu sefer gidiyor müdüre şikâyet ediyor, müdür yetmiyor ilçe milli eğitime gidiyor. Gerekçe olarak da kendince haklı ama hiç de geçerliliği olmayan gerekçeler sunuyor. Kokuyor diyor, temizliğine dikkat etmiyor diyor. Konu mülteci olunca dilini bilmiyor diyor. Bunların da ekonomik zorluklardan dolayı birtakım eksiklikleri var, standardı yüksek evlerde oturamıyorlar belki sıcak su bulamıyorlar belki bunlar kadar sık banyo yapamıyorlar temizlik malzemesine ulaşamıyorlar. Bu sıkıntıları gerekçe gösteriyor. Belli bir süre sonra dayanamıyorsunuz yukardan baskı geliyor veya çocuk sınıfta çok huzursuzluk çıkarıyor. Yanındakine de rahatsızlık veriyor değiştiriyorsunuz. Değiştirdiğim an diğer öğrenci aynı gerekçeyle geliyor. Bu yüzden mülteci mülteciyle oturuyor. İlk başta ciddi bir kucaklama kabullenme vardı, son yıllarda dışlamaya yönelik şeyler. Ümmühan’ın (özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci) kontrolsüz hareketleri çok fazlaydı, taciz boyutuna varan hareketleri vardı. Kız öğrenci olsun, erkek öğrenci olsun, yanında oturana, önünde oturana bu tür hareketler çok rahat yapabiliyordu. Taciz ediyordu yani cinsel taciz. Ve Ümmühan’la biz çocukları hiç oturtmadık. Çünkü yanına kim oturursa onu rahatsız ediyordu. Yan sıraya bile oturtamıyorduk, çocuklar kendilerini koruma refleksiyle uzak duruyorlardı” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin oturma düzenine ilişkin Arif Öğretmenin sınıfındaki gözlemler şöyledir:

“Ümmühan sınıfın sağında sıranın en sonunda tek oturuyordu. Ben (araştırmacı) gelince bana yer veren kız öğrenci tek boş yer olan Ümmühan’ın yanına oturdu” (Arif Öğretmen, Gözlem, 11.10.2019).

“Melek ve Aebir (Mülteci öğrenciler) her zamanki yerinde oturuyor. Ümmühan (özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci) en arkada oturuyor. Ümmühan için en öne bir sandalye getirmişler ama o sandalyede başka bir öğrenci oturuyor. Öğretmen sen çok arkada kaldın seni hiç göremiyorum dedi. Zeynep hocam o tercih ediyor orada oturmayı dedi. Öğretmen bu konuda bir eylemde bulunmadı” (Arif Öğretmen, Gözlem, 14.11.2019).

“Mülteci öğrencilerin dördü tamamen devamsız. 2’si devam ediyordu ama bugün derse gelmemişler. Ümmühan iki haftadır gelmiyor. Sınıfta 3 öğrenci kız- erkek oturuyor. 20 öğrenci var sınıfta toplamda” (Arif Öğretmen, Gözlem, 10.25.2019).

“Ümmühan (özel gereksinimli) derse devam etmiyor. O günden sonra hiç gelmemiş. Bugün sınıfın yeteri kadar temiz ve havalandırılmadığı, klasik oturma düzenine göre düzenlenmiş sıraların düzensizliğinin ve önceki derslerden temiz bırakılmayan bir tahtanın yer aldığı gözlenmektedir. Mülteci öğrencilerden Melek ve Aebir adlı kız öğrencilerin oturdukları yerlerde bir değişiklik olmadığı aynı şekilde öğretmen masasının olduğu hizadaki sıra grubunun arkadan üçüncü sırasında yan yana oturdukları gözlemlenmiştir” (Arif Öğretmen, Gözlem, 31.10.2019).

Mülteci öğrencilerin oturma düzenine bakıldığında öğretmenin görüşme verilerinde görüleceği üzere iki mülteci öğrenciyi yan yana oturttuğu gözlem verilerinde doğrulanmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin oturma düzeninde ise görüşme verileriyle örtüşen bir uygulamaya gittiği ve yalnız oturttuğu görülmektedir.

Dezavantajlı olmayan öğrencilerin oturma düzenine ilişkin Arif Öğretmenin düşünceleri şöyledir:

“Çocuk gidiyor eve ağlıyor, neden ağlıyor? Çocuk sevdiği bir arkadaşı ile oturmak istiyor. Biz genelde sınıfımızda oturma planı yaparken bunu dağıtıyoruz. Diyoruz ki teneffüste samimi arkadaşınla, okul dışında samimi arkadaşınla gez ama sınıfta sınıfın bir dengesi var, denge gereği senin burada oturman gerekiyor diyoruz” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

Katılımcının öğrencileri kendi uyguladığı oturma düzeni konusunda açıklama yaparak öğrencilerin bu uygulamayı kabul etmesini sağladığı, ikna etme yoluna gittiği görüşme verilerine dayanarak ortaya konmaktadır. Bu da zorla değil anlayış ve empati ile öğrencilere yaklaşma noktasında kapsayıcı eğitimin doğasına uygun bir uygulamadır.

Deniz Öğretmenin kapsayıcı bir sınıf düzenine ilişkin düşünceleri şöyledir:

“Sınıf öğretmenliğim yok zaten ama kendi girdiğim sınıflarda ara ara değişiklik yapıyorum. Sınıf öğretmeni de eğer onaylarsa hani çünkü bazen katı davranan arkadaşlar oluyor, kesinlikle yer değiştirmeyin gibi. Onlarla iletişim halinde gerekirse konuşan öğrencileri ön plana alıyorum veya işte sıkıntılı olan öğrencileri Damla’da (özel gereksinimli) olduğu gibi mesela ön plana alıyorum veya Eren Alp’te (sosyo-ekonomik durumu iyi) olduğu gibi. Öne oturtturuyorum başka çözüm yok çünkü. Damla arkada dersi de kaçırıyor Damla, sessiz. Onu fark ettim. Dersi takip etmediği durumlarda öne alıyoruz. Her zaman da olmuyor zaten de kendi dersim için öne alıyorum” (Deniz Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen, öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yerini değiştirmede hiç. Bu öğrenci sıklıkla ilgisini kaybediyor dersten. Kitap defter de çıkarmıyor. Arkadaşı ile konuşuyor derslerde” (Deniz Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 09.11.2019).

Deniz Öğretmen, sınıf düzeninde yaptığı değişikliklerde dersin düzenini bozan öğrencileri ön sırada oturtma, aynı şekilde, dersi takip etmeyen öğrencileri ön sıralara geçirme yoluna gittiğini belirtmiştir. Yaptığı düzenlemelerin ise yalnızca kendi dersi için geçerli olduğunu belirtmektedir. Buna göre Deniz öğretmenin öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini arttırabilmek için yer değişikliği yapması ve derse karşı ilgisiz olan, dersin düzenini bozan öğrencileri ön sıralara oturtması kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre yerinde bir uygulamadır. Buna rağmen bir dönem boyunca yapılan gözlemlerde ve araştırmacı günlüğü notlarında Deniz Öğretmenin sınıf içinde yer değişikliği yapmadığı görülmüştür. Deniz öğretmenin görüşme verisi araştırmacı günlüğü ve gözlem verilerinden farklılık göstermektedir.

Deniz Öğretmenin sınıf düzeni ve yerleşim planı ile ilgili araştırmacı günlüğü notu şöyledir:

“Sınıf öğretmenin yaptığı plana göre öğrenciler iki haftada bir yana ve bir ön sıraya kaymaktadır”(Deniz Öğretmen’in sınıfı, Araştırmacı Günlüğü, 12.11.2019).

Öğrencilerin iki haftada bir yaptığı yer değişikliği tüm öğrencilerin sınıfın her yerinde oturmalarını sağladığından faydalıdır. Fakat bu uygulama Deniz Öğretmenin yaptığı bir uygulama olmayıp sınıf öğretmenin yaptığı bir uygulamadır.

Nazlı Öğretmenin kapsayıcı bir sınıf düzenine ilişkin düşünceleri şöyledir:

“Oturma planını ben derste hemen dikkati dağılan öğrencileri daha öne alıyorum. Dikkati çabuk dağılıyorsa ya da bana yakın orta sıraya alıyorum. K sınıfı zaten girdiğim en hareketli sınıf.6’lardayaramazları mecburen öne alıyorsun biraz daha bilinçleniyorlar, biraz daha bazı şeyleri takmıyorlar. Ama genelde öğrenmeye faydası olsun diye önlere alıyorum

dikkat dağınıklığı olan öğrencileri. Faydasını da görüyoruz. Kendi sınıfımda oturma düzenini boy sıralamasına göre yaptım. Bir de bazı veliler benim kızım en önde oturacak, yanındaki arkadaşı da asla değişmeyecek, öyle olan veliler var. Artık ona da çaresiz kalıyorum. Mesela veli diyor ki benim çocuğumun boyu çok uzun, önden başka bir yere oturamaz diyor. Onunla çatışmaya girmemek için onu da cam kenarına diğer arkadaşlarını önlemeyecek şekilde alıyorum. Adı en önde ama o da rahat ediyor ben de rahat ediyorum. Özel öğrenciler de diğerleriyle beraber oturabiliyor. Ama girdiğim sınıflarda sınıf öğretmeni belirlediği için onlara müdahale edemiyorum. Rastin, Talha'yı (İranlı mülteciler) onları aldığım da oluyor test çözerken falan onlarda bir ayrıcalık yok. Bizim öğrencilerden gördüğüm şey bu İranlılar ya da diğerleri değil de özellikle Suriyeli çocukları yanlarında istemiyorlar” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 2).

Nazlı Öğretmen oturma düzenini oluştururken boy sıralamasını ve velilerin taleplerini dikkate alarak oturma planını belirlediğini ifade etmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ya da mülteciler konusunda oturma düzeninde bir farklılık gözetmediğini aynı şekilde arkadaşlarıyla oturduğunu belirtmektedir. Buna rağmen öğrencilerin diğer ülkelerden gelen mülteci öğrencileri olmasa da Suriye’den gelen mülteci öğrencileri dışlama eğiliminde olduklarını, birlikte oturmak istemediklerini belirtmektedir.

“Suriyeli öğrencilerden derste aktif olan öğrenci en önde oturuyor, derse katılmayan öğrenci ise en arkada oturuyor. İranlı, derse aktif katılan iki öğrenci birlikte oturuyor, üçüncü sırada oturuyorlar. Yeme bozukluğu olan özel gereksinimli İranlı öğrenci en arkada tek oturuyor. Diğer özel gereksinimli ve parçalanmış aile çocuğu olan öğrenci de en arkada tek oturuyor. Bu iki özel gereksinimli öğrenci ile diğer öğrencilerin sırasının arasında bir boşluk oluyor bazı derslerde” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 21.10.2019).

“İki öğrenci derste sözlü anlaşmazlık yaşadı. Öğretmen öğrencilerden birini en öne oturttu. Benim dersimde burada oturacaksın dedi” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 01.11.2019).

Gözlem ve araştırmacı günlüğü verilerine bakıldığında Nazlı öğretmenin dersine girdiği sınıfta yalnızca bir sorun olması halinde yer değişikliği yaptığı, onun dışında dezavantaj durumuna göre öğrencilerin oturma düzeninde değişikliğe gitmediği görülmüştür.

Merih Öğretmenin kapsayıcı bir sınıf düzenine ilişkin düşünceleri şöyledir:

“Yani şu kaynaştırma olanları köşelere atmıyorum ama sonuçta onları da araya boylarına, gözlerine, fiziksel birtakım sıkıntılarına göre yerleştiriyorum. Tecrit etmiyorum. Tek oturmuyorlar kesinlikle. Onların yanına aldığım insanları, öğrencileri de dönüşümlü. Çünkü çok uyumlu olmadıkları için sürekli olarak yanlarındaki partner değişiyor. Sık değişiyor.

Tüm sınıf değişmiyor ama onların yanındakiler değişiyor. Veliler müdahale ediyor. Oturmasını istemiyor. Veliler genellikle o tür öğrencilerle çocuğunun oturmasına tepki gösteriyor. İşte diyorum ki buna da nasıl çözüm, sizin çocuğunuz da olabilirdi. O zaman anlayış gösteriyorlar. Böyle yaptırdıkça normal anlayış gösteriyorlar” (Merih Öğretmen, Görüşme 2).

Merih Öğretmenin sınıf düzenine ilişkin gözlem şöyledir:

“Mert (özel gereksinimli) bugün yalnız oturuyor. Orta sıranın en arkasında. Bu sınıfta haftada bir öğrenciler bir yana ve bir arkaya olmak üzere yer değiştiriyor. Sınıf öğretmenin uygulaması bu” (Merih Öğretmen, Gözlem, 12.12.2019).

“Öğretmen şimdiye kadar hiçbir öğrencinin yerini değiştirmedir. Öğrenciler sınıf öğretmenin ayarladığı şekilde düzenli olarak yer değiştiriyorlar” (Merih Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 18.12.2019).

Merih Öğretmen sınıf içinde oturma düzenini oluştururken özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin oturma düzenlerine odaklandığını ifade ederek onları ayrıştırmadan orta sıralarda yanındaki öğrenci sık sık değişecek şekilde planladığını ifade etmiştir. Velilerin çocuklarının özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla birlikte oturmasına tepki gösterdiğini fakat empati yapmalarını sağlayarak bunun önüne geçtiğini belirtmiştir. Öğretmenin bu ifadeleri gözlem verileriyle örtüşmemektedir. Gözlem verilerine göre öğretmen, öğrencilerin oturma düzenine müdahale etmemekte, sınıf öğretmenin uygulaması dâhilinde öğrenciler planlı olarak yer değişimi yapmaktadır.

Serpil Öğretmenin kapsayıcı bir sınıf düzenine ilişkin düşünceleri şöyledir:

“Çok konuşan öğrencileri yan yana oturtmamaya gayret ediyorum. Ders düzenini bozmamaları için. Bunları hatta bizzat öğretmen arkadaşlarıma da soruyorum. Ona göre planlamalar, ayarlamalar yapıyorum. Tabii şuna da dikkat ediyorum. Bazen çok yalnız kalmış bir öğrenci oluyor, onu da hani yalnız kalmasın diye ona bir arkadaş seçiyorum kendi kafasına göre bakıyorum şöyle. Onlara göre de yapıyorum. Bazen de hani iki arkadaş eğer hiçbir sıkıntısı yoksa onları da ayırmıyorum. Problem olmasın diye. Mültecileri, mesela sen de gördün onları dil bilenle bilmeyeni bir yapıyorum. Arda bir müddet yalnız oturdu ama o zamandan beridir hep arkadaşla oturdu, iyi anlaşığı kişilerle” (Serpil Öğretmen, Görüşme, 2).

“Yaesir, Abdullah ile oturmak istemiyorum dedi. Öğretmen, ben öyle ayarladım Yaesircim dedi. Öğretmen girer girmez öğrenciler başına toplandı ve yer değişikliği ile ilgili şikayetlerini dile getirdiler. Öğretmen ‘tamam bu konuyu kapattık, hepinize ayrı ayrı söylememe gerek yok, benim ayarladığım şekilde oturacaksınız’ dedi” (Serpil Öğretmen, Gözlem, 31.10.2019).

“Ders arasında Maria öğretmenler odasının kapısından tedirgince baktı, öğretmen yanına çağırıldı. Maria, Reyyan ile birlikte oturmak istemediğini, ona çeviri yaparken kendi dersinin aksadığını söyledi. Öğretmen bizim iletişim kurabilmemiz, Reyyan’ın eğitim alabilmesi için Maria’ya ihtiyaç duyduğunu o yüzden onunla oturmasının gerektiğini açıkladı. Maria tamam diyerek çıktı odadan” (Serpil Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 31.10.2019).

Serpil Öğretmen sınıf düzenini; ders düzenini bozmamayı hedefleyecek şekilde konuşan öğrencileri ayırarak, yalnız kalmış öğrencileri sosyalleşebileceği bir arkadaşıyla, ders düzenini bozmuyorlarsa yakın arkadaşları da ayırmayacak şekilde oturma düzenini belirlemektedir. Öğretmen, mülteci öğrencileri ise Türkçeyi iyi bilenle bilmeyenleri eşleştirerek, özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri de iyi anlaştığı arkadaşlarıyla oturtmaya dikkat edecek şekilde belirlediğini ifade etmektedir. Derse giren diğer öğretmenlerin görüşlerini de dikkate alarak oturma düzenini belirlemesi işbirlikçi yaklaşıma uygundur. Gözlem ve araştırmacı günlüğü mülteci öğrenciler ve özel öğrenci konusunda öğretmenin söyledikleri ile benzerlik taşımaktadır. Türkçe’si iyi durumda olan mülteci öğrencilerin her ikisinin de Türkçe’si yetersiz olan arkadaşlarıyla oturmak istememelerine rağmen öğretmenin, dil yetersizliği sebebiyle birlikte oturmalarını istediği anlaşılmaktadır.

4.2.2.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilere yaklaşımı

Katılımcı öğretmenler dezavantajlı öğrencileri tanımlarken diğer beş dezavantaj grubuna değinse de derslerinde sadece mülteci ve özel gereksinimli öğrencileri dezavantajlı olarak nitelendirmektedirler. Aşağıda araştırmacının gözlemlediği katılımcıların mülteci öğrencilere yaklaşımlarına ilişkin verilerden örnekler yer almaktadır:

“Recep (mülteci) akıllı tahtayı açarken problem oldu, öğrenciler tahtaya çıkıp Recep’e müdahale ettiler. Sınıfta gürültü oldu. Öğretmenin bu duruma müdahalesi olmadı. Yıldızhan (özel gereksinimli) bir arkadaşına ‘ezik, fakir’ diye bağırıyor. Öğretmen ‘hişşt konuşma’ dedi ona. Talha’ya (mülteci) yazı yazdırdı tahtaya. Rastin’e (mülteci) iki soruda söz hakkı tanıdı” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 17.12.2019).

Nazlı Öğretmen’in mülteci öğrencilere sınıftaki diğer öğrencilerle aynı şekilde yaklaştığı, eğitim öğretim sürecinde herhangi bir farklılaştırılmış öğretim yöntemi uygulamadığı gözlemlenmiştir. Gözlem sınıfındaki özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci dışındaki İranlı öğrenciler derse aktif katılan, akademik başarısı yüksek öğrencilerdir. Suriyeli öğrencilerin biri aynı şekilde aktif katılım sağlayan akademik başarısı yüksek

bir öğrenciyken diğeri devamsızlık oranı yüksek, derse katılımı düşük bir öğrencidir. Öğretmen bu öğrencilerin tamamına Türk öğrencilere yaklaştığı gibi yaklaşmaktadır.

“Parmak kaldırmayan Necm’e (mülteci) soru sordu. Necm cevabı bilmiyordu öğretmen yardım etti. Betül’e (mülteci) de aynı şekilde sordu. ‘Suriye’de hangi iklim var’ dedi. Sustu Betül. ‘Akdeniz iklimi yok mu’ dedi. ‘Savaştan dolayı güvenli değil’ dedi Betül. ‘Bunlar için biraz erken’ dedi öğretmen öğrenciler konuşurken. ‘Zeytin yetişmiyor mu’ dedi Betül’e. Betül ‘bilmiyorum’ dedi. Betül de çoktan seçmeli soruya tahtaya çıktı öğretmen okudu Betül cevap verdi. Öğretmen ‘alkışlayalım Betül’ü’ dedi, alkışlandı. (...) Zübeyir (mülteci) çıktı öğretmen okudu Zübeyir işaretledi” (Merih Öğretmen, Gözlem, 16.12.2019).

Merih Öğretmenin etkinliklerde ve soru cevap çalışmalarında mülteci öğrencilere yardım ettiği görülmektedir. Tahtada cevaplanan ve sıra ile yapılan çoktan seçmeli sorularda mülteci öğrencileri tahtaya çıkararak okuma kısmında destek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin doğru cevap vermesi durumunda da bu öğrencileri pekiştirdiği, genellikle sınıftaki diğer öğrencilere alkışlattığı gözlenmiştir.

Arif Öğretmenin mülteci öğrencilere yaklaşımı konusundaki gözlemler şöyledir:

“Öğretmen‘tanıtım bakalım kendinizi’ dedi. Abdullah (mülteci)‘İbrahim abisiyim’ dedi. Müdür yardımcısı mülteci öğrencileri derse getirdi. Müdür yardımcısı Türk öğrencilere başka bir sınıftan sıra getirmelerini söyledi. Öğretmen ‘hoşgeldiniz’ dedi öğrencilere. Öğretmen, İbrahim (mülteci) ve Abdullah’a soru sordu onlar bilmiyoruz dediler. İbrahim’e ödev verdi. Bir sonraki dersimizde soracağım araştır dedi“ (Arif Öğretmen, Gözlem,05.12.2019).

“Melek (mülteci) uzun süre parmak kaldırdı. ‘Bizim bir köftemiz var, bizim yemeklerimiz sizinkinden farklı oluyor’ dedi. Aebir (mülteci) de destekledi. Öğretmen, ‘Melek ve Aebir farklı yemeklerden bahsetti ama sadece kültürler arasında değil yanyana iki köy arasında bile farklılık olur. Bu bizim zenginliğimizdir’ dedi. Melek, ‘sizler çiçek alıyorsunuz hastanede ziyaret ediyorsunuz hastaları, bizde bu yok biz içecek alıp evde ziyaret ederiz’ dedi. (...) Aebir, Korelileri görmüş, ‘onlar hırsız olabilir dedim. Garip konuşuyorlardı yabani gibilerdi’ dedi. Öğretmen ‘yani önyargın varmış’ dedi. Aebir ‘meğer onlar öğrenciymiş sonradan öğrendim’ dedi” (Arif Öğretmen, Gözlem, 29.11.2019).

“Soru- cevap yapıyorlar. Kahve ikram ediyor musunuz diye Iraklı kızlara sordu. ‘Biz çok kahve içmeyiz’ dedi Melek. Aebir, ‘erkeklerle özellikle, çay veririz. Bayanlara meyve ikram ederiz’ dedi. Bir öğrenci, ‘kültürel fark var’ dedi. Öğretmen, ‘evet demek ki toplumlar arasında kültürel farklılık var’ dedi” (Arif Öğretmen, Gözlem, 28.11.2019).

Arif Öğretmenin sınıfında eğitim öğretim döneminin başından beri derslere devam eden iki Iraklı kız öğrenci ve dönemin son iki ayında gelen Iraklı iki erkek

öğrenci bulunmaktadır. Iraklı bu iki kız öğrenci derslerde daha aktif katılım göstermektedir. Ders içindeki gelişimleri de süreç içerisinde ilerleme kaydetmiştir. Iraklı iki erkek öğrencinin ise derse katılım konusunda isteksiz olup geldikleri süre ile dönem sonu arasındaki iki ayda gelişme göstermedikleri gözlenmiştir. Iraklı erkek öğrencilere okumayı öğrenmelerinin önemi konusunda telkinde bulunan öğretmen araştırma ödevi vererek bu öğrencileri teşvik etme yoluna gitmiştir. Arif öğretmen söz hakkı verme noktasında mülteci öğrencilere sınıftaki diğer öğrencilere göre pozitif ayrımcılık uygulamaktadır. Ayrıca yavaş okuduklarında ya da tam anlamadıklarında sınıfı susturarak onlara ayrıca zaman tanımaktadır. Öğretmenin sınıfta bu öğrencilerin kabulü konusunda, farklı kültürlerin tanınması ve zenginleştirici boyutu konularında sınıfta örnekler vererek kapsayıcı eğitime uygun bir yaklaşım sergilediği gözlemlenmiştir.

Serpil Öğretmenin mülteci öğrencilere yaklaşımı konusundaki gözlemler şöyledir:

“Yeni gelen öğrencinin adı Abdullah, Iraklı. Öğretmen ona hangi okuldan geldiğini sordu, o Irak dedi. Hangi okul? Irak, öğretmen tamam dedi. Öğrencinin biri bu kaç diyerek 5 parmağını Abdullah’a gösterdi. Hiçbir şey anlamıyor dedi sınıfa dönüp. Öğretmen ders anlatırken, bu dönemde Araplar Türklerle iyi anlaşmış, onların askerlik yeteneklerini beğenmişler dedi ama mültecilerle ilişki kurmadı. (...) Akıllı tahtaya geçti. Etkinlik çalışması vardı akıllı tahtada. Maria çıkıp ilk soruyu yaptı, çok iyi okudu soruyu. Reyhan kalkmadı bile sırayla yapılıyordu etkinlik. Öğretmen bu durumu olağan karşıladı“ (Serpil Öğretmen, Gözlem, 31.10.2019).

Serpil Öğretmenin sınıfında derse aktif katılan biri Filistinli diğeri Suriyeli akademik başarısı yüksek iki mülteci öğrenci bulunmaktadır. Bunun yanında Türkçe’yi bilmeyen derse katılımı düşük biri Suriyeli diğeri Iraklı sınıf toplamındaysa dört mülteci öğrenci bulunmaktadır. Serpil öğretmen derse katılımı yüksek olan mülteci öğrencilere söz hakkı vermekte, onları pekiştirmektedir. Buna rağmen Türkçeyi bilmeyen diğer iki mülteci öğrenci hiçbir şekilde derse katılmamakta onlar için farklılaştırılmış herhangi bir etkinlik yapılmamaktadır. Sıra ile yapılan etkinliklerde onlar direkt geçilmektedir. Bu yaklaşım kapsayıcı eğitim anlayışı ile örtüşmemektedir.

“Ghazel kitap getirmemiş. Masasının üstünde resim defteri var. Test kitabı da masasında yok. Dersi sıra arkadaşının kitabından takip ediyor. Bu test ev ödeviydi. Öğretmen kitabı olanları ya da kimlerin yaptığını kontrol etmedi. Sıra ile cevaplanan sorularda Ghazel arkadaşından okudu. Öğretmen herhangi bir şey söylemedi. Diğer öğrencilerde olduğu gibi

soruya ve cevaba odaklandı ve bitiminde evet dedi. Öğretmen aralarda dolaşmıyor hep masanın üstünde oturuyor” (Deniz Öğretmen, Gözlem, 28.10.2019).

Deniz öğretmenin sınıfında dönem boyunca yalnızca bir Iraklı mülteci öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenin bu öğrenciye karşı herhangi farklılaştırılmış bir eğitim öğretim uygulaması yapmadığı, sınıftaki diğer öğrencilere yaklaştığı gibi yaklaştığı gözlemlenmiştir.

Nazlı Öğretmenin mülteci öğrencilere yaklaşımı konusundaki araştırmacı günlüğü notu şöyledir:

“Derslerde mülteci öğrencilerin geçmiş yaşantılarına (Göç süreci, geldikleri ülke, kültürel özellikleri, vb.) değinebilecek yerler olmuştur. Buna rağmen katılımcının öğrencilerin kültürel yaşantılarına derslerinde yer vermediği görülmüştür” (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 31.10.2019).

Nazlı Öğretmenin mülteci öğrencilere yaklaşımı konusundaki gözlemler şöyledir:

“Öğretmen ‘yakın zamanda Suriye’de bir savaş oldu’ diyor ve ‘buna göre gelenler oldu’ diyor. Öğrencilerden Rastin ‘Bizim hepimizi bir görüyorlar. Hepimizi Suriyeli olarak görüyorlar. Genelde Suriye örnekleri veriliyor ama İran’dan bahsedilmiyor. İran ile ilgili örnekler verilmiyor’ diyerek derslerde kendi yaşantılarına değinilmediğini ve herkesin kendilerini Suriyeli olarak algıladığını ifade etmiştir. Öğretmen, ‘Suriye’den gelen daha çok ya ağız alışkanlığı gibi olmuş artık hepimizde ondan aslında, şey yapma’ dedi” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 19.12.2019).

Nazlı öğretmende olduğu gibi katılımcıların çoğunun öğrencilerin milli kimlik ve kültürel yaşantılarına değinmeden derslerini gerçekleştirme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bu duruma mülteci öğrencilerden yalnızca biri ders esnasında tepki göstermiş ve Suriyeli olarak genellenmelerinden rahatsız olduğunu ifade etmiştir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre öğrencilerin geçmiş yaşantıları, milli kimlikleri kültüre duyarlılık kapsamında tanınmalı ve kabul edilmeli bu şekilde derslerde dile getirilmelidir.

Araştırmada, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında bu yaştaki çocuklarda olası olan, özel gereksinimli öğrencilere karşı akran zorbalığı, farklı olanı kabullenmeme, özel gereksinimli öğrencilere karşı empati yoksunluğu, önyargılı olma ve mülteci öğrencilerle ortak bir kültür oluşturamama gibi sorunların yaşandığı ve bu sorunların dezavantajlı öğrencilerde derse katılamama, derse katılmak istememe, çekingen olma, derste başka işlerle uğraşma gibi farklı sorunlara temel oluşturduğu anlaşılmıştır. Araştırmacı günlüğünde yer alan, öğrencilerin özel gereksinimli

öğrencilere karşı uyguladıkları akran zorbalığı ve öğretmenin bu durumdaki tepkisi şöyledir:

“(…) Bu arada Mert, (özel gereksinimli) Yiğit’e abi dedi. ‘Neden abi diyorsun aynı yaşta değil misiniz’ diye sorduğumda ‘çünkü abi demeşsem beni dövüyor’ dedi. Yiğit en önden en arka sıradaki Mert’e bağırarak ‘tamam artık sus lan’ dedi. Mert kendi kendine bir şeyler söyleyip gülüyordu. Öğretmen öğrencilere hiçbir şey söylemedi. Öğretmen, bana (araştırmacıya) bakıp; görüyorsun dedi ve derse devam etti. Öğretmen derse girdiğinde temizlik görevlisine ait paspas halen Mert’in elindeydi fakat öğretmen herhangi bir tepkide bulunmadı” (Merih Öğretmen, Araştırmacı günlüğü, 27.12.2019).

Aşağıda katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerle derslerinde deneyimlediklerine ve onlara yaklaşımlarına ilişkin gözlem ve araştırmacı günlüğü verilerinden örnekler yer almaktadır:

“Yıldızhan (özel gereksinimli)‘seni bitireceğim pislik’ diye yüksek sesle konuştu. Sakız çiğniyor, parmağını sallayıp ‘bittin’ diyor. Öğretmen ‘tamam sessizlik test mi çözecektik’. Okuma işini sırayla yaptırdı. Yıldızhan direkt atlandı. Yıldızhan peçete kesiyor ve yırtıyor. Öğretmen onunla ilgilenmiyor. Recep (mülteci) akıllı tahtayı açtı, ‘defterleri aç’ dedi öğretmen” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 17.12.2019).

Nazlı Öğretmen özel eğitime ihtiyacı olan Yıldızhan’ı derslerinde tamamen görmezden gelmektedir. En arka sırada tek oturan Yıldızhan arkadaşlarına yüksek sesle negatif sözler sarfetmekte, her derste yırtacak kâğıt, naylon gibi nesnelere uğraşmaktadır. Öğretmen tüm bunlar konusunda hiçbir şey yapmadığı gibi bu öğrenci için hiçbir farklılaştırılmış eğitim öğretim uygulaması gerçekleştirmemektedir. Bu yaklaşım kapsayıcı eğitim anlayışı ile bağdaşmamaktadır.

“Seda, (özel gereksinimli) parmak kaldırmıyordu, öğretmen ona sordu cevap vermedi Seda. Mert (özel gereksinimli) renkli kalemlerle yazıyordu. ‘Neden böyle yazıyorsun’ dedi öğretmen, ‘dikkat çeksin diye’ dedi Mert. Ceylin (özel gereksinimli) ikinci dersin ortasında geldi. Ceylin gelince öğrencilerin çoğu ‘of!’ dediler. Yiğit ‘Allah’tan şimdi geldi kurtuldunuz’ dedi. Öğretmen ‘ben kurtulmuş sayılmam sen vardın’ dedi. (...) Mert tahtadaki soruyu cevaplamaya çıktı ‘C’ dedi, öğretmen ‘değil, bak bakalım D sıcak geliyor mu’ dedi. Mert işaretledi” (Merih Öğretmen, Gözlem, 16.12.2019).

Merih Öğretmenin sınıfındaki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik herhangi bir farklılaştırılmış uygulaması olmamasına rağmen bu öğrencilerin derse katılımını sağlamaya çalışma, herkesle eşit söz hakkı verme, destekleme ve pekiştirme yönünde kapsayıcı eğitim açısından olumlu uygulamaları olduğu gözlemlenmiştir.

Risk altındaki öğrenciler konusuna derslerinde yer veren tek katılımcı olan Arif Öğretmenin bu konudaki deneyimi aşağıdaki gözlem verisinde görülmektedir:

“Öğretmen tarlada çalışan çocukların dezavantajlı olduğunu söyledi. Eğitim alamayan, beslenemeyen, vücut dokunulmazlığı olmayan çocuklara dezavantajlı dedi. Taşımali eğitimle fırsat eşitliği sağlanması gerektiğini söyledi. ‘Devlet dezavantajlı öğrencileri eğitime katmak için yardım etmek zorunda’ dedi. ‘Dezavantajlı öğrencilere burs, yardım yapılmasına karşı çıkıyor bazı çokbilmişler’ dedi. Soru cevapla öğretmen dersi işledi. Bir soruda ‘onlarla (dezavantajlılarla) bizim (normallerle) aramızdaki fark ne?’ dedi öğretmen. ‘Yoksulluk, eğitime uzak olmak dezavantajdır, bu nasıl oratadan kaldırılabılır’ dedi. Cevabı kendisi verdi. ‘Onlara pozitif ayrımcılık yapılacak’ dedi.” (Arif Öğretmen, Gözlem, 10.10.2019).

Dezavantaj gruplarından çocuk işçiler, eğitime erişimi olmayan çocuklar, sosyo ekonomik durumu yetersiz olan çocuklar, istismara uğrayan çocuklara derste değinen Arif Öğretmen bu öğrencilere devlet desteğinde fırsat eşitliği sağlanması gerektiğini ve pozitif ayrımcılık uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Bu dezavantaj gruplarına dersinde yer vermesi ve nasıl yaklaşılması gerektiği noktasında öğrencilerle diyalog kurması öğrencilerin empati kurmalarını sağlamaya yönelik kapsayıcı eğitim anlayışına uygun bir yaklaşımdır.

4.2.2.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimde güvenli bir sınıf ve okul ortamı

Kapsayıcı eğitimin değerleri dikkate alındığında sınıf ve okul ortamının dışlanmanın önüne geçmeye yönelik değerleri içerdiği ve aidiyeti, kendini güven ortamında ifade etmeyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Deniz Öğretmenin kapsayıcı eğitimde güvenli bir sınıf ve okul ortamı konusunda düşünceleri şöyledir:

“Güvenlik problemi bizim okulumuzda yok. Velilerin bize davranışı çok önemli. Bu darp olaylarını duyduğumuz zaman ister istemez tedirgin oluyoruz ama onun dışında öğrencilerle veya bayan velilerle öyle süren bir sıkıntımız yok güvenlik açısından. Benim branşımla ilgili zaten çocukların her düşündüğünü ifade etme hakkı var. Diğer branşlardaki arkadaşlarda yapıyorlardır inanıyorum aynı şeyi. Bir baskı ortamı yok sen de gördün. Ne olursa akıllarındaki rahatlıkla söyleyebiliyorlar, ifade edebiliyorlar doğru da olsa yanlış da olsa. Öğrenciler birbirini sınırlıyor, sınırlama var. Özellikle işte bu biraz daha sosyo-kültürel düzeyi yüksek olan çocukların ekonomik durumu iyi olmayan veya kendini iyi ifade edemeyen çocuklar üzerinde baskısı var. Bazen birebir konuştuğumuz oluyor. İsmi

verdiğim öğrenciyle ilgili. Mesela birebir konuştum birkaç sefer ama bir dereceye kadar. Çünkü çocuk öyle yetişmiş. Özel okuldan gelmiş, dört sene o okulda o şeyi almış, kendini gösterme çabası içerisinde sürekli o bir şey yapmasa bile o çok söz alınca diğerleri kendisini geriye çekiyor. Öyle olan öğrenciler oluyor. Hepsi değil ama olan öğrenciler var” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

“Eren derste çok aktif, öğretmene de müdahale ediyor arkadaşlarına da. Bir önceki ders nerede kaldığı, akıllı tahtanın açılması, tahtaya kimin kalkıp soruyu çözeceği, doğru ya da yanlış yapma durumu gibi konularda söz almadan müdahalede bulunuyor. Bu söylemleri olumlu olsa da özellikle akademik anlamda çok başarılı olmayan öğrencilere etkinlik sırasında grup olduğu arkadaşlarına ‘hadi, bir kere de bil, of Damla yapamaz yenildik’ gibi ifadeleri bu öğrenciler için olumsuz niteliktedir (Deniz Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 15.10.2019).

“Öğretmen sınıftaki dört sırayı dört grup olarak belirledi ve akıllı tahtadaki çoktan seçmeli soruları yarışma olarak yaptırıyor. ‘Eren of keşke o sırada olsaydım burada kimse yok yenileceğiz’ dedi. Yer değiştirmek istedi öğretmen izin vermedi. Öğretmen ‘Eren bi sus’, ‘tamam sessiz ol müdahale etme’ ‘sus bakayım’ şeklinde sınıftaki söz almadan konuşmaların önüne geçmeye çalıştı (Deniz Öğretmen, Gözlem, 13.12.2019).

Deniz öğretmen güvenli okul ve sınıf ortamını öncelikle fiziksel şiddet ile ilişkilendirmiştir. Sınıf ortamında güvenliği ise fikirlerini ifade etme özgürlüğü ile bağdaştırmıştır. Güvenli sınıf ortamının önündeki engelin ise akran baskısı olduğunu, buna öğrencilerin birbirlerini sınırlandırmasının neden olduğunu belirtmiştir. Bu akran baskısının ise sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları tarafından ya da kendini ifade etme becerisi yüksek olan öğrenciler tarafından gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Gözlem ve araştırmacı günlüğü verileri de öğretmenin görüşmede belirttiği akran baskısını doğrular niteliktedir. Öğretmenin bu tür baskı durumlarındaki tutumu sosyo ekonomik seviyesi yüksek olan öğrenciyi susturmak olarak gelişse de kapsayıcı eğitim dâhilinde dezavantajları olan öğrencilerin derste katılımlarını arttırmanın daha kapsayıcı bir uygulama olacağı düşünülmektedir.

Nazlı Öğretmenin kapsayıcı eğitimde güvenli bir sınıf ve okul ortamı konusunda düşünceleri şöyledir:

“Ben kendimi öğretmen olarak nasıl güvende hissederim. Başta yönetim benim öğretmenim diyecek. Bize değer verecek. Güvenli derse girmek yönetimle başlar. Sağ olsun burada arkadaşlar en ufak şeyle ilgileniyorlar. Çocukları farkındaysan çok fazla derste kaldırıyorum. Mesela ilk başta çok heyecan yapıyorlardı, sonradan bu heyecanları azaldı. Yeri geldi ki benden fazla kendilerine özgüven geldi. Sınıfta kimse karışmıyor onlara. Oldukça rahat fikirlerini söylüyorlar” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmen tüm dersi soru cevap yöntemi ile gerçekleştiriyor ama sorularucu açık sorular olmadığı için öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar. Bilgi düzeyindeki sorular doğrultusunda ders gerçekleşiyor. Ama aynı anda dört- beş öğrencinin tahtada olduğu oluyor, bir kısmı tahtaya öğretmenin söylediklerini yazarken bir kısmı konuyu özetlemek için tahtaya çıkıyor bazen de çoktan seçmeli soruların test kitabından okunması için bir öğrenci tahtaya çıkıyor. Sınıfta bu anlamda sürekli bir hareketlilik var ama bu bazen karmaşaya yol açıyor. Tahtaya çıkan öğrenciler de genellikle aynı öğrenciler (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 19.12.2019).

Nazlı öğretmen güvenli okul ve sınıf ortamını öncelikle okul idarecilerinin öğretmenlere karşı sahiplenici tutumlarıyla ilişkilendirmiştir. Güvenli sınıf ortamını ise öğrencilerin derse etkin katılımı ve kendilerini rahat hissetmeleri ile bağdaştırmıştır. Araştırmacı günlüğü verisi de öğretmenin görüşme verilerinde belirttiği öğrencilerin derse etkin katılımı, bu konuda kendilerini rahat hissettikleri bilgisini doğrulamaktadır. Fakat etkin katılım gösteren öğrenciler genellikle aynı öğrenciler olduğundan dezavantajlı öğrencilerin derse dâhil edilmediği anlaşılmaktadır.

Arif Öğretmenin kapsayıcı eğitimde güvenli bir sınıf ve okul ortamı konusunda düşünceleri şöyledir:

“Her şeyden önce fiziki bir güvenlik, çocuk okula geldiğinde hiçbir şekilde sınıftaki donanımlar çocuğa zarar vermeyecek. Onun dışında can güvenliği anlamında okula geliş gidiş yol, okul bahçesi içinde bulunan donanımlar ve çevre. Çocukları tehdit edecek kişiler, her anlamda tehdit edecek unsurların ortadan kaldırılmış olduğu eğitim” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

Arif Öğretmen güvenli bir okul ortamını öncelikle güvenli bir çevre ve fiziksel güvenlik ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenin güvenli sınıf ortamı konusundaki görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğü verileri ise şöyledir:

“Öğrenim ortamında herkesin kendini rahat ifade edebileceği kimsenin renginden ırkından, cinsiyetinden veya sosyal kökeninden dolayı dışlanmayacağı herkese eşit düzeyde eğitim verilecek ve herkesin benimseyeceği bir eğitim kurumu güvenli bir eğitim kurumudur. Günümüz şartlarında bu pek mümkün görünmüyor ama olması gereken budur. Benim sınıflarım yüzde yüz olduğunu söyleyemiyoruz. Bazı kişisel özelliklerimizden dolayı bazı özellikleri baskılayabiliyoruz. Bizim dış görünümümüzden ya da hayat tarzımızdan dolayı çocuk kendini bizim yanımızda güvende hissetmiyor olabilir. İnancı farklı mesela çocuğun, sizin inancınızı biliyorsa size karşı kendini gizleyebilir. Ya da hayat tarzınız dış görünüşünüz her şeyiniz güven verebilir ya da tam tersi de olabilir. Çocuk sizin yanınızda okulda, derste güvenli hissedebiliyor mu? Kendini ifade edebiliyor mu? Çocuk düşüncelerini söyleyebiliyor mu? Bu bizde yok dünyanın birçok yerinde de olmadığını

düşünüyorum. Öğretmenin durumu, ülkenin durumu, genel toplumsal durum bunda etkili” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğrenciler sınıfta aileleri ile aralarında geçen diyalogları anlatıyorlar, kendi hayatlarından örnek vermek için istekliler. Öğretmen bu durumlarda gülümseyerek konuya yeniden dönüş sağlıyor. Öğrenciler derste kendilerini ifade etme konusunda genellikle rahatlar” (Arif Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 01.10.20).

“Toplumdaki dezavantajlı kesimlerden bahsedilirken bir öğrenci ‘hocam Suriyeliler var onların ülkesinde petrol de varmış hem daha geliyorlar bizim kaynaklarımızı bitiriyorlar o zaman ülkesine dönsünler’ dedi. Öğretmen bu konular bizim üstümüzde, daha üst düzey konular dedi. Öğrenci ‘sizi demiyorum’dedi Melek ve Aebir’e dönüp. Bu iki öğrenci hiç katılmadı konuşmalara. Öğretmen bana dönüp ‘öğrenciler aslında pek çok şeyin farkındalar’dedi. Sonra sınıfa dönüp ‘evet arkadaşlar katılsak da katılmasak da ülkenin bazı politikaları var, biz bunları onaylarız onaylamayız orası ayrı konu ama sınıf ortamında saygımızı korumak zorundayız’ dedi ve derse döndü” (Arif Öğretmen, Gözlem, 14.11.2019).

Arif öğretmen güvenli bir sınıf ortamının kimsenin farklılıklarından dolayı dışlanmayacağı, herkese eşit bir eğitimin verildiği ve tüm öğrencilerin benimsediği bir ortam olduğunu ifade etmektedir. Fakat bunun gerçekleştirilemediğini, bunun nedeninin ise öğretmenin özellikleri olduğunu, öğretmenlerin özelliklerinin öğrencilerin kendilerini güvende hissedip hissetmemelerinde belirleyici olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin dünyanın hiçbir yerinde kendilerini güvende hissedemeyeceklerini belirten öğretmen, bunda ülkenin ve toplumun durumunun etkili olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin öğrencilerin sınıfta kendini özgürce ifade edebildiği yönündeki görüşleri gözlem ve araştırmacı günlüğü verileri ile de desteklenmektedir.

Serpil Öğretmenin kapsayıcı eğitimde güvenli bir sınıf ve okul ortamı konusunda düşünceleri şöyledir:

“Öğrencilerin rahat olabildiği. Bütün öğrencilerin kendini rahatça ifade edebildiği, kimsenin birbirine zarar vermediği, gerek duygusal açıdan, gerek fiziksel açıdan, ifadelerinden dolayı baskıya uğramadığı bir ortam” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmen derslerini bilgi basamağında gerçekleştiriyor. Açık uçlu sorular ya da öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği ortamlar derste sağlanmıyor. Öğrenci, öğretmen şeklinde gelişen diyalogların tamamı soru cevap şeklinde ve öğrenci öğrenci diyalogu hiç gerçekleşmiyor”(Serpil Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 19.11.2019)”.

Serpil öğretmen güvenli bir sınıf ve okul ortamını tüm öğrencilerin kendilerini ifade edebildiği ve bundan dolayı baskıya uğramadığı, fiziksel ve duygusal açıdan zarar

görmedikleri bir ortam olarak ifade etmektedir. Araştırmacı günlüğünde ise sınıfta öğrencilerin kendilerini ifade edebildiği bir ortamın olmadığı verisi sunulmaktadır bu veri ile öğretmenin görüşleri örtüşmemektedir.

Merih Öğretmenin kapsayıcı eğitimde güvenli bir sınıf ve okul ortamı konusunda düşünceleri şöyledir:

“ Öğretimi verenin de alanın da kendini huzurlu hissettiği ortam benim kafamda. (...) Bir sohbet, bir karşılıklı diyalog şeklinde olsun istedim derslerimin yıllarca, çok ciddi sonuçlar aldım çocuklarımın hepsinin döndüğünde gerçekten arkadaşı oldum ve asla yaş hissetmedi çocuklar. Bu tamamen dersin ortamının sağladığı rahatlıktan kaynaklanıyor. Kendini ifade edebilmeli ama tabii ki kurallar dâhilinde. Birbirlerini dinleyerek her şeyi söyleyebilmeli. Dersin dışında da istediği şeyi paylaşabilmeli, anlatabilmeli. Etkilendiklerini, etkilenmediklerini, üzüldüklerini konuşabilmeli. Bence güvenli ortam bu. Bu da okul idaresi, yönetim kadrosu da buna yardımcı olmalı. Çocuk her anlamda gelişmek için hazır ve açık olmalı, destekleyici olmalı. Özgür bırakırsanız kendilerini çok güzel ifade ediyorlar. Büyükler yapmıyor da baskıyı, kendi akran grubu çocuğa en büyük cezayı o veriyor” (Merih Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmen parmak kaldırarak sorulara cevap verenleri artı puan ile ödüllendirdiği için tüm derslerinde katılım fazla oluyor. Mülteci öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler genellikle derse katılmıyor ama öğretmen onlara ismen ayrıca soru soruyor ve derse katmaya çalışıyor. Bu soru cevaplar esnasında sınıfta çok gürültü oluyor. Öğrenciler sorulara cevap verirken kişisel şeyler de söyleyebiliyor ve öğretmen bu tür durumlarda gülümseyerek yanıt veriyor kısaca o konu hakkında konuşuluyor” (Merih Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 25.10.2019)

“Sınıftaolumlu bir ortam var. Öğretmen aralarda dolaşarak doğru bilenlere eliyle çak yapıyor. Öğrenciler söz almadan da konuşuyorlar, öğretmen bazen bu duruma tepki gösteriyor ve o öğrencinin puanından 5 puan sildiyoer ceza olarak” (Merih Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 18.10.2019).

“Sabri Mert, konunun dışında evde dört köpeğe baktıklarını, sokağa da bazen köpekler için mama ve su bıraktıklarını anlattı. Aynur ‘ee bundan bize ne’ dedi. Sabri Mert, ‘mesela her şehrin bir özelliği varsa pamukkale’de traverten varsa Kayseri’de de hayvan sevgisi olabilir onun için söylüyorum, mesela bazı insanlar köpekleri dövüyor bacaklarını kesiyor haberlerde bu çıkacağına mama su vermek çıksa çok iyi olur’ dedi. Öğretmen evet, aferin Mert bu ülkeyi sen tek başına değiştireceksin’ dedi ve başka bir soru ile konuya döndü. Arkadaşları güldü “ (Merih Öğretmen, Gözlem, 27.11.2019).

Merih Öğretmen kapsayıcı sınıf ve okul ortamını öğrencilerin kendilerini huzurlu ve rahat hissettikleri, kurallar dâhilinde dersle ilgili ya da ders dışı kendilerini ifade

edebildikleri bir ortam olduğunu belirtmektedir. Güvenli sınıf ortamının önündeki engelin ise akran baskısı olduğunu savunmaktadır. Gözlem ve araştırmacı günlüğü verileri de görüşmede öğretmenin sınıfta öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri bir ortam olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Bununla birlikte akranların iadeleri konusunda gülerken ya da söz ile baskıladığı da gözlem verisinde görülmektedir.

4.2.3. Kapsayıcı eğitimde kullanılan eğitim öğretim uygulamaları

Bu tema kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim dâhilinde uyguladıkları eğitim öğretim uygulamaları hakkında fikir sahibi olmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda tema ve alt temalar dâhilinde bu uygulamaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bunlar: Kapsayıcı eğitim anlayışına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yararlandıkları yöntem ve teknikler, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama durumları, kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama durumları, kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandıkları öğretim materyalleri, kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri, kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri ve kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezleriyle iletişimi olarak belirlenmiştir.

4.2.3.1. Kapsayıcı eğitim anlayışına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yararlandıkları yöntem ve teknikler

Bu alt tema kapsamında katılımcıların kapsayıcı eğitim anlayışına göre derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin hangileri olduğu ve bu uygulamaları nasıl gerçekleştirdiklerini anlamaya çalışmak amaçlanmaktadır.

Öğrencilerinin seviyesini göz önüne alarak farklı yöntem ve teknikleri kullanmak kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre farklılaştırılmış öğretimde sürecin farklılaştırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Kapsayıcı ve farklılaştırılmış uygulamaların yapılmadığı sınıflarda dezavantajlı öğrencilerin, dolayısıyla kapsayıcı eğitimin akademik ve sosyal anlamda başarılı olma ihtimali azalmaktadır. Kapsayıcı eğitimde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapmalarının önemi dikkate alınarak katılımcı öğretmenlere ders sürecinde dezavantajlı öğrenciler için normalde yaptıkları uygulamaların ötesinde farklı olarak yöntem, teknik ve uygulamalarında herhangi bir

farklılaştırma yapıp yapmadıklarına yönelik sorular yöneltilmiş, elde edilen görüşme verileri Tablo 4.7’de paylaşılmaktadır:

Tablo 4.7. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim öğretim uygulamalarında farklılaştırma yapma durumu

Farklılaştırma yapma durumu	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Nazlı Hoca	Deniz Hoca
Farklılaştırma yapanlar					
Farklılaştırma yapmayanlar	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 4.7’ye göre katılımcı öğretmenlerin tamamı derslerinde dezavantajlı öğrencilerinin hazırbulunuşluk, önbilgi, ilgi ve öğrenme stilleri gibi özelliklerini dikkate alarak kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerde herhangi bir farklılaştırma yapmadığını ifade etmiştir.

Arif Öğretmenin eğitim öğretim uygulamalarında farklılaştırma yapma durumu konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Uygulamadığımıza bakmayın. Uygulayınca yan sınıftan şikâyet geliyor. Hocam çok gürültü geliyor, tan tun sıraları çekiyorsunuz veya benden sonra derse giriyor, hocam bu sınıf böyle olur mu diyor. Bu mesela sınıfta zor öğrenen öğrencileri ihmal ediyoruz. Kaynaştırma öğrencileri ile hiç ilgilenemiyoruz. Kazanım la yöntem uymuyor. Ben sürekli gerideyim. Takip ettiğiniz üzere çok fazla da grup etkinliği yapmadım. Ona rağmen gerideyim. Burada ders saatini arttıracamız ya kazanımı azaltacağız ancak öyle grup etkinliklerini yapabiliriz. Grupta bir tane üye uyumsuz olursa etkinlikten istediğiniz sonucu alamıyorsunuz. Öğrencilerin alışkın olması gerekiyor omuz vermesi gerekiyor bu işe. Gereğine inanması gerekiyor. Grup çalışmalarını böyle uygulamaya devam edersek geride kalmaya da devam edeceğiz. Zaman zaman böyle kazanım yetiştirmek adına hızlanıyoruz. Hızlandığımız zaman da yeni yöntemleri, öğrenci merkezli yöntemleri es geçmek zorunda kalıyoruz grup çalışması vakit geniş olunca” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

Arif Öğretmen eğitim öğretim uygulamalarında farklılaştırma yapamama nedenlerini ders saatlerinin yetersizliği, kazanımların yetişmemesi, öğrencilerin bu uygulamalara alışkın olmaması, öğretim programını yetiştirememek ve diğer öğretmenlerin direnci olarak sıralamaktadır.

“Arif öğretmen bir ders dönemi boyunca iki kez grup etkinlikleri yaptırdı. Toplamda dört saat süren bu etkinliklere öğrenciler ilgi gösterdi” (Arif Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 02.12.2019).

“Grup etkinliği yapılırken mülteci öğrencilerin yanına giderek onlarla ayrıca ilgilendi. Anlayıp anlamadıklarını sordu. Etkinlik gereği öğrencinin kendisi okuyup öğrenmesi gereken konuyu Melek’e yeniden kendisi anlattı. Öğretmen süreyi ve öğrencileri etkili bir şekilde yönetti. Etkinliğin bir boyutu öğrencilere ev ödevi olarak verildi bu bölümde öğrencilerin bilgi kartı hazırlamaları gerekiyordu” (Arif Öğretmen, Gözlem, 02.12.2019).

“Öğrenciler verilen ödevi tam olarak yapmadılar. Öğretmen bilgi kartlarını çıkarmasını istedi öğrencilerin, yalnızca 5 öğrenci hazırlamıştı kartları. Öğretmen ‘ama kaç kez anlattım, kaç kez yapın dedim bu sizin iyiliğiniz içindi’ dedi. Derste süre verdi öğrencilere hazırlamaları için. Sonrasında bu kartları odalarına, yatak başuçlarına asmalarını istedi. Bu şekilde daha iyi öğrenebileceklerini söyledi’ (Arif Öğretmen, Gözlem, 06.12.2019).

“Grup etkinliği yaptırırken bizim de hatalarımız var, biz de yeterli değiliz bu konuda. Mesela kişilik özelliğinden kaynaklanıyor ben istiyorum ki öğrenciler benim kafamdaki haliyle gerçekleştirsin etkinliği. Ama öyle olmuyor sizin kafanızda bir şeyvar ama onlarınkinde başka şey. O zaman biraz geriliyorum ben. Aslında esnek olmak lazım” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

Arif Öğretmen, kazanım yetiştirme zorluğundan dolayı grup etkinlikleri gerçekleştiremediğini belirtmiş olsa da derslerinde iki kez bu uygulamayı gerçekleştirdiği araştırmacı günlüğü ve gözlem verileri ile ortaya konmaktadır. Öğretmen bu etkinlikleri gerçekleştirirken dezavantajlı öğrencilerden mülteci öğrenciler ile ayrıca ilgilenerken kapsayıcı eğitim anlayışına uygun bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bunun yanında öğretmen özeleştiri de bulunarak kendi kişilik özelliklerinden dolayı öğretim uygulamalarında etkinlik kullanırken esnek olamadığını ifade etmektedir. Bu görüş öğretmenin kendisinin farkında olması açısından başlangıç olarak doğru olsa da öğretmenin bu konuda kendisini daha çok geliştirmesi gereklidir.

Serpil Öğretmenin eğitim öğretim uygulamalarında farklılaştırma yapma durumu konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Ekstra bir yöntem, teknik uygulamıyorum aslına bakarsan. Hani özel öğrenciler için planları yapıyoruz, hazırlıyoruz ama bunları en fazla yazılıda sorabiliyorsun. Birebir o çocukla vakit geçirebiliyor musun, hayır. Bunu yapamıyoruz” (Serpil Öğretmen, Görüşme, 1).

“Serpil Öğretmen, dersleri tahtada kendi masasına yaslanarak ya da sandalyesinde oturduğu yerden gerçekleştiriyor. Kitaptan dersi takip ediyorlar. Derslerde soru cevap tekniğini kullanıyor. Öğrencilere konuyu sıra ile kitaptan okutuyor. Eğitim öğretim uygulamalarında farklılaştırma yapmıyor” (Serpil Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 14.11.2019).

“Öğretmen derse girer girmez sınıf öğretmeni olduğu için hızlıca sınıfla ilgili sorunlar konuşuluyor. Oturma düzeni, test kitabı parası, sinemaya gitme durumu gibi konularda. En fazla beş dakika süren bu konuşmanın ardından öğretmen hızla derse geçiyor” (Serpil Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 07.10.2019).

“Öğretmen öğrencileri motive etmek için sinemaya götüreceğini söyledi. İzleyecekleri filmi sınıfta seçtiler. Vizyondaki filmlerden. Eğitici bir film değil, çocuk filmi. Derste konuşma olursa ya da gürültü öğretmen ‘sinemaya gelmek istemiyorsun galiba’ diyerek öğrencileri uyarıyor. Ders dışı bu etkinlik dışında öğretim uygulamalarında bir farklılaştırma gerçekleştirilmedi” (Serpil Öğretmen, Gözlem, 21.11.2019).

Serpil öğretmenin dezavantajlı özellikle özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim sürecinde bir farklılaştırma yapmadığı yönündeki görüşünü, gözlem ve araştırmacı günlüğü verileri desteklemektedir. Geleneksel yönteme göre gerçekleştirilen dersler bireysel farklılıkları olan öğrencilere hitap etmediğinden kapsayıcı eğitimde öğretim uygulamalarına uygun değildir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında farklılaştırma yapmama öğretmenlerin farklılaştırma yapmalarının önünde birtakım engeller olduğunu göstermektedir. Katılımcıların dezavantajlı öğrencilerine göre ders içinde farklılaştırma yapmama nedenlerini ve farklılaştırmanın önünde ne tür engeller olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlerden elde edilen veriler Tablo 4.8’de gösterilmektedir:

Tablo 4.8. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarda farklılaştırma yapmama gerekçeleri

Farklılaştırma yapmama gerekçeleri:	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik öğretmenlerin eğitim yetersizliği					✓
Öğrencilerin seviyelerinin farklı olması		✓			✓
Bireysel öğretim planını uygulamanın zorluğu	✓	✓	✓	✓	✓
Dezavantajlı öğrencileri yeterince tanıyamama	✓			✓	✓
Sınıfların kalabalık olması	✓				
Dil problemi (Türkçesi yetersiz öğrencilerde)	✓	✓	✓	✓	✓
Sınıfta oluşan disiplin sorunu	✓				✓
Öğretim programının yoğunluğu	✓		✓		
Ders saatlerinin yetersiz olması	✓			✓	
Diğer öğretmenlerin tepkisi	✓				

Tablo 4.8’e bakıldığında öğretmenlerin tamamının farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapmalarına Türkçesi yeterli düzeyde olmayan öğrencilerle yaşadıkları dil

probleminin neden olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu ise dezavantajlı öğrencileri yeterince tanıyamamalarının sınıf içindeki eğitim öğretim uygulamalarında farklılaştırılmış yöntem ve teknikleri kullanamamalarına neden olduğunu belirtmektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin tamamının dezavantajlı öğrencileri belirleme ve tanıma noktasında gerek rehberlik servisinin yönlendirmesi ile gerekse kendi çabalarıyla dönem başında gerçekleştirdiklerini söyledikleri, öğrenci kişisel tanıma formları, kişisel bilgi fişleri yaptırdıklarını belirtmiştir. Buna rağmen dezavantajlı öğrencileri yeterince tanıyamadıklarını belirtmeleri, onlara nasıl yaklaşmaları gerektiği ya da onlara nasıl farklılaştırılmış uygulamaları yapacaklarını bilmediklerini düşündürmektedir.

4.2.3.1.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama durumları

Eğitim öğretim uygulamalarının her öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak farklılaştırılması eğitimin herkesi kapsamaya yaklaşımında önem kazanmaktadır. Bireysel eğitim planları kanunen gereklidir. Aşağıda katılımcıların her öğrenciye özgü bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması konusundaki görüşlerine yer verilmektedir.

Deniz öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Mümkün değil çünkü zaman yetmiyor. Kırk dakika boyunca zaten otuz tane öğrenciyi elde avuçta tutabilmek bir şeyler anlatabilmek zor. Kaldı ki öbür öğrenciye ayrıca dersleri veriliyor bu BEP’li öğrencilerin ayrıca dersleri var. Ders saatleri dışında bildiğim kadarıyla her dersten ana branş derslerinden ders alıyorlar zaten. Sabahları falan oluyor veli isterse. Benim yok. Veli isterse oluyor bunlar. Diğer okullarda da var bu uygulama. Ben vermediğim için hangi öğrenciler bu dersi alıyor bilmiyorum. Mültecilerle ilgili böyle bir çalışma yok diye biliyorum” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

Deniz öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması konusundaki düşünceleri bu uygulamanın mümkün olmadığı yönündedir. Gerekçe olarak ise ders saatinin yetersizliği ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere destek eğitim verilmesi olarak belirtilmiştir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler dışında dezavantajlı gruplardan yalnızca mülteci öğrencilere konu ile ilgili değinen katılımcı, mülteci öğrencilere yönelik bir çalışması olmadığını belirtmiştir.

Nazlı öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Bazı öğrenciler gerçekten bakıyorsun özel eğitime ihtiyacı da yok ama çocuğun kendinde de istek yok. (...) burada görev rehberlik hocalarına düşüyor. Biraz şöyle öğretmenin yetişemediği yerde el atmaları gerekiyor. Böyle öğretmenle çocuğun arasına girmeden öğretmenin saygısını kaybetmeden, rehberlikçi mesela çocuğu çağırıp ona çok kıymetli olduğunu, toplumda bizler için kıymetini söylemesi gerekiyor. Eğitimin önemi. Bizim yetişemediğimiz hani Yıldızhan’a (özel gereksinimli) mesela ben sınıfta hepsine ulaşamam o anda yani derste katılanlar var mesela yani çok fazla onlar varken Yıldızhan mesela orada eriyip gidiyor. Ama zaten çocukta hiçbir şey yok, ona verebileceğimiz bir şey yok yani. Rehberlik yani şöyle, ben Türkiye genelinde söyleyim çalıştığım okullarda, rehberliğin çok fazla görevini yaptığımı düşünmüyorum” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 2).

Nazlı öğretmen bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması konusunda herhangi bir görüş bildirmezken rehberlik servisinin özellikle özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler konusunda öğretmenlere destek olması gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanında bireysel olarak öğrencilerle ilgilenememesine gerekçe olarak sınıf mevcudunun fazla olmasını göstermektedir.

Arif öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Günümüz eğitim modelinde bu şartlarda mümkün değil. Ama bunu yapan ülkeler var. Bunu yapan ülkelere bakıyorum hem ekonomik koşulları çok iyi hem öğrenci sayıları az, eğitime ayırdıkları ödenek çok fazla. Bu yapılıyor mesela Finlandiya’da benzer bir uygulama var. Mümkün olması için birebir eğitim hani destek eğitim dediğimiz var ya onu daha da yaygınlaştırabiliriz. Özel eğitime, destek eğitime muhtaç öğrenciler okula geldiği zaman sınıfta beden eğitimi dersinde veya böyle etkinliklerin yoğun olduğu derslerde sınıfla birlikte olabilir ama öğrenmeyi gerektirecek, akademik eğitimi gerektirecek derslerde birebir eğitim alması gerekiyor. Bu da Türkiye şartlarında çok mümkün değil. Yapılabilir ama çok fazla emek ve kaynak ayırmak gerekiyor” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

Arif Öğretmen bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanıp uygulanmasının mümkün olduğunu fakat çok fazla emek ve kaynak ayırmak gerektiğini belirterek bunu uygulayan ülkeler olsa da Türkiye şartlarında mümkün olmadığını ifade etmektedir.

Serpil öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Bu devlet okullarında çok zor bence, özellikle kalabalık okullarda çok zor. Birebir o çocukla vakit geçirebiliyor musun, hayır. Bunu yapamıyoruz. Mesela sen de gördün iki öğrencim var hiç dil bilmiyor, bu çocuklar hiç birşeye katılmıyor, hiç birşeye cevap veremiyor, yazı yazamıyor. Bunlar için de düşünölmeli bence. Böyle hiç dil bilmeyenler özellikle. Rehberlik öğretmenimizle görüşüyoruz ortaklaşa hazırlıyoruz. Bu sınıfa ben geçen seneden de girdiğim için şanslıydım. Çocuğun durumunu tam olarak biliyordum. Ama yeni dersine girmiş bir öğretmen olsa çocuğun ne yapacağını ne yapmayacağını bilemez. Ben mesela Arda için (özel gereksinimli) Arda'nın ne yapıp yapamayacağını gerçi diğer girdiğim sınıflarda da öğrencilerde de seviyeler farklı idi mesela hepsine ayrı ayrı BEP programı hazırladım. Çünkü 5K sınıfımızdaki BEP'li öğrencim yüz aldı mesela BEP sorularından. Benim sınıfımdaki öğrencim kırk aldı. Ona göre de soruları daha da hafifletmeyi düşünüyorum. Yoksa planım var yani. Çocuklara göre” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

Serpil Öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama konusunda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için hazırlanan sınavlarla bireyselleştirilmiş eğitim programlarını karıştırdığı görölmektedir. Bu programları hazırladığını fakat derslerde uygulamadığını belirtmektedir. Sınıf mevcudunun kalabalık olduğu okullarda uygulanmasının mümkün olmadığını ifade etmektedir.

Merih öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Çok zor. Olabilir ama çok zor veya en azından gruplara ayırarak(...) Mülteciler zaten okuma yazma alıyorlar. BEP'lilere sınıf ortamında değil de onlara ekstra dışarıda dersin dışında olması lazım. Bu mülteci öğrenciler ilk geldikleri yıllarda eğitimin tamamen dışındaydılar. Misafir sanatçı gibi sadece gelip oturuyorlardı. Süre bitiyor çantasını alıyor gidiyor ne yazıyor, ne okuyorlar. Göz teması bile çocuk kurmuyor. Ne değişti? Türkçeyi öğrendiler bir defa konuşabilmek çok şeyi kolaylaştırıyor. Yazamasanız bile konuşabilmek çok önemli.” (Merih Öğretmen, Görüşme 1).

Merih Öğretmen bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamanın zor olduğunu fakat öğrencileri gruplara ayırarak gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Dezavantajlı öğrencilerden mülteciler ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için destek eğitimler verilmesinin onlar için gerçekleştirilebilecek bireyselleştirilmiş eğitim programları olduğunu savunan katılımcı, bu uygulamaları faydalı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hiçbirinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadıkları, bu programları uygulamanın da mümkün görülmediği görüşme verilerinden çıkarılmaktadır. Eğitim öğretim uygulamalarını farklılıkları olan

öğrenciler için farklılaştırmadıklarını ifade eden öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu sorusunu akla getirmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışına göre derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin hangileri olduğu ve bu uygulamaları nasıl gerçekleştirdiklerini anlamaya yönelik gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler Tablo 4.9’da görülmektedir:

Tablo 4.9. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde kullandıkları yöntem ve teknikler

Kullanılan yöntem ve teknikler:	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Akıllı tahtadaki etkinlikler	✓	✓	✓	✓	✓
Bilgi yarışmaları				✓	
Soru-cevap tekniği	✓	✓	✓	✓	✓
Tahtaya konu özeti yazma		✓		✓	✓
Tahtaya soru yazma				✓	✓
Sunuş yoluyla anlatım	✓	✓	✓	✓	✓
Ödev verme, görevlendirme	✓				✓
Öğrencilere konuyu anlattırma					✓
Grup etkinlikleri	✓		✓	✓	
İstasyon tekniği	✓				
Örnekleme, hikayeleme, canlandırma		✓			
Şarkı söyletme		✓			
Yaratıcı drama		✓			
Deftere yazdırma		✓	✓	✓	✓

Tablo 4.9’a bakıldığında öğretmenlerin tamamının soru cevap tekniğinden yararlandığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin tamamı akıllı tahtadan ve akıllı tahtadaki etkinliklerden yararlandıklarını belirtmiştir. Buna rağmen öğretmenlerin akıllı tahta üzerinden takip ettikleri site ve uygulamalar birbirinden farklılık göstermektedir. Öğretmenler, sunuş yoluyla derslerini yürüttüklerini en azından dersin bir bölümünde bu yöntemi kullandıklarını ifade etmiştir. Derste işlenenleri öğrencilerin defterine özet olarak yazdırmak öğretmenlerin çoğunun derslerinde uyguladığı bir yöntem olduğu da Tablo 4.9’da görülmektedir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları yöntem ve tekniklere dair verilere yer verilmektedir:

“Ders oyun haline gelirse katılıyor bütün çocuklar, oyun haline getiriyorum. EBA’yı açıyorum, bilgi yarışması şeklinde ya da internet üzerinden işte akıllı tahtayı kullanarak soru çözdürüyorum. a,b,c,d, sıraları yapıyorum. Yarışma şekline getiriyorum. İşte bilen sırayı alkışlatıyoruz. Şifre soruları soruyorum (öğretmen, bilgi içeren konularda hatırd kılması için baş harflerini kodlayarak şifreler oluşturuyor), soru cevapla işliyorum dersi” (Deniz Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen akıllı tahtadan eşleştirme, çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir ünite değerlendirmesi açtı. Sınıfı sıralara ayırdı ve tahtaya a,b,c,d olarak grup isimleri yazdı. Tahta kalemını ilk öğrenciye verdi. İlk sıradaki öğrenci tahtaya kalktı doğru seçeneği işaretledi ardından a grubunun yanına 10 yazdı. Ardından b,c,d sırasındaki öğrenciler aynısını yaptı. Yanlış yaptıklarında 0 yazdılar. Öğretmen tahtada kararsız kalan, sıkı seçmekte tereddüt yaşayan öğrencilere ipucu verdi. Sınıf arkadaşları ‘çok kolay, bunu söyleyince artık bilmen lazım’ şeklinde tepki gösterdiler. Öğretmen ‘şşş tamam sus’ diyerek bu tepkileri bastırdı. Öğrenciler etkinliğe ilgi gösterdiler, sınıfta rekabet ortamı oluştu. Etkinlik sonunda puanlar toplandı ve birinci olan grup seçildi” (Deniz Öğretmen, 17.10.2019).

“Öğretmen derslerini genellikle soru cevap tekniğiyle gerçekleştiriyor. Bunun yanında bazı dersler tüm ders saati boyunca dikte yoluyla öğrencilere deftere konuyu özet olarak yazdırıyor. Dersin genellikle sonunda özellikle iki saat olan derslerde EBA’dan konu anlatımını video olarak öğrencilere dinletiyor. EBA üzerinden çoktan seçmeli soruları ise etkinliğe dönüştürerek gerçekleştiriyor” (Deniz Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 27.12.2019).

Deniz Öğretmen’in derslerinde kullandığı yöntem ve teknikler konusunda temelde dersi eğlenceli hale getirdiğini söylediği görülmektedir. Bu amaçla etkinlikleri yarışmaya çevirdiğini, kazanan gruplara pekiştirme verdiğini, teknolojiden yararlandığını bu doğrultuda akıllı tahtada EBA’dan yararlandığını ifade etmektedir. Derslerini interaktif şekilde soru cevap tekniği ile gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Gözlem verisi de öğretmenin bu ifadelerini doğrulamaktadır. Bununla birlikte öğretmenin kullandığı temel yöntem olan soru cevap tekniği bilgi boyutunda sorular ile kurgulandığı için kapsayıcı eğitimin ve öğrenmenin doğasına tam anlamıyla uygun bulunmamaktadır.

“Normal derste soru cevap. Önce konunun özetini tahtaya yazarım çocuklardan onu almalarını (yazmalarını) isterim ya da ilk başta anlatırım sonra yazdırırım. Sonra işte soru cevap şeklinde özellikle beşlerde evlerinde tekrar etmeyen oluyor diye devamlı soru cevap şeklinde. Konu anlatımı sonra tahtaya sorular yazıyorum onları cevaplandırmalarını istiyorum. Bazen onlara görev veriyorum. Mesela bir sıraya şu iklimi sen anlat mesela orta sıraya başka. O anda kim hazır geldiyse, onlara söz hakkı tanıyınca gerçekten kendilerinde daha bir özgüven olduğunu düşünüyorum. (...) Bir de dersimiz sözel ders olduğu için onları

kattıkça onların daha çok öğrendiğini düşünüyorum. Soru cevap şeklindeki eğitim benim tam tuttuğum eğitim ” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmen kapı tarafında en önde durarak dersi gerçekleştiriyor. Oraya koyduğu sandalyesine kimi zaman oturuyor. Öğretmen sesinde vurgu ve tonlamalar yaparak dikkat çekmeye çalışıyor ders boyunca. Her derste bir öğrenciye tahtaya özet yazdırıyor. Bu özeti öğrencilere soru sorup öğrencilerden aldıkları cevaplar doğrultusunda cümleyi oluşturarak öğrenciye yazdırıyor. Yazmadan sorumlu öğrenci İranlı bir öğrenci. Öğrencilerin tahtayı eş zamanlı olarak defterlerine geçirmelerini istiyor. Bu esnada bir taraftan da yeni sorular soruyor. Bu döngü ders boyunca devam ediyor. Bazen ödev verdiği konuyu öğrencilerden istekli olanlara tahtada anlattırıyor. Öğretmen gönüllülük usulüne göre öğrencilere söz hakkı veriyor. Dolayısıyla ders sürekli aynı öğrenciler ile gerçekleşiyor” (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı günlüğü, 05.12.2019).

“Sınıfta iki özel gereksinimli öğrenci var. Onlar derse hiçbir şekilde katılmıyorlar. İkisinin de önünde ders dışı resim, yiyecek ya da peçete gibi materyaller var. Öğretmen onlara yönelik derste hiçbir yöntem, teknik ya da uygulama gerçekleştiriyor, bu öğrenciler ile birebir iletişim kurmuyor” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 01.11.2019).

Nazlı Öğretmenin derslerinde kullandığı yöntem ve teknikler konusunda öncelikle soru cevap tekniğinden yararlandığını, sunuş yolu ile derslerini gerçekleştirdiğini, öğrencilere deftere yazı yazdırma tekniğini kullandığını, öğrencilere görevlendirme yaparak hazırlık yapmalarını ardından akranlarına anlattırıldığını ifade etmektedir. Bu ifadeleri araştırmacı günlüğü notları ile desteklenmektedir. Öğretmen, öğrencileri tahtaya çıkma ve kendilerini ifade etme konularında cesaretlendirmekte derste aktif olmaları nedeniyle dersin çoğunu mülteci öğrencilerle gerçekleştirmektedir. Öğretmenin daha önce de görüşme verisinde belirttiği üzere mülteci öğrencileri Türk öğrencilerden ayırmadığı görülmektedir. Farklılıkları nedeniyle ayırtmaması sebebiyle bu olumlu olsa da aslında kapsayıcı eğitim anlayışında farklılıkların görmezden gelinmesi doğru bulunmamaktadır. Öğretmenin, derslerinde bu öğrencilere ve diğer dezavantajlı öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarında farklılaştırma yapmadığı da gözlem verisinden anlaşılmaktadır.

“Genelde grup etkinlikleri ama zaman kısıtlaması nedeniyle çok fazla kullandığımız söylenemez. İkili gruplar, dörtlü gruplar, en fazla kullanılabilen şeyler. İstasyon tekiğini kullanıyoruz o biraz çok zaman alıyor. Başka soru cevap falan onları klasik yöntemlerden sayıyorum. Sunuş, buluş bunlar klasik yöntem. En etkilisi grup çalışması aslında. Bizim dörtlü bir grup çalışmamız var. Burada derste üçlü yaptık dönüyorlardı ya onun dörtlüsü var çok daha etkili oluyor ama. Bugün üç tane iklim verdik çocuklara ya, dörtlü grup ayrılıyor ve birler, ikiler, üçler, dörtler bir araya geliyor. Hepsine bir konu veriyorsunuz. Önce birler

kendi konusuna hazırlanıyor. Dörtlüde genelde 7 grup falan çıkıyor 28- 30 kişilik sınıflar hesap edersek. 7 kişi bir araya geliyor örneğin akdeniz iklimini çalışıyor. Diğer 7 kişi karadeniz iklimini çalışıyor. Bir arada sürekli fikir alışverişinde bulunuyor 5 dk, 10 dk, konunun durumuna göre bir arada çalışıyorlar. Sonra gruplarına dağılıyorlar. Herkes o grupta öğrendiğini sırayla birbirine anlatıyor. Hareketli ve iki aşamalı o etkinlik. Bizim bugün derste yaptığımız bir aşamalıydı, bireysel öğrendiler kendilerine verdiğimiz konuları. Orada grup içinde öğreniyorlar. Gruptaki tüm birler, önce öğreniyorlar birin konusunu, sonra gittikleri zaman 1 birin konusunu, 2 ikinin konusunu, 3 üçün konusunu arkadaşlarına anlatıyor. Öncelikle bir öğrenme aşamasında kollektif öğrenmeyi, ortak öğrenmeyi sağlıyor. Hepsi birbirinden öğreniyor, kendi konusunu bile bir diğer arkadaşından eksikliğini tamamlayarak öğreniyor. Akran öğrenmesi diyorlar ya en güzel çocuk birbirinden öğreniyor. Mesela bugün uyguladığımız bir yöntem var siz de takip ettiniz eve ödev verdik haftaya bunların kontrollerini yapacağız” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen dersin girişinde önce defteri yzıyor, defteri yazarken öğrenciler ile sohbet ediyor. O esnada akıllı tahtayı bir öğrenci açıyor. Öğretmen dersi akıllı tahtadan işliyor. Oradaki soruları öğrencilere parmak kaldırıp söz almaları yoluyla yaptırıyor. Mülteci öğrencilere tahtadaki soruyu okutuyor bazen, ya da onlara sıklıkla söz hakkı veriyor. Öğretmen iki kez grup çalışması yaptırdı. Bunun dışında öğretim sürecinde farklılaştırmaya gitmedi. İnternette görsel arattı deprem konusunda ve harita konusunda” (Arif Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 11.11.2019).

Arif Öğretmenin derslerinde kullandığı yöntem ve teknikler konusunda grup etkinlikleri yaptırdığını bu etkinliklerin akran öğrenmesi sağladığı için faydalı olduğunu, istasyon tekniğini kullandığını fakat bu etkinlikleri ders saatinin yetersiz olmasından ötürü her zaman yaptıramadığını belirtmektedir. Bunun dışında soru cevap tekniğini kullandığını, sunuş ve buluş tekniklerini kullandığını belirtmektedir. Öğretmenin dönem boyunca istasyon tekniğini dersinde kullanmadığı görülmüştür. Bu görüş araştırmacı günlüğüne gözlem verilerinden farklılık göstermektedir. Öğretmenin etkinlikleri her zaman yaptırmadığı ifadesi ise araştırmacı günlüğü notları ile örtüşmektedir.

“Ben genelde kendim anlatırım. Klasik anlatım ya da soru cevap da oluyor her dersin başında görüyorsun ya. Pekiştirme açısından. Önceki konuları tekrar ederim. Bazen oyun oynatıyorum konunun pekiştirilmesi açısından. Konuyla, üniteyle ilgili bir kişiyi dışarıya çıkartıyoruz oyunun adını tam bilmiyorum ama ünite, kitap bizi yönlendiriyor oyuna bu şekilde. Kitaptaki etkinlik, akıllı tahta. Akıllı tahtayı sürekli kullanırım ben. Kitaptan tabii ki soru cevap yapıyorum” (Serpil Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen bir dönem boyunca bir kez etkinlik yaptırdı. Bu etkinlik kitapta yer alan bir etkinlikti. Öğrencilerin katılımı iyiydi. Etkinliğin başında gönüllü olan ilk kişi Suriyeli Yaesir’di. Öğretmen derslerini genellikle soru cevap yöntemiyle ve kitaptan okutarak, kitabı takip ederek gerçekleştiriyor. Öğretmen bazen flash disk ile akıllı tahtada bir yayınevini hazırladığı akıllı defter üzerindeki soruları kullanıyordu fakat dönem ortasında flash diskini kaybettiği için bu soruları yaptırmayı bıraktı. Üç derste bir işlenenleri deftere yazdırma yolunu izliyor öğretmen. Öğrenciler bu konuda isteksizler” (Serpil Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 25.11.2019).

Serpil Öğretmenin derslerinde yöntem ve teknikler konusunda temelde sunuş yoluyla derslerini gerçekleştirdiği görülmektedir. Soru cevap tekniğini, dersin başında dikkat çekmek için aynı zamanda pekiştirmek amacıyla kullandığını ifade etmektedir. Kitaptaki ve akıllı tahtada takip ettikleri uygulamadaki etkinlikleri yaptırdığını belirtmektedir. Öğretmenin derslerinde etkinlikler yaptığı yönündeki görüşü, araştırmacı günlüğünde yalnızca bir etkinlik yaptırdığı, bunun dışında bazen akıllı tahta üzerinden çoktan seçmeli sorular yaptıkları yönünde farklılık göstermiştir.

“Soru cevap daha çok öğrenci merkezli. Öğrencilerin derse katılmalarını istiyorum. Örnekleme, hikayeleme, canlandırma bazen. Konuya göre. Şarkı söyletme, ödev verme, kendileri yaratıcı drama yaptılar. (...) Sosyal hayatın içerisindeki roller o ilk ünitelerde falan hani biraz daha kolay konular. Orada herkes dâhil olabilmişti konuya göre yani, üniteye göre, kazanımlara göre. Mesela o gün hava durumuna hepsi iklim olaylarına bir şeyler yapmaya çalışmışlar hepsi aktifti. Bu dramayı kendi istekleriyle hazırlamışlar. Benim hiçbir yönlendirmem yoktu” (Merih Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen dönem boyunca bir kez şarkı, türkü öğrenmeleri konusunu öğrencilere ödev verdi ve öğrenciler bir sonraki ders tahtaya çıkarak şarkı, türkü söylediler. Bu etkinliği kültür konusunda gerçekleştirdi öğretmen. Bunun dışında bir kez öğrenciler hava durumu konusunda kendileri yaratıcı drama etkinliği yaptılar. Öğretmenin bir görevlendirmesi yoktu, öğrenciler kendileri hazırladılar sınıfın dörtte üçü bu etkinlikte görev aldı. Öğretmen derslerini soru cevap tekniği ile gerçekleştirdiyor. Bir öğrenciyi puan vermekle görevlendirmiş. Soru sormadan önce öğretmen bu soru 5 puanlık, 10, 20 puanlık diye belirtiyor ve puan arttıkça öğrencilerin katılımı artıyor. Genellikle bu sorular bilgi boyutunda oluyor. Öğretmen ders kitabını nadiren kullanıyor derste temelde soru cevap ve konu özetini video olarak açtığı akıllı tahtadan yapıyor derslerini. Üç derste bir akıllı tahtada EBA’dan ünite sonu sorularını açıyor ve öğrenciler eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorular gibi etkinlikleri sıra ile çıkarak tahtada yapıyorlar. Öğretmen her ders sonu ödev veriyor. Bu ödevler gelecek derse şu sayfaları kitaptan okuyup gelin şeklinde” (Merih Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 03.12.2019).

“Öğretmeden önce sınıfa gittim, öğrenciler koşuşturuyor, sınıfta gürültü var. Tahtaya Suriyeli Betül hava olaylarının resmini çizdi. Öğretmen gelirken kapıda öğrenciler: ‘hazırlık yaptık küçük bir Show yapmak istiyoruz’ dediler. Öğretmen sınıfa girdi: ‘show yapacaksınız demek hadi yapın bakalım ama önce sessiz ol, işi olmayanlar otursun çok fazla kişi ortalıkta geziyor’ dedi. Öğretmen oturdu ve öğrenciler spiker, kameraman, yönetmen vs. rollerini canlandırarak Türkiye’nin günlük hava durumunu sundular. Etkinliğin sonunda öğrenciler anlaşmazlık yaşayarak seslerini yükselttiler birbirlerine. Öğretmen: ‘tamam yeter, anladık, hepinize çok teşekkür ediyorum, arkadaşlarımızı alkışlayalım’ dedi. Alkışlandı öğrenciler. Öğretmen: ‘ben sizi her zaman desteklerim, çok güzel yaptınız, aferin, bak ben böyle güzel resim çizemiyorum aferin’ dedi” (Merih Öğretmen, Gözlem, 19.11.2019).

Merih Öğretmenin derslerinde kullandığı yöntem ve teknikler konusunda öğrenci merkezli yöntemlerden yararlandığını konuya göre uygulayacağı yöntemi belirlediğini fakat daha çok soru cevap yöntemini kullandığını ifade ettiği görülmektedir. Her zaman olmasa da örnekleme, hikâyelendirme, canlandırma, şarkı söyletme, ödev verme yöntemlerinden yararlandığını belirtirken öğrencilerin kendilerinin bir kez yaratıcı drama yöntemini kullandıklarını ifade etmektedir. Öğretmenin öğretim sürecinde yararlandığı temel yöntemin soru cevap tekniği olduğu verisi görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğü verilerince desteklenmektedir. Fakat öğretmenin derslerinde örnekleme, hikâyelendirme, canlandırma yöntemlerini kullandığı yönündeki görüşme verisi en azından gözlem yapılan sınıfta gerçekleştirilmediğinden gözlem ve araştırmacı günlüğü verilerinden farklılık göstermektedir.

4.2.3.1.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama durumları

Öğrencinin etkileşimi ve katılımı kendisine sunulan öğretim etkinliğine bağlıdır. Dersi tasarlayan, uygulayan ve yöneten öğretmenin öğrencilerin derse etkin katılımı sağlama konusunda kullandığı yöntem ve teknikler ise değişiklik gösterebilmektedir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamaları konusundaki veriler şöyledir:

Deniz Öğretmenin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama konusundaki görüşleri şöyledir:

“Dezavantajlı öğrencileri cesaretlendirmeye çalışıyorum. Onlara da söz hakkı gördüğün gibi bol bol vermeye çalışıyorum. Söylediklerini tasdik ediyoruz aferin gibi onaylayıcı cümlelerle kazandırmaya çalışıyoruz” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

“Suriyeli öğrenciler artık o birinci dönemde ufak tefek sıkıntıları olan öğrenciler aştılar. Onu söylemiştim ya erkekler biraz daha hareketliler çok konuşuyorlar diye. Onlar da biraz daha sınıfa adapte oldular, şimdi daha uyumlular. Onlar da diğer çocuklardan çok farklı değiller onu gözlemledim. Demek ki alışma dönemindeydi, o birinci dönemdeki sıkıntılar şimdi daha iyiler. Özel öğrencilerde de mesela soru soruyorum. Şifre (bilgiyi kodlayarak) soruları soruyorum, en basit olanlardan ona soruyorum bilebileceği sorulardan, derste yapılan testlerde de basit olanları soruyorum ki teşvik olsun o da bilsin. Kendine biraz güveni artsın diye onu yapıyorum“ (Deniz Öğretmen, Görüşme 2).

“Çocukları olabildiği kadar katmaya çalışıyorum derse. Oyun haline getiriyorum. EBA’yı açıyorum, bilgi yarışması şeklinde ya da internet üzerinden işte akıllı tahtayı kullanarak soru çözdürüyorum. Yarışma şekline getiriyorum. İşte bilen sırayı alkışlatıyoruz. Yarışmaya dönüştürünce daha keyif alıyor, daha çok katılıyorlar, böylece o sıralardaki tüm öğrenciler kalkmış oluyor, soru çözmüş oluyor. Hoşuna gidiyor öğrencilerin. Güdülemek için ufak tefek ödüller oluyor çikolata, şeker gibi. Soruları bilenlere artı vereceğim diyorum. Bunlar onların üzerinde etkili oluyor. Hemen soruyorlar, artı var mı hocam bilene diye. Alkışlatıyorum iyi puan alanları” (Deniz Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen soru cevap ve kitaptan okutarak temelde derslerini gerçekleştiriyor. Soru cevap yapılırken gönüllülüğü esas alıyor, dezavantajlı öğrenciler ise çoğunlukla parmak kaldırmıyor. Bu öğrenciler derse yalnızca sıra ile yapılan okumalarda ya da tahtaya çıkarak yapılan akıllı tahtadaki çoktan seçmeli sorularda katılıyorlar” (Deniz Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 21.11.2019).

“Öğretmen yarışma şeklinde akıllı tahta üzerinden açtığı çoktan seçmeli soruları öğrencilere yaptırıyor, Damla (Özel gereksinimli) kendisine sıra geldiğinde: ‘ben gelmek istemiyorum’ dedi. Eren: ‘ben çıkayım onun yerine hocam’ dedi ve sınıfın yarısına kadar ilerledi. Öğretmen: ‘olmaz öyle şey, gel hadi Damla ben sana yardımcı olacağım dedi’. Damla ağır adımlarla tahtaya giderek soruyu sessizce okumaya başladı. Öğretmen soruda aslında neyin sorulduğunu açıkladı. Damla bir şıkka yöneldi, yanlış olduğu için akıllı tahtada kırmızı yandı. Öğretmen ipucu verdi, sınıf arkadaşları c diye bağırdılar. Damla c şikkim seçti, doğruydu sonra sessizce yerine döndü” (Deniz Öğretmen, Gözlem, 05.12.2019).

Deniz Öğretmenin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama konusunda farklı zamanlarda yapılan iki görüşme verilerindeki ifadeleri örtüşmektedir. Buna göre katılımcı, dezavantajlı öğrencilerin derse katılımlarını arttırabilmek için pekiştireçler kullandığını, dezavantajlı öğrencilere daha çok söz hakkı verdiğini bunu yaparken bilebilecekleri kolay sorular sorarak onları cesaretlendirdiğini ve dersi eğlenceli hale getirdiğini ifade etmektedir. Gözlem ve araştırmacı günlüğü verileri öğretmenin dezavantajlı öğrencilere daha çok söz hakkı verdiği ifadesinden

farklılık göstermektedir. Buna göre öğretmen yalnızca sırası gelen ya da söz hakkı isteyen öğrencilere söz hakkı vererek derse katılımlarını sağlamaktadır. Bunun yanında sınıftaki tüm öğrencileri derse katmak amacıyla küçük ödüller verme, etkinlikler düzenleme, artı eksi verme, alkışlatma, onaylama gibi uygulamalar gerçekleştirdiği görüşme verilerinden anlaşılmaktadır.

Nazlı Öğretmenin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama konusundaki görüşleri şöyledir:

“Bazı öğrencilerde şunu görüyorum ulaşamıyorsun. Benim dersim üç saat ya, sınıf öğretmeni olmasam bile Türkçeci matematikçi 6 saat giriyor. Ben 3 saat. Konu yetiştirme sıkıntım var, çocuklara söz hakkı vermem gerekiyor derse katmak için. Tabii onlar (Türkçe ve matematik dersi öğretmenleri) benden daha iyi tanıyorlar o çocukları. Çok ilgilenemediğimi düşünmüyorum o dezavantajlı çocuklarla. Sınıf öğretmenleri daha iyi bilir ama oturup da konuşmuyoruz da” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 2).

Nazlı öğretmen dezavantajlı öğrencileri derse etkin katılımını sağlamak noktasında süre sıkıntısı yaşaması, temelde ders saatinin yetersiz olması nedeniyle başarılı olunamadığını ifade etmektedir. Genel olarak sınıftaki öğrencilerin derse katılımı konusundaki görüşleri ise şöyledir:

“Ben anlatırken sadece ben anlatıp da onlar dinlemiyor. Ben anlatırken devamlı onları derse katıyorum. Söz aldıkları zaman bir de kendilerine özgüvenleri geliyor. Soru cevap şeklinde işte mesela testlerde onlara okutuyorum, yani onların görüşlerini soruyorum. Mesela 5.sınıfta senenin başında en çekingen öğrenci bile şimdi kendine çok güvenli hale geldi. Şimdi gerçekten şaşkınmam, çocuklarda özgüven arttı. Özellikle 5’lerde bi de bunlar çok küçükler normalde yani ilkokul öğrencisi ama 6’larda o kadar çok söz hakkı vermiyorum daha çok ben anlatıyorum. 5. sınıflarda öğretmen onlara bir şeyler yapınca söz hakkı tanıyınca çok mutlu oluyorlar. Bir de hiç sevildiklerini unutmuyorlar” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 2).

Nazlı öğretmenin derslerde soru cevap yöntemini kullanarak öğrencilere sıklıkla söz hakkı verdiği, bu şekilde süreç içerisinde öğrencilerin özgüvenlerinin arttığını düşündüğü görülmektedir.

Derste bir öğrenci dalgın duruyorsa onu kaldırıp ya okuturum, o anda ya bu soruyu sen çöz derim, parmak kaldırırsa bile. Ya da mesela çok konuşuyorsa derste bir tane bu sene 6 B sınıfında Rumeysa (parçalanmış aile çocuğu) diye bir öğrencim var aşırı derecede dikkat çekmeye çalışıyor, şırmarmaya çalışıyor. Yanındaki arkadaşını konuşturuyor. Diğer öğretmenleri çok kızmış, kızarak yaklaşmış bir nefretvar onlara karşı. Bu dönem ben ona hep Rumeysa’cım diye hitap ediyorum. Onu tahtaya çağırıyorum. Mesela gel sen oku

dediğim zaman dün de hatta test çözdük beraber soruları ona okuttum çok mutlu oldu, öğretmenim ben okuyum hep dedi. Aslında algılaması iyi bir öğrenci ama sevilmediğini düşündüğü için çocuk şey yapıyor. Yetiştirdiğimiz kadar şimdi ben hiçbir zaman diyemem hani hepsine yetiştirebiliyorum. Ama istiyorum hepsinin katılmasını. Sosyal zaten hani sosyalleşmeleri lazım. Onlara söz hakkı tanıyorum. Aferin diyorum. Mesela ben hep canım dermişim geçenlerde onu dediler. Bir de (...) güzel bir söz, tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır derler ya öyle. Bir de bunlar 5'ler 6'lar küçük daha. Sevgiyi de hiç unutmuyorlar ve karşılıksız seviyorlar“ (Nazlı Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen dönem boyunca özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımı konusunda hiçbir girişimde bulunmadı. Ders ile ilgili Yıldızhan'ın yaptığı tek şey akıllı tahta açılırken kendi oturduğu sıranın yanındaki pencerenin perdesini çekmek oldu. Bu konuda çok istekli, akıllı tahta ne zaman açılrsa hemen perdeyi çekiyor. Reza ve Yıldızhan ders ile ilgili hiçbir katılım göstermedi. Mülteci öğrencilerden üçü aktif katılım gösterirken biri aktif katılmıyor. Mülteci öğrencilerden Reza ise dersten tamamen bağımsız. Aktif katılım gösteren ve göstermeyen tüm mülteci öğrencilere öğretmenin yaklaşımı aynıydı dolayısıyla bu öğrencilerin katılımında öğretmenin değil kendilerinin özelliklerinin etkili olduğu düşünülebilir. Derse aktif katılan mülteci öğrencileri öğretmen ayrıca pekiştirmiyor onlara diğer öğrencilerine yaklaştığı gibi yaklaşıyor” (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 06.12.2019).

“Öğretmen öğrencileri derse katarken gönüllülük usulüne göre hareket ediyor. Ev ödevi verdiğinde hazırlanıp gelen genelde iki kız öğrenci var. Okuma yapılacağı ya da ödev konusu tahtada anlatılacağı zaman bu iki kız öğrenci söz hakkı alarak derse katılım gösteriyor. Derse katılımında isteksiz olan öğrenciler yalnızca tahtaya yazılanları defterine geçiriyor. Öğretmen onların dikkatini çekmek için ses tonunu yükseltip alçaltma yolunu izliyor” (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 25.10.2019).

Nazlı öğretmenin dezavantajlı öğrencilerden biri ile ilişkisi ve derse bu öğrencinin nasıl etkin katılımını sağladığı yönündeki ifadelerine bakıldığında öğrenciyi teşvik ettiğini, daha çok görev verdiğini ve sevecen yaklaştığını ifade ettiği görülmektedir. Katılımcının olumlu bir iletişim kurmak yoluyla öğrencilerin sevgisini kazanmayı amaçladığı bu şekilde öğrencilerin etkin katılımını sağlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte araştırmacı günlüğü verileri bu ifadeden farklılık göstermektedir. Gözlem yapılan sınıftaki dezavantajlı öğrenciler ile mülteci öğrenciler dışında, öğretmenin birebir iletişimi olmadığı, öğretmenin onları derse katmak için girişimde bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Serpil Öğretmenin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama konusundaki görüşleri şöyledir:

“Bir kısmının derse katılımı iyi. Bunun biraz kişilikle de bağlantılı olduğunu düşünüyorum. Bazen mesela dezavantajlı olmayan öğrencilerin de hiç derse katılımı yok ama yazılıdan da yüksek alabiliyorlar. Bunun kişilikle de bağlantısı var ama ben genelde katmaya çalışıyorum. Arda (özel gereksinimli öğrenci) mesela derse hiç katılmıyor. Tek oturuyor. O beraber oturduğu zaman çok konuşuyor. Aslında Arda çok geri kalıyor diğerlerinin içinde. Bunu annesiyle konuştum, geçen rehberlikçiyle konuştum. Çok da pasif kalıyor. Diğer mülteci öğrencilerden de pasif kalıyor aslına bakarsanız. Çok fazla katılımı yok. Hani kalksa da sorduğu soruyla alakalı değil de Arda farklı cevaplar veriyor. O ondan da bence biraz kalkmıyor. Yanlış cevap verdiğini düşündüğü için. Arda biraz kendi halinde. Yaesir ve Maria (mülteciler) kendi istekleriyle çok aktifler mesela. Ben onlara nasıl bu kadar Türkçe öğrendiniz dediğimde sora sora diyorlar. Onlar bir de içi içine sığmayan çocuklar. Bence bir an önce karşısındakiyle anlaşma ihtiyacı hissettiklerinden o şekilde. Kabul görebilmek için” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

“Yaesir ve Maria her derste aktif katılım gösteriyorlar. Öğretmen soru sorduğunda ya da görevlendirme yaptığında gönüllü oluyorlar, söz hakkı istiyorlar. Reyyan ve Abdullah ise derse hiçbir şekilde katılmıyorlar. Tahtaya yazılan bir şey olursa onu defterlerine geçirmeye çalışıyorlar. Öğretmen yaesirve Maria’ya sözhakkı tanıyor, evet aferin gibi pekiştiriciler kullanıyor. Arda dönemin başında derse hiç katılmazken dönemin sonlarında biraz daha istekli olmaya başladı” (Serpil Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 28.11.2019).

“Öğretmen, kendi sandalyesinde oturuyor, öğrencilere soru sordu, Arda parmak kaldırdı. Sınıf arkadaşları: ‘Hocam Arda parmak kaldırıyor’ dediler. Öğretmen, ‘söyle bakalım Arda’ dedi. Arda soruyu doğru cevapladı. Öğretmen: ‘aferin’ dedi. Arda’ya yanında oturan arkadaşı yardım etti” (Serpil Öğretmen, Gözlem, 03.12.2019).

Serpil Öğretmenin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama noktasında iki dezavantaj grubundan örnekler verdiği görülmektedir. Bunlardan mülteci öğrenciler konusunda derse kendi isteğiyle aktif katılan Yaesir ve Maria örneklerinde bu durum öğrencilerin kişiliğiyle ve toplumda kabul görme istekleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu öğrenciler dışında Türkçesi yetersiz olan ve derslere etkin katılım gerçekleştiremeyen diğer iki mülteci konusunda katılımcının görüş bildirmedığı görülmektedir. Bu öğrencileri derse katma konusunda öğretmenin herhangi bir girişiminin olmadığı da gözlem ve araştırmacı günlüğü verileriyle ortaya konmuştur. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci olan Arda ile ilgili ise bu öğrencinin derslere etkin katılım gerçekleştirmediği, çoğunlukla sınıfta yalnız oturduğunu, derse katılırken yanlış bir şeyler söylemekten çekindiğini belirtmiştir. Bu konuda katılımcının gerçekleştirdiğini belirttiği uygulamalar ise öğrencinin velisi ile ve rehberlik servisi ile bu konuda görüşmeler gerçekleştirmek şeklindedir. Öğretmen bu öğrenci söz hakkı

almak istediğinde desteklemektedir. Sınıftaki diğer dezavantajlı öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması konusunda ise görüş belirtilmediği görülmektedir.

Arif Öğretmenin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama konusundaki görüşleri şöyledir:

“Genel olarak bizim dersimiz, sözel anlatıma dayalı olduğu için kalk şunu yap diyemiyoruz. Bu problemi çöz diyemiyoruz. Anlattığımız bir sorunun cevabını soruyoruz. Dezavantaj günden güne de değişebiliyor. Çocuk ailede o gün bir problem yaşıyor çocukta belli oluyor. O çocuğu konuşturmaya, derse katmaya, kafasını dağıtmaya dönük söz hakkı veriyoruz, görevlendirmeler yapıyoruz. Soruyu sen çöz diyorum veya çözülen bir sorunun açıklamasını yaptırmaya çalışıyoruz. Yapacaklarımız bunlarla sınırlı kalıyor. Derse katılımı ilgili çocukların kişilik özellikleri çok önemli. Bazı çocukları durduramıyorsunuz. Bazı çocukları iterek derse katıyorsunuz. Yalan yanlış bir şeyler söylüyor, kendini geri çekiyor. Kişilik özellikleri, yaratılıştan gelen özellikler aşamadığımız konular ama onun dışında zaman zaman mesela Aebir’in dönem başından itibaren çok ciddi mesafe kat ettiğini siz de gözlemlemiştinizdir, Melek’de de aynısı var. Onlara görev verdikçe mesela ben geçen Melek’e dedim ki önümüzde ki ders sen okuyacaksın ona göre hazırlan. Yüreklandırduğunuz zaman ister istemez hazırlanmaya başlıyor ama çocuk isterse, istemeyen çocuk da bunu da yapamıyorsunuz. Görevlendirme, ödevlendirme, grup çalışmaları, derste bir şey sunuş veya araştırma yapıp gelip arkadaşlarına anlatma şeklinde ödevler veriyoruz” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmen: ‘Abdullah (sınıfadönem ortasında gelen Irak Türkmeni öğrenci) sen ne düşünüyorsun bu konuda?’ dedi. Abdullah ‘bilmiyorum hocam’ dedi. ‘Tamam o zaman bu sana görev, bu konuyu araştırıp geleceksin bir sonraki derse’ dedi öğretmen” (Arif Öğretmen, Gözlem, 04.11.2019).

“Ümmühan en arkada Karlar Kraliçesi, hikaye kitabını okuyor, öğretmen yanına gitti. ‘Onu kaldır bakalım ne okuyorsun. Bizim kitabımızı aç’ dedi. Ümmühan o an kaldırdı ama sonra yeniden çıkarıp okudu” (Arif Öğretmen, Gözlem, 30.09.2019).

“Aebir’in okuma becerisi dönemin başı ile sonu arasında çok gelişme kaydetti. Öğretmen neredeyse her ders ona bir soru okutuyor. Aebir çok istekli bu konuda, öğretmen de teşvik ediyor, pekiştiriyor” (Arif Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 09.12.2019).

Arif Öğretmenin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama konusunda yaptığı uygulamaları; öğrenciye söz hakkı verme, konuşturma, görevlendirmeler yapma, pekiştirme, ödevler verme, grup çalışmaları yapma, araştırma yaptırarak sınıfa sunmasını isteme olarak ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin bu ifadeleri araştırmacı günlüğü ve gözlem verileriyle desteklenmektedir. Bunun yanında dezavantajlı öğrencilerin derse katılımını sağlamada öğrencilerin kişilik özelliklerinin

belirleyici olduğu, öğretmen tarafından vurgulanmaktadır. Öğretmenin mülteci öğrencilere benzer şekilde yaklaştığı ve mülteci öğrencilerin derse katılımındaki istekli olma ya da olmama olarak tutumlarının farklılık göstermesi öğretmenin bu görüşünün doğru olabileceğini düşündürmektedir. Arif öğretmen bir dönem boyunca süreç içerisinde dezavantajlı öğrencilerde gelişim gözlemlendiğini ifade etmektedir. Bu görüşü de gözlem ve araştırmacı günlüğü verilerince desteklenmektedir.

Merih Öğretmenin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama konusundaki görüşleri şöyledir:

“Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, konular somut, hayatın içinden. Kolay öğrenebilecekleri konular. Öyle olunca katılımları fazla. Zaten istedikleri anda da söz hakkı verip konuşmaları yüreklendirilince arkası geliyor. Yani bunlar konuşuyorlar kendilerini çok rahat hissediyorlar. Mesela bu başladığımız ünite, iletişim teknoloji. Yani geçen hafta bu hafta hepsi kendini parçaladı derse katılmak için. Betül (mülteci) daha aktif mesela son dönemlerde de öyleydi bugün de öyle. Yani şeyi savunuyor geçen gün dersi anlattıktan sonra işte ailede kim internet bağımlısı bunu konuşuyoruz. Ya da ne kadar süre televizyonda vakit geçiriyorlar. Söz hakkı aldı Betül. ‘Annem dedi annem. Dört saat konuşuyor dört saat’. Derse daha çok katılıyor, özgüveni yerine geldi. Necm ve Zübeyir (mülteciler) biraz daha yavaşlar. Onlar da yol aldı ama. Belki onlarda ailesinin sosyo ekonomik durumu etkili. Katılımlarını arttırmak için onları destekliyorum, güven veriyorum, başarabileceklerine inandırıyorum. İletişim halinde olmak, iyi bir iletişim kurmak, sevgi, ilgi” (Merih Öğretmen, Görüşme 2).

“Derse katılmasını önemli buluyorum. Çok basit cevap verebileceği sorularda dezavantajlı öğrencilere söz hakkı vererek onları derse katıyorum. Özgüven kazansın diye çok kolay sorular. Kendini ifade etsin, konuşsun diye “ (Merih Öğretmen, Görüşme 2).

“Sedanur en önde oturuyor. Parmak kaldırmıyordu, öğretmen Sedanur sen söyle bakalım dedi ve kayak merkeziyle ünlü şehrimiz hangisi diye sordu. Sedanur cevap verdi öğretmen yanına giderek çak yaptı” (Merih Öğretmen, Gözlem, 09.10.2019).

“Sedanur ya da Betül parmak kaldırdığında öğretmen söz hakkı tanıyor onlara. Necm ve Zübeyir sıra ile yapılan sorular dışında derse katılmıyorlar. Öğretmen onlara bunun dışında hiç söz hakkı tanımadı” “ (Merih Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 27.1.2019).

“Ceylin çoğunlukla söz hakkı istiyor. Bazen de parmak kaldırmadan konuşuyor. Öğretmen söz hakkı tanıdığına soru ile ilgisiz genelde ailesiyle yaşadığı olayları anlatıyor. Böyle durumlarda öğretmen tamam sus otur diyerek tepki gösteriyor” (Merih Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 04.12.2019).

Merih Öğretmenin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama konusunda yaptığı uygulamalar; söz hakkı vermek, pekiştirmek, öğrencilerin

kendilerini rahat hissettikleri bir sınıf ortamı oluşturmak, güvenli bir ortam oluşturmak, başarabileceklerine inandırmak, iletişim kurmak, sevgi ve ilgi göstermek, kolay sorularda dezavantajlı öğrencilere söz hakkı vermek olarak ifade edilmiştir. Öğretmenin bu ifadeleri gözlem ve araştırmacı günlüğü verileri ile örtüşmektedir. Öğretmen, süreç içerisinde mülteci öğrencilerde gelişim gözlediğini ifade etmiş fakat sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan mülteci öğrencilerde bu gelişimin daha yavaş olduğunu ifade etmektedir. Mülteci öğrenciler dışında dezavantaj grubundaki diğer öğrencilerin derse etkin katılımı konusunda öğretmenin görüş belirtmediği görülmektedir. Buna rağmen öğretmenin, özel gereksinimli öğrencilerden Sedanur’u derse katma ve desteklemeye yönelik girişimleri olduğu gözlem sürecinde anlaşılmıştır.

4.2.3.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandıkları öğretim materyalleri

Kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre eğitim öğretim sürecinde farklılaştırma yönteminin kullanılması yoluyla sınıf içindeki tüm öğrenci gruplarına hitap edecek bir eğitim öğretim sürecinin gerçekleştirilebilmesi önemlidir. Eğitimde farklılaştırmanın ise öğretim yöntem ve teknikleriyle olduğu gibi derslerde kullanılan öğretim materyalleri aracılığıyla gerçekleştirildiği söylenebilir. Öğretmenlerin ders içinde farklılaştırma yapma oranlarının çok düşük olduğu verisinden hareketle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımı dahilinde sınıflarında dezavantajlı öğrencileri için ne tür kaynak ve materyalleri kullandıklarını anlamaya yönelik görüşme verileri Tablo 4.10.’da görülmektedir.

Tablo 4.10. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları öğretim materyalleri

Öğretim materyalleri	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Akıllı tahta	✓	✓	✓	✓	✓
Yazı tahtası	✓	✓	✓	✓	✓
Ders kitabı		✓	✓		
Testler	✓		✓		
Dünya küresi	✓				
İnternet	✓				
Okulistik, Eba, Morpa, Arı yayınları, akıllı defter Uygulamaları	EBA, Arı yayınları, Akıllı defter	Okulistik, Morpa	Okulistik, EBA		Okulistik, EBA

Tablo 4.10'a bakıldığında katılımcıların tamamının akıllı tahtayı ve yazı tahtasını derslerinde öğretim materyali olarak kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte akıllı tahtada takip ettikleri eğitim platformlarının benzer olmasına rağmen birebir aynı uygulamalar olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yalnızca ikisi testleri öğretim materyali olarak kullandığını belirtse de “diğer üç öğretmenin çoktan seçmeli soruları deneme olarak ya da akıllı tahtadaki uygulamalar üzerinden gerçekleştirdikleri” (Araştırmacı Günlüğü, 11.12.2019) gözlemlerde gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin yalnızca ikisi görüşmelerde ders kitabından materyal olarak yararlandıklarını belirtmiş olsa da yine gözlemlerde “öğretmenlerin tamamının derslerinde ders kitabını kullandıkları” (Araştırmacı Günlüğü, 13.11.2019) görülmüştür. Katılımcılardan yalnızca birinin interneti öğretim materyali olarak kullandığını belirttiği Tablo 4.10'da görülmektedir, “Arif Öğretmen, Marmara depremine dair görselleri öğrencilere göstermek için internet kullandı” (Arif Öğretmen, Gözlem, 07.10.2019) gözlem verileri de bu veriyi doğrulamaktadır. Yine katılımcılardan yalnızca birinin dünya küresini materyal olarak kullandığı Tablo 4.10'da görülmektedir. Katılımcılardan birinin ise dünya küresini artık sınıfa materyal olarak getirmediğini akıllı tahtadan açtığını görüşme verilerinde görülmektedir. Dünya küresinin derste kullanıldığına bir dönem boyunca yapılan gözlemlerde rastlanmamıştır.

Yıllar içinde eğitim öğretim sürecinde kullanılan temel materyalin ders kitabından akıllı tahtaya geçiş yaptığı araştırmalarla kanıtlanmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen veriler de bu bilgiyi destekler niteliktedir. Buna rağmen öğretmenlerin belirli mevcut öğretim platformlarının dışında akıllı tahtaları kullanmadıkları görüşme ve gözlem kayıtlarıyla ortaya konmaktadır. Benzer şekilde katılımcıların hiçbiri dezavantajlı öğrencilere yönelik ya da sınıftaki farklı öğrenme seviyelerindeki öğrenciler için herhangi farklılaştırılmış öğretim materyali kullandığını belirtmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin hiçbiri materyal tasarlama ya da hazırlamaya yönelik gerçekleştirdiği herhangi bir uygulamaya görüşmelerde değinmemiş, yapılan gözlemlerde de bu yönde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aşağıda sınıf içinde kullanılan öğretim materyallerine ilişkin görüşme verilerine yer verilmektedir.

“Tahtamızı, akıllı tahtayı kullanıyoruz sürekli, flash diskimde konularım var. Okulistik'i kullanıyorum, ders kitabını kullanıyorum. Test dağıtıyorum arada. EBA'dan indiriyorum testleri. EBA'da kazanım testleri var. Onlardan da çözüyoruz, EBA'yı da açıyoruz. Yani bunlar var materyal olarak elimizde. Eskisi gibi harita şudur budur şimdi hepsi

tahtalarımızda olduğu için ekstra onları falan artık yıllardır kullanmıyoruz” (Serpil Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen dersi ders kitabından takip ediyor. Derste kullandığı temel öğretim materyali de ders kitabı. Bunun dışında akıllı tahtayı çoktan seçmeli soruları çözdürmek için kullanıyor” (Serpil Öğretmen, Gözlem, 17.10.2019).

Serpil Öğretmenin faydalandığı öğretim materyallerinin; temelde akıllı tahta üzerinde olduğu belirtilmektedir. Temel materyalin akıllı tahta olduğu görüşü gözlem ve araştırmacı günlüğü verilerinden farklılık göstermektedir. Akıllı tahtada EBA uygulaması ve bu uygulamadaki çoktan seçmeli sorular öğretmenin yararlandığı materyallerken katılımcı, harita gibi materyalleri sınıfta yıllardır kullanmadığını belirtmektedir.

“Akıllı tahtamız var. Okulistik’te ve EBA’da çok güzel konu anlatımları var, sorularımız var. EBA’da, orada okunacak parçalar var. Önemli yerlerin altlarını çizebiliyoruz rahatlıkla, kullanmayı bildiğimiz için. Tahta açılınca çocuklar için arada bir değişiklik gerçekten faydası olduğunu düşünüyorum. BEP’li öğrencinin ilgisini çekiyor, ona film gibi geliyor. Soru çözerken falan değil de orada konu anlatılıyorsa resimler, videolar çıkıyorsa biraz ilgileniyorlar” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmenin derste yararlandığı temel kaynak yazı tahtası. Öğretmen derste konuşulan her şeyi bu tahtaya yazıyor ya da yazdırıyor. Bunun dışında ders kitabını, yardımcı kaynak olarak test kitabını ve akıllı tahtayı kullanıyor. Akıllı tahtayı bazen konuyu kendisi işledikten sonra video şeklinde açıyor bazen de orada açtığı çoktan seçmeli soruları öğrencilere yaptırıyor” (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 12.12.2019).

“‘Test kitabı kimlerin yanında’ dedi öğretmen. Test kitabı yanında olmayanları olanlar ile eşleştirerek oturttu. Bir öğrenci yüksek sesle soruları okudu. Parmak kaldırarak soruları cevapladılar” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 21.11.2019).

“Ünitenin sonunda öğretmen ‘EBA’da nerede kalmıştık’ diye sordu. Öğrenciler söyledi, bir öğrenci akıllı tahtayı açtı. Video olarak konuyu oradan dinlediler. Yıldızhan perdeyi çekti ve videoya bir süre baktı” (Nazlı Öğretmen, Gözlem, 11.10.2019).

Nazlı Öğretmen faydalandığı öğretim materyallerinin; akıllı tahta üzerindeki uygulamalardan oluştuğunu, EBA ve Okulistik’in öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmektedir. Katılımcı dezavantaj gruplarından özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere bu anlamda değinerek akıllı tahtadaki görsel ve videoların bu öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmektedir. Bu ifade gözlem verileriyle desteklenmektedir.

“Şu an bizim için akıllı tahta. Ders kitabı çok değil, yönlendirmeler daha fazla. Okulistik kullanıyorum. Morpa, EBA’ya çok girmiyoruz ikisini daha çok kullanıyoruz. EBA daha

basit kalıyor. O yüzden Okulistik seviye olarak daha uygun oluyor” (Merih Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen derse girer girmez akıllı tahtayı açıyor. Daha çok okulistik üzerinden dersini gerçekleştiriyor” (Merih Öğretmen, Gözlem, 01.10.2019).

“Öğretmen konuyu öncelikle akıllı tahtadan videolu konu anlatımı üzerinden açarak izletiyor. Ardından önemli yerlerde durdurarak öğrencilerin defterlerine not almalarını söylüyor. Sonrasında soru cevap yapıyorlar. Akıllı tahtayı her ders kullanıyor” (Merih Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 19.11.2019).

Merih Öğretmenin faydalandığı öğretim materyallerinin; akıllı tahta ve ders kitabı olduğu görülmektedir. Akıllı tahtada daha çok Okulistik ve Morpa olmak üzere bazen EBA uygulamasının materyal olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Bu ifadeler gözlem ve araştırmacı günlüğü verileri ile desteklenmektedir. Öğretmenin dezavantajlı öğrencileri için kullandığı herhangi bir materyalden söz etmediği görülmektedir.

“Genellikle akıllı tahta. Onun dışında yok, akıllı tahtayı kullanıyoruz” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmenin derste kullandığı temel öğretim materyali ders kitaplarıdır. Bunun yanında akıllı tahtayı da kullanmaktadır. Akıllı tahtayı yardımcı materyal olarak kullanmakta, öğrencilerin yorulduğu son ders saatinde konu anlatımlı video olarak ya da ünite sonu çoktan seçmeli soruları yarışma şeklinde yaptırmaktadır. Ders kitabını dersin başında sırayla öğrencilere konuyu okutup ardından soru cevap yaptırmak yoluyla kullanmaktadır” (Deniz Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 20.11.2019).

“Türk el sanatları konusu işlenirken öğretmen evden getirdiği, kendisine ait gümüş ve akik taşı ile yapılmış bir kolyeyi öğrencilere gösterdi. Elden ele bu kolyeyi inceleyen öğrencilere aslında el sanatı işçiliğinin kültürümüzde yaygın olduğunu ve önemini anlattı” (Deniz Öğretmen, Gözlem, 29.11.2019).

Deniz Öğretmen, faydalandığı öğretim materyali olarak yalnızca akıllı tahta kullandığını belirtmektedir. Fakat nasıl kullandığı yönünde bir görüş bildirmemiştir. Gözlem ve araştırmacı günlüğü verilerindeyse öğretmenin ders kitabı ve sınıfa getirdiği örnek materyalleri de derslerinde kullandığı anlaşılmaktadır.

“Materyaller tamamen dijital ortamda artık. En fazla coğrafi keşifleri işlerken küreyi kullanıyorum. Akıllı tahtada özel uygulamalar var. EBA’yı açıyoruz ama EBA’da önce anlaşmalı portallar vardı, özel yayınevlerinin uygulamaları, oradan geçiş yapıyorduk. Oradan kalan birtakım alıştığımız yayınlar var onları takip ediyoruz. EBA’da bazı değerlendirme soruları oluyor, onların çıktısını alıp çözdürüyoruz çocuklara. Örnek sorular yayınlıyor Milli Eğitim Bakanlığı onları çözdürüyoruz. Arı yayınları. Akıllı defter

uygulaması vardı. Burası biraz ekonomik olarak sıkıntılı bir bölge olduğu için çocuklara bu kaynağı direkt aldırıyoruz. Akıllı tahtadan uygulamasını açıyoruz. Oradan takip ediyoruz, sorularını çözüyoruz. Biraz görsellik oluyor. Zaman zaman da ihtiyaç olunca harita açmamız gerekince, onu da internetten açıyoruz gösteriyoruz. Ama internet mesela birçok siteyi açmıyor okulumuzda. Orada sıkıntı yaşayabiliyoruz. Genelde akıllı tahta uygulamalarını kullanıyoruz akıllı tahta geldi geleli. Akıllı tahtadaki konu anlatımı üzerinden, atölyem bir akıllı defteri, bir soru bankası var onun. Onu kullanıyoruz. Mesela bazı branşlarda Okulistik güzel ama ben çok beğenmiyorum. Biraz bize hız kazandırmıyor. Morpa da bir süre sonra sıkıyor. Sürekli aynı ses tonuyla anlatan bir ses kaydı var orada. Görselleri güzel ama ses kaydı bir süre sonra sıradanlaşıyor. Hangi eğitim yöntemi, materyali olursa olsun öğretmen belirliyor. İşin başarı şansı öğretmende. Öğretmen kendini verirse, önceden ciddi bir hazırlık, tecrübe ve sınıf içerisindeki dinamikleri hareketli tutmayı başarırsa öğretmen başarabiliyor (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen derse girer girmez akıllı tahta açılıyor. Dersi burada kullandığı akıllı defter üzerinden gerçekleştiriyor. Öğretmenin deftere yazdırma ya da tahtaya yazma gibi uygulamaları yok. Öğretmen akıllı defter üzerinden görselleri ve önemli noktaları konu anlatırken kullanıyor. Önce öğretmen anlatıyor bu esnada soru cevap yapıyorlar ardından yine bu uygulama üzerinden soruları oturdukları yerden söz hakkı alan öğrencilere cevaplatıyor” (Arif Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 21.10.2019).

Arif Öğretmen faydalandığı öğretim materyallerinin; genellikle dijital olduğunu ve akıllı tahta üzerinden kullandığını belirtmektedir. Bu ifade gözlem ve araştırmacı günlüğü verileri ile örtüşmektedir. Akıllı tahtada materyal olarak kullandığı uygulamaların; EBA, Arı yayıncılık, Atölyem akıllı defter ve soru bankası, Morpa, MEB’in yayınladığı örnek sorular ve internet üzerinden açılan bazı siteler olduğunu belirtmektedir. Sınıfa getirip yararlandığı materyal olarak ise yalnızca dünya küresini kullandığını ifade eden öğretmen, materyal ve yöntemden çok öğretmenin derste rolünün başarı üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Dönem boyunca yapılan gözlemlerde dünya küresinin sınıfa getirildiği gözlemlenmemiştir buna rağmen konunun gerektirmediği için getirilmediği düşünülebilir. Buna ek olarak öğretmenin derste interneti kullanarak görsellere eriştiği gözlem verileriyle desteklenmektedir.

4.2.3.3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında farklı özelliklere sahip olan öğrencilere yönelik, özel gelişim ve öğrenme düzeylerine göre sürece dayalı ve farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gereklidir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında önemli bir boyut olan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kullanma ve bu süreçte farklılaştırma yapma yapmadıklarını görüşme verilerine göre gösteren Tablo 4.11. şöyledir:

Tablo 4.11. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde farklılaştırma yapma durumları

Farklılaştırma yapma durumları	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Farklılaştırma yapanlar	✓	✓	✓	✓	✓
Farklılaştırma yapmayanlar					

Tablo 4.11. incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamının ölçme değerlendirme sürecinde farklılaştırma yaptığını ifade ettiği görülmektedir. Ancak bu farklılaştırmaların öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre belirlenen değerlendirme yöntem ve teknikleri ile değil klasik ölçme araçlarının içeriğinde yaptıkları farklılaştırmalar olduğu görüşmelerde ifade edilmiştir. Farklılaştırılan ölçme değerlendirme uygulamalarının yalnızca özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere uygulandığı görülmüştür. Sınıftaki diğer dezavantajlı gruplar için herhangi bir farklılaştırılmış değerlendirmenin yapılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme araçları Tablo 4.12’de gösterilmektedir:

Tablo 4.12. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme araçları

Ölçme değerlendirme araçları	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Yazılı sınav			✓	✓	✓
Çoktan seçmeli sınav (test, quiz)	✓		✓		✓
Sözlü sınav (Ders içi performans)	✓		✓	✓	
Deneme				✓	
Proje ödevleri				✓	
Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere sınav		✓	✓	✓	✓

Tablo 4.12'ye bakıldığında öğretmenlerin çoğunun özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için kendilerinin hazırladıkları özel bir sınavı kullandıkları görülmektedir. Mülteci öğrenciler için özel bir sınav uygulanmazken öğretmenlerden ikisinin mülteci öğrencilerin durumlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmelerini gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Burada geçme kalma usulünün de katılımcıların ölçme değerlendirme uygulamaları üzerinde etkili olduğu görüşme verilerinde yer almaktadır. Çünkü sınıf tekrarının olmaması öğretmenleri öğrencilerin notunu yükselterek geçme notuna tamamlamaya itmektedir. Katılımcılardan biri çoktan seçmeli soruları yeterli bulmamasına rağmen ulusal sınavlara hazırlık yapmak amacıyla bu ölçme değerlendirme uygulamasını tercih ettiğini belirtmektedir. Süreç değerlendirmesinde kullanılan yöntemlerden biri olan proje ödevlerini, değerlendirmede kullandığını belirten yalnızca bir katılımcı olduğu Tablo 4.12'de görülmektedir. Katılımcıların üçünün yazılı sınavları, ikisinin ise çoktan seçmeli sınavları sonuç değerlendirme yöntemi olarak kullandıkları Tablo 4.12'de görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin 'yazılı sınav' ifadesini kullanmalarına rağmen; doğru yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli soruları bu ölçme aracının içeriği olarak aktardıkları görülmektedir. Bu da yazılı sınav demelerine rağmen öğretmenlerin çoktan seçmeli sınavları ölçme değerlendirme aracı olarak kullandıklarını göstermektedir. Burada bir kavram yanılgısı olduğu ve bunun alışlagelmiş ölçme değerlendirme uygulamalarını ismen kullanmaya devam etmekten kaynaklandığı düşünülebilir. Aşağıda katılımcıların kullandıkları ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir:

“Özel durumu olan BEP’li öğrenciler ve mülteci öğrencilere 45’in altında not veremiyoruz zaten. Geçen yıl sözlü yapıyordum özel öğrencilere ben. E-okula yazılı yapılmış gibi gösterip sözlü. Birkaç soruyla. Bu yıl herhalde kendileri yaparlar. Sorulmuş özel zaten sınavları daha kolay, 5 soru, 7 soru. Öğrencilere önce ortak sınav yapıyoruz sonra ne başarmış onu gördükten sonra gerekiyorsa daha sonra daha kolay. Mülteciler ve BEP’lilerin sınavları birbirinden farklı. Zekâ sorunu yoksa mülteciler bizim mezun olan mülteci öğrencilerimiz var kendi öğrencilerimizden fazla not alıyordu. Bu arada Türkçeyi de öğrenerek üstelik” (Merih Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmen sınav yapacağı tarihten bir önceki ders öğrencilere önemli olan konuları söyledi. Buralara bakın, iyice çalışın dedi” (Merih Öğretmen, Gözlem, 19.10.2019).

“Öğretmen, özel gereksinimli öğrencilere ayrıca sınav yapmadı. Sınıf genelinin sınavını ise dersine girdiği tüm sınıfları aynı anda sınav yaptığı için başka bir öğretmenin dersinde gerçekleştirdi” (Merih Öğretmen, Gözlem, 25.10.2019).

Merih Öğretmenin derslerinde kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandığı ölçme değerlendirme araçları konusundaki düşüncelerine bakıldığında, özellikle özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için uyguladığı sınavı açıklayan katılımcı öncelikle tüm öğrencilere uyguladığı bir sınav olduğunu eğer özel gereksinimli öğrenciler 45'in altında not almışsa özel bir sınav uyguladığını ifade etmektedir. Geçmiş yıllarda bu sınavı sözlü şeklinde yaptığını ama şimdi kolaylaştırılmış 5-7 soruluk bir sınav uyguladığını belirtmektedir. Buna rağmen özeltgereksinimli öğrencilerin ayrıca değerlendirildiği gözlemlenmemiştir. Mülteci öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencilere 45'in altında not veremediklerini ifade eden öğretmen, mülteci öğrenciler için ayrıca bir uygulamaya gitmediğini ifade etmektedir.

Serpil Öğretmenin mülteci öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandığı ölçme değerlendirme araçları konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Öğrenciyi değerlendirirken tabii ki onun mülteci olmasını göz önünde bulundurarak diğerleriyle aynı kefeye koymuyorum yani. Sonuçta diğeri birinci sınıftan beri burada Türkçe eğitim almış kendisini daha iyi ifade ediyor çocuklar, bu öğrenciler ifade etmekte tabii ki güçlük çekiyor onu da ona göre değerlendiriyorum. Diğeriyle aynı kefedeki tutup aynı notu vermiyorum mutlaka daha fazlasıyla. Mülteci öğrencilere test sınavı yapıyorum ya orada mutlaka bir şeyler işaretlemiş oluyorlar, yazılıdan yeterli notu aldığı zaman zaten sözlüden üstüne ekliyorum geçer notunu veriyorum. Kalma yok her durumda geçiyorlar. Yazılıdan da otuz beş, kırk civarı aldığı zaman da altmış, yetmiş civarı bile verdiği zaman onları kırk beşin üstüne elli civarına çekiyorsunuz bu şekilde zaten geçiyorlar. Çok davranış bozukluğu da olur öğrencide mesela İ'deki öğrencilerde var. Onlara nasıl bir uygulama yaparız bilmiyorum yani” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmen yapacağı asıl sınavdan önce öğrencilere deneme sınavı yaptı. Bu sınav çoktan seçmeli soruların olduğu bir sınavdı. Öğrencilere masanın üstüne çantalarını koymalarını söyledi. Mülteci öğrencilere: ‘sizin koymanıza gerek yok’ dedi. Maria’ya: ‘sen Reyyan’a yardım et’ dedi” (Serpil Öğretmen, Gözlem, 24.10.2019).

Serpil öğretmenin mülteci öğrencileri değerlendirirken yabancı uyruklu olmasından kaynaklanan dezavantajlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmelerini gerçekleştirdiğini ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin deneme sınavını yaparken mülteci öğrencilere yönelik farklı bir uygulama izlediği gözlemlenmiştir. Öğretmen, değerlendirme noktasında mülteci öğrencilere anadili Türkçe olan öğrencilerden daha fazla not verdiğini, ayrıca sözlü notlarıyla notunu yükselttiğini belirtmektedir. Bu uygulamada sınıf tekrarı uygulamasının olmamasının etkili olduğunu ve öğrencileri geçirebilmek için bu yolu izlediğini ifade etmektedir.

Serpil Öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandığı ölçme değerlendirme araçları konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Arda’yı BEP sınavına göre değerlendiriyoruz. (...) 6K sınıfımızdaki BEP’li öğrencim yüz aldı mesela BEP sorularından. Benim sınıfımdaki öğrencim kırk aldı. Ona göre de soruları daha da hafifletmeyi düşünüyorum. Ben hatta yazılıları yaparken diğerleri onları dışlamasın diye niye farklı soruyorsunuz diyorlar bu sefer. Onlara normal yazılı kâğıtlarını dağıtıyorum sonra onları bir şekilde topladım mesela. Bu şekilde yazılı yaptım, onlar dışlanmasın diye. Bence bu şekil farklı olduğunu anlamadı diğerleri” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmen, öğrencileri sınav yaparken Arda’ya alta koyduğu farklı soru kağıdını verdi” (Serpil Öğretmen, Gözlem, 31.10.2019).

Serpil Öğretmen, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ölçme değerlendirmesinde özel bir sınav kullandığını belirtmektedir. Bu ifade gözlem verisiyle desteklenmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler arasında da seviye farkı olduğunu ifade eden öğretmen, bu tür durumlarda soruları o öğrencinin seviyesine daha uygun olacak şekilde bireyselleştirdiğini belirtmektedir. Sınıfta dışlamanın önüne geçmek için diğer arkadaşlarına farklı bir sınav yaptığını hissettirmemek için önlemler aldığını ifade etmektedir. Bu uygulamasıyla özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin dışlanmasını önlemeye çalıştığını ifade etmektedir.

Nazlı Öğretmenin derslerinde kullandığı ölçme değerlendirme araçları konusundaki düşünceleri şöyledir:

“BEP’li öğrencilere sınav yaparken mesela onlara da aynı sınavı yapıyorum ama onları tekrar sınıfta ayrımcılık yapmamak için, onları tekrar bir daha sınav yapıyorum. Mesela boş dersimde her sınıftan BEP’li öğrencilerimi çağırıyorum onlara hazırladığım yazılı sorularını soruyorum. Öğrencinin seviyesine göre soruları hazırlıyorum. Bu yıl yaptıklarımın çoğu aynı seviyede olduğu için ve çok kolaydı sorular toplu yaptım yani. Değerlendirirken BEP’lilerinki daha kolay diğerlerinininki daha zor oluyor. Zaten soru sorarken o ayarlamayı yapıyoruz. Aynı sorudan iki BEP’li öğrenci biri yetmiş alıyor diğeri kırk alıyor. Demek ki çalışmamış, seviye olarak aynı ama diğeri daha çok çalışmış diyorum. Sınav yaparken işlediğimiz konular olmasına dikkat ediyorum. Kendim hazırlıyorum, boşluk doldurma, klasik şeklinde belki bir iki tane ya var ya yok önceden daha çok soruyorduk. Doğru yanlışlı sorularımız var, tabloya dayalı sorularımız var, test olarak da var daha çok test. Yüz puansa elli puanı boşluk doldurma, soru cevap geri kalan elli puanda test olarak” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmenin özel gereksinimli öğrenciler için yaptığı sınav gözlemlenmemiştir” (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 26.12.2019).

Nazlı Öğretmenin derslerinde kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandığı temel ölçme değerlendirme aracı özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için uyguladığı sınavdır. Öğretmen, tüm sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri bir araya toplayarak onlara ortak bir sınav yaptığını ifade etmektedir. Bu sınavı kendisinin hazırladığını ve sınavın kolay olduğunu ifade etmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta dışlanmasının önüne geçmek için sınıf arkadaşlarıyla birlikte sınıfta aynı sınavı olduğunu ardından kendileri için hazırlanmış sınava girdiklerini belirtmektedir. Bu sınavların içeriğinin ise yarısının çoktan seçmeli sorulardan oluştuğunu, kalan yarısının boşluk doldurma ve klasik sorulardan oluştuğunu ifade etmektedir. Öğretmen, diğer dezavantajlı öğrencilerin ölçme değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Deniz Öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ve mülteci öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandığı ölçme değerlendirme araçları konusundaki düşünceleri şöyledir:

“BEP’li öğrencilere özel sınavlar var mültecilere özel sınavlar yok çünkü Türkçe’yi gayet iyi kullanıyorlar. Algıları falan da gayet iyi. Öyle olunca onlara ayrı bir sınav yapmıyoruz ama BEP’li öğrencilere ayrı soru, cevap anahtarımız var. Herkes kendi öğrencisine kendisi hazırlıyor. Genellikle şekilli, resimli, çoktan seçmeli, klasik çok sormuyoruz, onun dikkatini çekecek bilebileceği şeyler. Seviyesine uygun sormaya çalışıyoruz” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmenin özel gereksinimli öğrenciler için yaptığı sınav gözlemlenmemiştir” (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 26.12.2019).

“Öğretmen derse sözlü sınav yaparak başladı. Ahmet Medet’in numarasını tesadüfen listeden seçti. Ona çalışıp çalışmadığını sordu. O da çalıştım deyince kolay bir soru sordu öğretmen. Ahmet cevap verdi, artı yazıyorum dedi öğretmen” (Deniz Öğretmen, Gözlem, 14.10.2019).

Deniz Öğretmenin derslerinde kullandığı ölçme değerlendirme araçları konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Proje ödevlerimiz var değerlendirme yöntemi olarak.(...) Sözlü notu da veriyoruz ders içi performans şeklinde. Proje ödevini ikinci dönem ağırlıklı veriyoruz. Üç tane ders içi performans veriyoruz. İki sınav yaparak değerlendiriyorum. Arada denemeler yaptığım oluyor. Yazılıdan önce bir deneme yapıyorum ki bir çalışınlar gayrete gelsinler eksiklerini görsünler, yanlışlarını görsünler. Denemeyi değerlendirmeye genelde yansıtıyorum. Amaç onları çalıştırmak, eksikliklerini göstermek. Proje ödevi veriyorum. Onu ve artı eksi verdiğimde onu sözlüye yansıtıyorum. Denemeler çocukları teşvik de ediyor iyi not alanları

sözlüye geçiriyorum, kötü not alanları geçirmiyorum ama teşvik oluyor. Dün yaptım mesela sınıflara yine 100 almış, onu sözlüsüne direkt vereceğim diyorum, çalışıyorlar denemelere o zaman o da yazılıya yansıyor” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

Deniz Öğretmenin derslerinde kullandığı ölçme değerlendirme araçları; proje ödevleri ve denemeler yaparak bunları ders içi performans notu olarak sözlü notuna yansıttığı ve sınav yaptığını belirtmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler içinse seviyelerine uygun daha çok şekilli kendisinin hazırladığı özel bir sınav yaptığını belirtmektedir. Bunun yanında derste yaptığı sözlü notu ile de özel gereksinimli öğrenciye artı vererek bunu değerlendirmeye yansıttığı anlaşılmıştır. Öğretmen, mülteci öğrenciler için herhangi özel bir uygulama yapmadığını ifade etmektedir.

Arif Öğretmenin derslerinde kullandığı ölçme değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli sınavlar konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Değerlendirme uygulamaları bizi bağlıyor. Benim en sevmediğim, çoktan seçmeli test yöntemidir ama Türkiye’deki bütün sınavlar çoktan seçmeli şekilde yapıldığı için biz çocukları buna hazırlamak zorundayız. (...) Çoktan seçmeliyi zorunlu olarak yapıyoruz ama çoktan seçmeli soru tipi öğrencileri köreltiyor. İfade etme yeteneğini köreltiyor. Çocuğa bir soru sorun cümleyle ifade edemiyor görmüşsünüzdür. İşliyoruz çocuğa soruyoruz ölçek nedir? Bir cümle söyleyemiyor. Bu bizim göreve başladığımız yıllarda kuvvetliydi, çocuklar çok rahat ifade edebiliyordu. Çok rahat konuşabiliyorlar ama kurallı bir cümle kur, konuyla ilgili bir cümle söyle, öğrendiğini bana öğret, anlat dediğimde anlatamıyor. Biz de köreltiyoruz. Çoktan seçmeli sorularda çocuğun söylemesi gereken cevap orada hazır zaten, hazır cevaplardan birini bulup, en uygununu, kendince doğru olanını ya da doğru olanını seçip söylüyor. Zaman zaman quiz şeklinde 10-20 soruluk testler biz hazırlıyoruz veya hazır bir yerden fotokopi çektiriyoruz. O sınıfa özgü işlediğimiz konuları pekiştirmeye yönelik. Mutlaka her derste yetiştirdiğimiz sürece konu tarama testlerini yaptırıyoruz. Puanlamada yer almıyor” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

“Mülteci öğrenciler diğer öğrenciler ile aynı sınavda değerlendirildi. Öğretmen sınav puanlarını açıklarken önce ‘masada derse dair hiçbir şey bırakmayın her şeyi kaldırın’ dedi. Ardından öğrencilere kendi sınav kağıtlarını dağıttı. ‘Nerelerde hata yaptığımızı görün diye bu kağıtları dağıtıyorum, hatalarınızdan öğrenin diye. Eğer ki biz de hata yaptıysak onu da bize söyleyin düzeltelim. Ama tek tek geleceksiniz, hocam hocam diye başımı şişirmeyin buraya da toplanmayın’ dedi. Öğrencilere sınav kağıtlarını dağıttıktan sonra soruyu okuyarak cevabı kendisi verdi. Tüm soruları bitirdikten sonra ‘sorusu olan varsa tek tek yanına gelebilir’ dedi. Bu sınavdan Melek 35 aldı, Aebir 40, Abdullah 05 aldı, İbrahim 08” (Arif Öğretmen, Gözlem, 04.11.2019).

Öğretmen, ölçme aracı olarak çoktan seçmeli sınavları kullandığını, bu sınavları Türkiye'deki yerleştirme sınavlarında başarılı olabilecek öğrenciler yetiştirmek amacıyla uyguladığını fakat çoktan seçmeli soruların öğrencilerin analiz etme ve kendilerini ifade edebilme becerilerini sınırlandırdığı için öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bununla birlikte her dersin sonunda çıktı olarak konu tarama testleri yaptırdığını fakat bunları değerlendirmede kullanmadığını belirtmektedir.

“Puan olarak resmi yazılılar ve bir dönem boyunca yaptığımız gözlemler bu gözlemler içerisinde çocukların derse katılımları, davranışları, düzen alışkanlıkları, çocuk akademik olarak çok başarılı olabiliyor ama davranışsal olarak sorunlu bir çocuk. Şimdi ona sen çok başarılısın diye yüz vermiyorum ben. Diyorum ki sen çok başarılısın, çok zekisin ama davranışında problem var bunu düzeltmen lazım. Ailesine de söylüyorum: Bak yazılıdan yüz almış ama ben yüz vermeyeceğim sebep de budur diyorum. Ailesi de kabul ediyor” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

Arif Öğretmenin derslerinde kullandığı değerlendirme araçları konusundaki düşünceleri ise öğrencileri davranışlarına göre bir dönem boyunca gözlemledikten sonra bu doğrultuda sınıf içi performans değerlendirmesini yaptığı yönündedir. Dezavantajlı grupların değerlendirilme usullerine yönelik herhangi bir görüş bildirmeyen Arif öğretmenin mülteci öğrencileri tüm diğer öğrencileriyle birlikte yaptığı sınav ve değerlendirme usullerine göre değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Bunun yanında öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda görüş bildirmedeği görülmektedir. Mülteci öğrencilerin yapılan sınavdan düşük puanlar alındığı gözlem verisinden anlaşılmaktadır.

“Öğretmenin özel gereksinimli öğrencilere yönelik bir sınavı olduğu, bu sınavı araştırmacı ile paylaştığı için bilinse de bu sınavı uyguladığı gözlemlenmemiştir” (Arif Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 12.12.2019).

4.2.4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri

Ülkemizde birçok dezavantajlı öğrenci eğitim sistemine katılmış ve diğer öğrencilerle birlikte eğitim almaya devam etmektedir. Ancak kapsayıcı eğitimin yalnızca öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim kurumlarına katılımı ile başarılı olamayacağı, kapsayıcı okul kültürünün ve öğrenci entegrasyonunun meydana gelmesinde birçok düzenleme ve uyarılmanın da yapılarak bu öğrencilerin ihtiyaç ve özelliklerine göre uygun eğitim koşullarının ve desteklerin sağlanması gerekmektedir.

Bu nedenle öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerinin eğitim ve öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları anlamak amacıyla sorular yöneltilmiş ve gözlemler yapılmıştır. Bunun yanında bu sorunları ortadan kaldıracak olan katılımcılara göre nasıl mümkün olacağı, onların çözüm önerilerinin neler olduğu görüşmelerden elde edilen verilerle anlaşılmasına çalışılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.13 ve Tablo 4.14.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaşılan sorunlar

Uygulamada karşılaşılan zorluklar:	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Dil ve iletişim problemi	✓		✓		✓
Disiplin ve sınıf düzeni problemi	✓			✓	✓
Ders süresinin yetersizliği	✓	✓			
Önyargılar ve algılardan kaynaklanan sorunlar	✓				✓
Erkek öğrencilerin ataerkil toplum yapısının etkisinde olmasından kaynaklanan sorunlar	✓				
Öğretmenin bilgi ve donanım eksikliği			✓		✓
Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerde akademik başarısızlık	✓	✓			✓
Sınıfta geride kalanları yetiştirmeye çalışmanın zorluğu		✓			
Sınıftaki seviye farkının çokluğu		✓			
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması		✓			
Tüm öğrencilerle ilgilenmenin zorluğu					✓
Öğrencileri tanımak, özelliklerini, bireysel farklılıklarını bilme gerekliliğinden kaynaklanan zorluklar		✓			
Değişen siyasi gündemin öğrenciler üzerindeki etkisi	✓				
Velilerle işbirliği içinde olamamaktan kaynaklanan sorunlar Rehberlik ve araştırma merkeziyle iş birliği yapamamaktan kaynaklanan zorluklar				✓	
Akran zorbalığı, dışlama ve gruplaşma	✓				
Davranış bozukluğu olan öğrencilere yaklaşımla ilgili zorluklar				✓	✓

Tablo 4.13'e bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaştıkları sorunların farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna rağmen katılımcıların çoğunun dil ve iletişim problemleri ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerde akademik başarısızlık sorunu ile karşılaştıkları görülmektedir. Dezavantajlı gruplardan ikisi konusundaki bu tür sorunlar öğretmenlerin bir arada eğitimde zorluk yaşadığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunun sınıf içinde disiplin ve sınıf düzeni konusunda sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir.

Aşağıda öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaştıkları sorunlar konusundaki düşünceleri yer almaktadır. Merih Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaştığı sorunlar konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Tabii, yıpratıcı. Yani tüm sınıflar hep aynı seviyede olsa sorunsuz alıp götürmesi çok kolay. Bilgiyi ver. Ama arkadan herkesi toplayıp aynı seviyede olmasa da yakın olandan götürmek tabii ki yoruyor. Yani seviyelerin farklı olması öğretmen için zorluk. Herkese değinmek, dokunmak gerekiyor. Bilgiyle tanımak gerekiyor onları. Özelliklerini bilmek gerekiyor. İşte bireysel farklılıkları öğrenmek daha yorucu. Bilmeden ortaya anlat gitsin yani bu çok kolay. Ama değil. Tüm bunları yapabilmek için bana zaman da lazım. Onları tanımak bile ekstra zaman istiyor. Veliyle rehberlikle sürekli insan sarrafı olman gerekiyor. Yılın başında zaten rehberlik servisi tüm sınıflardaki özel çocuklarla ilgili ismen bilgimiz var ama detayı bizim doldurmamız gerekiyor” (Merih Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen sınıftaki mülteci öğrencilerin tamamını tanımıyor. Bu sebeple bu öğrencilere yönelik öğretim sürecinde farklılaştırma da yapmıyor” (Merih Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 14.10.2019).

Merih Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaştığını ifade ettiği temel sorunun sınıftaki seviye farklılıkları olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmen, dezavantajlı öğrencileri tanıma, onların farklılıkları konusunda bilgi sahibi olma sürecinin vakit almasından kaynaklı sorun teşkil ettiğini belirtmektedir. Bu ifade gözlem verisiyle de desteklenmektedir. Öğretmen dezavantajlı öğrencileri tanıma sürecinde zorluk yaşamaktadır.

Nazlı Öğretmen, kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaştığı sorunları şöyle açıklamaktadır:

“Zorluk yaşıyoruz çünkü bireysel farklılıklar olduğu için zorluklar yaşanıyor.(...) şu var benim zihnimde şu öğrenciler çok iyi anladı ama öteki bireysel farklılığı olduğu için az anladığı için benim çok üzüldüğüm zamanlar oluyor. Vicdanen üzüliyorum kendimi biraz yargılıyorum. Bence bu Suriyelilere önce Türkçeyi iyi bir öğretmek gerekiyor sonra davranış bozukluğu olanlar var mesela çok zeki olup davranış bozukluğu olan bir öğrencimiz var zaptedemiyorduk geçen yıl. Biraz yaptırımla mücadele edilmesi taraftarıyım biraz had olayı var ya hadlerini aşmamaları için her öğrenci için geçerli ben öğretmene her şeyi yaparım havası vardı öğrencide oda bu kadar öğrenciden bir tane. Geçen yıl ben ona çok üzüliyordum Türkçeyi çok iyi biliyor, derse katılıyor, çok zeki ama haddinden fazla yaramaz” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmen, özel gereksinimli öğrencileri ile iletişim kurmuyor, onlara yönelik herhangi bir öğretim faaliyeti yok. Dersi, derse katılan öğrencileri ile gerçekleştiriyor. Reza aynı zamanda hiç Türkçe bilmiyor. Öğretmen Yıldızhan ve Reza ile derste sus bakayım ve şşş diye seslenmek dışında iletişim kurmuyor, bu seslenmeleri ismen yapmıyor” (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 12.12.2019).

Nazlı Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaştığı sorunların başında öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar olduğu görülmektedir. Katılımcının öğrenciler dersten eşit seviyede yararlanamadığında üzüldüğünü ifade ettiği görülmektedir. Buna rağmen derslerinde bu konuda bir girişimde bulunmadığı araştırmacı günlüğünde belirtilmektedir. Mülteci öğrenciler konusunda ise dil yetersizliğinden kaynaklanan sorunlarla, bu öğrencilerin bir kısmında ise davranış bozukluğu sorunu ile karşılaştığını belirtmektedir.

Deniz Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada deneyimlediği sorunlar konusundaki ifadeleri şöyledir:

“Birinci dönem çocukların alışma sürecinde sıkıntı yaşadım. Yani çocukları tanıımıyordum, onlar beni tanıımıyorlardı. Suriyeli çocuklar biraz sıkıntılıydı ama ikinci dönemde bir sıkıntım yok. Onlar da rahatlıkla derse katılıyorlar, kendilerini ifade ediyorlar, alışması gerekiyormuş. Geçen yıllarda özel öğrencilerim olmuştu. Durumu ağır olan bu sene yok. Onlarda da farklı şekillerde sıkıntılı olan öğrencilerim vardı. Anne babası ayrı, başka sıkıntısı olan öğrencilerim vardı. Geçen seneden örnek vereyim: 6 B diye bir şubem vardı. Öğrencilerin her birisi sıkıntılıydı. Hepsini derse katmak adına bir takla atmadığım kalmıştı. Tahtadan soru çözdürmeye çalışıyordum, velileri çağırıyordum, tanımaya çalışıyordum velileri. Anne baba mı ayrı niye bu kadar sıkıntılı çocuklar şeklinde. Çok konuşuyorlardı. Birbirlerini teneffüste de rahatsız ediyorlardı. Derse katılmak istemiyorlardı. Dersi sabote ediyorlardı. Başka arkadaşlardan dersi bırakıp kaçan öğrencileri duydum öyle problemleri bir sınıfta” (Deniz Öğretmen, Görüşme 2).

Deniz Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaştığı sorunların başında öğrencilerle öğretmenin birbirini tanımamasından kaynaklandığını ifade ettiği görülmektedir. Bu sorunun ikinci dönem itibariyle alışma süreciyle aşıldığı belirtilmektedir. Öğretmen, durumu ağır olan özel öğrencileri bir sorun olarak dile getirmektedir fakat bu yıl bu tür bir öğrencisi olmadığı için bu sorunu yaşamadığını dile getirmiştir. Bunun yanında sınıfındaki özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci ile ilgili herhangi bir görüş bildirmedeği görülmektedir. Geçmiş yıllardaki kapsayıcı eğitimi uygulama sürecindeki sorunlardan bahseden öğretmen, davranış bozukluğu gösteren öğrencilerini parçalanmış aile çocuğu olabilecekleri yönünde gözlemlendiğini ve tanımlamaya çalıştığını ifade etmektedir.

Serpil Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaştığı sorunlar konusundaki görüşleri şöyledir:

“Mesela BEP’liler konusunda çok da nasıl yapsak, nasıl etsek çok da yardımcı olamıyoruz bence. Mültecinin Türkçe bilenine daha fazla katabiliyorsun o BEP’li öğrenciden. Onunla daha fazla ilgilenebiliyorsun. Ama diğer tarafta diğeri için çok da fazla bir şey yapamadığımızı düşünüyorum (...) Bizim üniversite eğitimimizin özel eğitimle çok fazla alakası yok aslında. Sadece burada ne deniyorsa rehberlikten onları planına, programına uygun bir şekilde yapıp kendimizce bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Bu işin eğitimini almış bir özel eğitim öğretmeni kadar da bilemeyiz. Çünkü bizim eğitimimiz o şekilde değil” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

“Öğretmen, Türkçe hiçbilmeyen Abdullah ve Reyyan’a derslerinde hiç yer vermiyor onlara yönelik herhangi bir uygulama gerçekleştiriyor. Arda (özel gereksinimli) konusunda ise yalnızca Arda söz hakkı isterse derse katılıyor” (Serpil Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 28.11.2019).

Serpil Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaştığı sorunların başında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği konusundaki öğretmenin bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Rehberlik merkezinin yönlendirmesinin de bu anlamda yeterli olmadığını belirten öğretmen, bu öğrencilerle ilgilenmesi gereken öğretmenlerin özel eğitim öğretmenleri olduğunu ifade etmektedir. Mülteci öğrenciler konusunda ise dil yetersizliğinin temel sorun olduğunu dile getirdiği görülmektedir. Araştırmacı günlüğünde de öğretmenin Türkçe bilmeyen öğrenciler konusunda derslerinde sorun yaşadığı görülmektedir. Diğer dezavantajlı gruplara yönelik karşılaştığı herhangi bir soruna görüşmelerde yer verilmediği görülmektedir.

Arif Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada mülteci öğrencilere yönelik karşılaştığı sorunlar konusundaki görüşleri şöyledir:

“Ailelerin direnci, toplumun direnci, ülkedeki gündem bizde çok fazla etkiliyor. Yani farklı din mensuplarına davranıştan, farklı cinsiyete davranışa, yabancılara davranışa kadar tutun farklı tercihleri olan insana yaklaşıma kadar bizden daha fazla belirleyici medya ve siyaset. Onların olumsuzluklarını burada kaldırmakta ciddi zorluklar yaşıyoruz. (...) Tüm yük öğretmenin sırtında. (...) Suriyeli çocuklarda bu sorunu yaşıyoruz. Suriyeli çocuk iki yıl olmuş gelmiş buraya Türkçeyi bilmiyor, biz de Arapçayı bilmiyoruz. Ayrıca onların alfabesi Arap alfabesi biz latin alfabesi ile yazdığımız için yazmayı bilmiyorlar, okumayı bilmiyorlar, dili de bilmiyorlar. Biz onları bunların hepsini bilen çocuklarla aynı grupta eğitime tabii tutuyoruz” (Arif Öğretmen, Görüşme 1).

“Bu sınıfa dönemin sonlarında gelen İbrahim ve Abdulah okuyup yazamıyor ama Irak Türkmeni oldukları için konuşulanları anlayabiliyor ve konuşabiliyorlar. Okuyup yazamadığı için sınavda da çok düşük not aldılar. Ders ile ilgili değil ikisi de. Öğretmen

Abdullah'a görev vermişti ilk geldiğinde ama Abdullah ödevi yapmadı ve derse karşı isteksizler. Öğretmen artık onlarla birebir konuşmuyor çok” (Arif Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 02.12.2019).

Arif Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada mülteci öğrencilere yönelik karşılaştığı sorunları; medya ve siyasetin ardından aile ve toplumun direncinin mülteci öğrencilere yaklaşımı olumsuz etkilemesi ve dil yetersizliği olarak sıraladığı görülmektedir. Dil yetersizliği konusunda öğretmenin yaşadığı sorun araştırmacı günlüğündeki veri ile desteklenmektedir. Arif Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik karşılaştığı sorunlar konusundaki görüşleri şöyledir:

“Kaynaştırma öğrencilerine gerektirdiği gibi biz eğilemiyoruz. Vakit bulamıyoruz onlara. Ders içinde vakit bulamıyoruz. Ders dışında yaptığımızın da çok faydası olmuyor. Zaten onlar da harici yapılan uygulamaları çok benimsemediler” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen, 'Ümmühan başka bir okula kayıt yaptırmış, öyle duydum doğru mu? Öğrenci: 'evet hocam o bizim komşumuz yakında başka bir okul var özel orası oraya kaydetmiş annesi' dedi. Zaten buraya pek uygun değildi' dedi öğretmen” (Arif Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 28.10.2019).

Arif Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik karşılaştığı sorunları temelde zaman yetersizliği ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Arif Öğretmenin kapsayıcı eğitimi uygulamada toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik karşılaştığı sorunlar konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Ataerkil bir toplumdan geliyoruz. Erkek öğrenciler buldukları ortamda kendilerinin fiziki güçten dolayı hâkim olması gerektiğini düşünüyorlar. Ama şu anda sınıflarda akademik olarak başarı olarak davranış olarak, kız öğrencilerin liderliği ele geçirdiğini söyleyebilirim ben. Erkeklerin liderliği sadece kaba kuvvete dayalı olarak sürüyor maalesef. Ben davranışlarımı düzelteyim, başarıyı yükselteyim, sınıf içerisinde olumlu davranışlar göstereyim değil de daha ziyade vurdulu kırdılı filmlerden etkilenip veya ailede babanın davranışlarından etkilenip sınıfta benzer davranışların yansımalarını görüyoruz” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

“Toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusu kraliçenin kralla eş yetkileri olduğu konusu açıldığında gündeme geldi. Kız öğrenciler: 'öğretmenim beden dersinde topu bize vermiyorlar, bizim de futbol oynama hakkımız var', erkek öğrenci: 'siz oynayamıyorsunuz' öğretmen: 'tamam onlar da oynayabilir', öğrenci: 'öğretmenim benim babam anneme hiç sormaz, geçengitmiş yeni ev kiralamış bizim haberimiz yok' dedi. Öğretmen: 'neyse

eskiden farklıymış ama bugün kadın da erkek pekala eşit' diyerek konuya döndü" (Arif Öğretmen, Gözlem, 18.12.2019).

Arif Öğretmen kapsayıcı eğitimi uygulamada toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik karşılaştığı sorunu; toplumun ataerkil düzeni, bunun devamında ise aileden, TV ya da sanal ortamlardan etkilenmeleri sebebiyle erkek öğrencilerin hakimiyet kurma çabasıyla bu sorunun sınıfta kendini gösterdiğini ifade etmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaştığı sorunlar konusunda, öğretmenlerin bu sorunlara getirecekleri çözüm önerileri kapsayıcı eğitim konusundaki algılarını anlamada önem taşımaktadır. Bu amaçla aşağıda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözüm önerileri Tablo 4.14 yer almaktadır.

Tablo 4.14. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulamada deneyimledikleri sorunlara getirdikleri çözüm önerileri

Sorunlara çözüm önerileri	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Türkçe'si yetersiz olan öğrencilere örgün eğitime katılmadan önce dil eğitimi verilmeli					✓
Dezavantajlı öğrencilere sosyal ve ekonomik destek sağlanmalı		✓			✓
Destek eğitimleri planlı olmalı ve daha sık verilmeli			✓		✓
Mülteci ve kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi farklı okul veya sınıflarda ayrı yapılmalı			✓		✓
Kaynaştırma öğrencileri ayrı bir programla bireysel eğitim almalı			✓		✓
Ölçme ve değerlendirme sistemi değişmeli	✓				
Ailelere eğitim verilmeli					✓
RAM'ların kapsayıcı eğitimi uygulama sürecindeki etkinliği artırılmalı					✓
Öğretmenler öğrencilerini gözlemlemeli, tanımalı		✓			✓
Öğretmenler tüm öğrencilerine zaman ayırmalı		✓		✓	✓
Öğretmen öğrencilerle destekleyici, pozitif, etkili iletişim kurmalı	✓	✓		✓	✓
Dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının zamanla gelişeceği bilinmeli		✓			
Öğretmenler akademik başarıdan önce sosyal uyuma öncelik vermeliler	✓	✓			✓
Öğretmenler derste etkin katılımı sağlamak için etkinlikler yapmalılar			✓	✓	
Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde, farklı seviyelerdeki öğrencilerin seviyesine uygun yaklaşmalılar			✓		✓
İyi insan yetiştirmeye odaklanmak gerekli	✓				
Her çocuğun farklı olduğu kabul edilmeli	✓				✓
Tüm öğrencileri derse katmak gerekli	✓		✓	✓	✓
Çocuk haklarına saygı duyulmalı					✓
Önyargı, ayrımcılık ve dışlama olmamalı			✓		✓

Tablo 4.14'e bakıldığında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygularken karşılaştığı sorunlara getirebileceği çözüm önerilerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu dezavantajlı öğrencilere destek eğitim verilmesinin karşılaşılan sorunlar için önemli bir çözüm olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte tüm öğrencileri derse katmanın gerekliliği, akademik başarıdan önce sosyal uyuma önem vermenin değeri, öğretmenin öğrencileriyle pozitif ve etkili bir iletişim

kurmasının önemli bir çözüm olacağı önerilmektedir. Tüm öğrencilere zaman ayırmanın önemi öğretmenlerin çoğunun deneyimledikleri sorunlara getirdikleri çözüm önerileridir. Diğer temaların altında öğretmenlerin mülteci öğrencilerin dil ve iletişim sorunlarına sıklıkla değinmelerine rağmen bu tema altında öğretmenlerden yalnızca birinin eğitim öncesi mülteci öğrencilerin dil eğitimi alması gerekliliğini bir çözüm önerisi olarak sunması dikkat çekmektedir.

Merih Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygularken karşılaştığı sorunlara getirebileceği çözüm önerileri şöyledir:

“Gözlem, tüm öğretmenler tüm branşlar için geçerli gözlem yapacak sonra da hepsine en az birer ikişer saat konuşarak zaman ayıracak sonrasında. Onları tanıması, onları destekleyecek şekilde iletişim kurması, altın kural sevgi. Sevgi ve güven duyması öğrencilerin öncelikle. Ondan sonra bir şekilde sana açılacak. Öğrenci zaten boşalır sana. Ondan sonra senin yapman gereken ona ne kadar faydalı olabilirsen. Ne kadar diyorum çünkü alıp da zirveye taşıyamazsın onu. Ancak ağır ilerler. Başarıları, akademik başarıları, sosyalleşmeleri bunlar hemen olmaz. Hemen meyvesini vermez ağır ağır. Takibin eğer 5’ten 8’e kadarsa yol alırsın. 7’, de 8’de artık sonuç alırsın her şey normal olur. Mezun ettiğimiz 8. Sınıfta öğrencilerimiz vardı Iraklı, mülteci sınıfının ortalamasında başarı sergilediler. Mezun olurken, ama yavaş yavaş. Uzun bir takip gerektiriyor bunlar. Başarı zaten akademik başarıdan önce davranış, uyum durumu” (Merih Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmen öğrencilere karşı sıcakkanlı. Bir konuda konuşmak isteyen öğrencilere izin veriyor, onları dinliyor. Güleryüz gösteriyor. Öğrencilerin özgüvenlerini arttıracak, sen yaparsın, çok güzel, aferin, çak gibi pekiştirecek dönütler veriyor” (Merih Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 21.10.2019).

Merih Öğretmen kapsayıcı eğitimi derslerinde uygularken karşılaştığı sorunlara getirebileceği çözüm önerileri konusunda; öğretmenlerin öğrencilerini gözlemlemesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Tüm öğrencilere zaman ayırmanın öğrencileri tanımayı sağladığından çözüm getireceğini düşünmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken öğretmenin öğrencilerle destekleyici, pozitif, etkili iletişim kurması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenin bu konudaki görüşü araştırmacı günlüğü ve gözlem verileriyle desteklenmektedir. Öğretmen, dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının zamanla gelişeceğinin bilinmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu amaçla akademik başarıdan önce sosyal uyuma öncelik vermenin kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm sunacağını savunmaktadır.

Deniz Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygularken karşılaştığı sorunlara getirebileceği çözüm önerileri şöyledir:

“Dersi oyun haline getirirse çocuğu kazanıyoruz. Ben onu farketdim. Onlarla pozitif iletişim kurmak gerek. Oyun şeklinde olursa çünkü oyunu bütün çocuklar seviyorlar. Ders oyun haline gelirse katılıyor bütün çocuklar. Bir de ufak tefek ödüllerle de bir küçük çikolata bile onları inanılmaz mutlu ediyor” (Deniz Öğretmen, Görüşme, 2).

“Öğretmen akıllı tahtadaki değerlendirme çalışmalarını etkinliğe dönüştürerek yaptırıyor fakat bu etkinliklere öğrenme güçlüğü olan özel gereksinimli öğrenci katılmak istemiyor, bu konuda isteksiz davranıyor” (Deniz Öğretmen, Gözlem, 30.11.2019).

Deniz Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygularken karşılaştığı sorunlara getirebileceği çözüm önerilerini; derse etkin katılımı sağlamak için etkinlikler yapılması gerektiği, tüm öğrencileri derse katmak gerektiği, öğretmenin öğrencilerle destekleyici, pozitif, etkili iletişim kurması olarak ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen belirttiği bu uygulamaları derslerinde gerçekleştirmektedir fakat bu uygulamaların özel gereksinimli öğrencinin derse katılımında yeterli olmadığı gözlem verisinden anlaşılmaktadır.

Serpil Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygularken karşılaştığı sorunlara getirebileceği çözüm önerileri şöyledir:

“Mümkün mertebe öğrencileri de diğer öğrencileri de derse katarak ya da onların seviyelerine indirgeyerek, gerçi çok fazla seviyeye nasıl inebiliriz bilmiyorum. Ben yine de her şekilde kaynaştırmadan ziyade farklı, ayrı eğitim almalarını düşünüyorum. Farklı yerlerde ya da farklı sınıfta. Destek eğitimi olabilir. Gerçi bunlar da farklı şekilde değerlendiriliyor da bu sefer de ayrışmış gibi oluyor çocuk, akranlarıyla aynı sınıfta olmuyor. Bu sefer birbirlerine de orada kötü örnek olabiliyorlar. Burada en azından kendinden daha farklı öğrenciden daha iyi örnekler alabiliyorlar ama nasıl yapılır orayı bilemiyorum. Onların daha fazla katılması. Ama benim sınıfımda bir ayırım, dışlama yok” (Serpil Öğretmen Görüşme 1).

Serpil Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygularken karşılaştığı sorunlara getirebileceği çözüm önerileri konusundaki düşünceleri; destek eğitimler yapılması gerektiği, bu eğitimlerin farklı okul veya sınıflarda ayrı olarak yapılması gerektiği yönündedir. Bu çözüm önerisini sunmakla birlikte ayrıştırılmış eğitim uygulamasının birtakım sorunları da beraberinde getireceğini kabul etmektedir. Öğretmenlerin derste etkin katılımı sağlamak için etkinlikler yapmasını ve farklı seviyelerdeki öğrencilerin seviyesine uygun yaklaşımlarının tüm öğrencileri derse katmak noktasında çözüm getirebileceğini ifade etmektedir. Öğretmen, sınıfta önyargı, ayrımcılık ve dışlama olmamasının kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde çözüm getirebileceğini ifade etmektedir.

Arif Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygularken karşılaştığı sorunlara getirebileceği çözüm önerileri şöyledir:

“Bir öğretmen çok kazanım merkezli davranırsa, kazanımları yetiştireceğim, illa ki yüzde yüz gerçekleştireceğim diye zorlanırsa kapsayıcı eğitim anlamında eksikleri ortaya çıkar. Kazanıma çok takılmadan biraz daha süreç odaklı olmak, iyi bir iletişim kurmak, sınıfın içerisindeki sorunları çözmek, iyi insan yetiştirmek hedefine kilitlenirlerse kapsayıcı eğitim kendiliğinden gelir. Ama akademik olarak başarılı bir öğrenci yetiştirmeye odaklanırlarsa kapsayıcı eğitim zor. Burada amaç iyi insan yetiştirmek, tüm öğrencileri farklılıklarıyla beraber kabul etmek ve onlara uygun ders anlatmak olmalıdır” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmenin öğrencilerle iletişimi iyi, öğrenciler kendilerini rahatça ifade edebiliyorlar derste” (Arif Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 21.10.2019).

Arif Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygularken karşılaştığı sorunlara getirebileceği çözüm önerileri konusundaki düşünceleri; öğretmenlerin akademik başarıdan önce sosyal uyuma öncelik vermeleri gerektiği, bunu yaparken öğrencilerle destekleyici, pozitif, etkili iletişim kurmaları gerektiği yönündedir. Öğretmen, bu çözüm önerisini derslerinde uygulamaktadır ve bu durum araştırmacı günlüğü verisiyle desteklenmektedir. Öğretmen, temelde iyi insan yetiştirmeye odaklanılmasının kapsayıcı eğitim açısından en etkili çözüm olacağını belirtmektedir. Her çocuğun farklı olduğunun kabul edilmesinin ve tüm öğrencileri derse katmanın gerekli olduğunu ifade etmektedir.

Nazlı Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygularken karşılaştığı sorunlara getirebileceği çözüm önerileri şöyledir:

“Ne olursa olsun hiçbir şekilde ayırım gözetmemeleri lazım. Yani her çocuk bir değil ya mesela biri anlatıyoruz konuyu, öğretmenim ben anladım yeterli diyor. İkinciye sıkılıyor ama anlamayanlar da olabiliyor. Hepsini de derse katmamız lazım. (...) Ayrımcılık gözetmeyecek. Ön yargımız varya Suriyeliydi şuralıydı buralıydı. Ne olursa olsun çocuk hakları diye bir şey var zaten dünyada hiçbirimiz ayırım yapamayız. İstemiyor olabiliriz bizim vatanımız bura diye düşünüyor olabiliriz ama çocukların suçu ne öyle değil mi? Onlar hiçbir şekilde suçlu değiller. Ailesi nereye gittiyse onlar da oraya gitmiş. İmkânım olsaydı rehberlik hocasını yanıma alırdım. Her gün bir öğrencinin evine giderdim. Ekonomik sosyal durumu nasıl buna bakardım. Çocuğun bir odası var mı imkânı var mı ailesi ile yaşantısı nasıl? Çünkü her şey ailede bitiyor. Bu bilinci ilk verecek olan aile. Biz de vermeliyiz ama aile önemli. Hem aileyi bilgilendirmek hem de çocuğunun önemli olduğunu bilmesi. Bir birey yani sonuçta toplumda. Mesela kaynaştırma öğrencileri, başka şeylerle uğraştığı zaman veya anlamadığı zaman gerçekten bireysel farklılık olur. Ama

onlara ait ayrı bir sınıf olsa, ayrı bir şekilde eğitim olsa daha iyi olur bence. Bu özel eğitim sınıfında bizler de eğitim verebiliriz. Boş saatlerimizde o çocuklara daha böyle yakından ilgilenilmesi gerek.. Diğer işte Suriyeli olsun diğer öğrenciler olsun onların kendi öğretmenleri olabilir ayrı özel bir öğretmen olabilir. Ama ayrı bir şekilde eğitim olması daha faydalı olur ya da birebir ilgilenilmesi” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 2).

“Öğretmenin derste mülteci öğrenciler ile Türk öğrencileri ayırdığı ya da bu öğrencileri dışladığına tanık olunmadı. Aksine öğretmen dersleri daha çok mülteci öğrenciler ile işliyor. Zaten sınıf başkanı da İranlı öğrenci Rastin” (Nazlı Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 13.12.2019).

Nazlı Öğretmenin kapsayıcı eğitimi derslerinde uygularken karşılaştığı sorunlara getirebileceği çözüm önerileri; Türkçe’si yetersiz olan öğrencilere örgün eğitime katılmadan önce dil eğitimi verilmesi gerektiği, dezavantajlı öğrencilere sosyal ve ekonomik destek sağlanması gerektiği, destek eğitimlerinin yapılması gerektiği, mülteci ve kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi farklı okul veya sınıflarda farklı bir programla ayrı yapılması gerektiği yönündedir. Öğretmen, ailelere eğitim verilmesinin önemi ve RAM’ların etkinliğinin artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca; destekleyici, pozitif, etkili iletişim kurarak tüm öğrencileri derse katmak gerektiğini ve kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlarla baş etmek için önyargılardan kurtulmuş, ayrımcılık ve dışlamanın olmadığı çocuk haklarına saygı duyulan bir eğitim öğretim sürecinin çözüm olacağını ifade etmektedir. Öğretmenin, sunduğu çözüm önerilerinden olan, sınıfta dışlama ve ayrımcılık yapılmaması yönündeki önerisi doğrultusunda hareket ettiği araştırmacı günlüğü verisi ile desteklenmektedir.

4.2.5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezleriyle iletişimi

Kapsayıcı eğitimin uygulanma sürecinde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) önemli rol oynamaktadır. En genel şekliyle RAM’ların okuldaki görevleri; öğrenci kişilik hizmetleri, rehberlik hizmetleri ve psikolojik danışma hizmetleri olarak ifade edilebilir. Rehberlik hizmetlerinin dezavantajlı öğrencilerin akranlarıyla bir arada eğitim almaları sürecindeyse dezavantajlı öğrencilere karşı, öğretmenleri yönlendirme ile ilgili ve veli destek ile ilgili sorumlulukları bulunmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde RAM’lar ile iletişimlerine yönelik görüşleri yer almaktadır:

“İletişim faydalı oluyor. Öğretmen arkadaşlar bu tür öğrencilerin isimleriyle geliyor bize. Bu tür öğrencilere özel yıllık plan hazırlıyoruz. Sınavları hazırlarken yine onların yönlendirmesiyle farklı plan yapılacağı söyleniyor bize. Onlara (özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere) farklı sınav soruları hazırlıyoruz. Cevap anahtarımız ona göre oluyor. Öğrencilerin sıkıntılarının neler olduğu geliyor bize. Ders döneminin başlangıcında isimleriyle birlikte veriliyor. Ona göre belirliyoruz plan programımızı. Eğer çok büyük sıkıntıları varsa çocukların bu listede yer alıyor” (Deniz Öğretmen, Görüşme 3).

“Öğretmenlerin hiçbirinin dezavantajlı öğrenciler konusunda rehberlik ve araştırma merkezleri ile iletişim kurduğu gözlenmemiştir” (Deniz Öğretmen, Araştırmacı Günlüğü, 30.12.2019).

Deniz Öğretmen kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde rehberlik ve araştırma merkeziyle iletişimi konusunda bu iletişimi faydalı bulduğunu ifade etmektedir. İki konuda RAM’lardan yardım aldığını belirten katılımcı bunları; eğitim öğretim döneminin başında dezavantajlı öğrencileri tanımalarını sağlayan bir liste verilmesi ve bu öğrencilerden özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere özel yıllık plan hazırlanması ile sınav sorularının hazırlanması olarak sıralamaktadır. Öğretmenin RAM ile herhangi bir konuda iletişimine rastlanmadığı araştırmacı günlüğünde yer almaktadır.

“Okuldaki rehberlik servisinin hiçbir faydası olduğuna inanmıyorum. Bireysel, her öğretmenin kendi sınıfıyla ilgilendiğine inanıyorum. (Virüs olayında bile) şu anda ben sadece kendi sınıfımla ilgilenebiliyorum. Yani çocukların özel sorunları. Rehberlikçi ne kadarına ulaşabilir ki? Yani çok faydalı olduğuna inanmıyorum bu branşın. Rehberlikle daha önce yaşadım ben bunu. Öğretmene destek olacağı yerde köstek olduğunu gördüm. O yüzden çok gerek duymuyorum. Ben öğrencilerimin sorunlarını kendim çözmeye çalışıyorum. Zaten o dezavantajlı çocukların o sınıflarda olmaları da yanlış. O çocuklarla özel ilgilenen biri olması lazım. Çocuklarla birebir kendim görüşmeye çalışıyorum sorun olunca. Rehberlikçiyi hiç katmıyorum. Rehberliğin bir faydası olduğuna inanmıyorum. Bir faydası olsa şimdiye kadar bir çözümler bulunurdu onlar için” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 3).

Nazlı Öğretmen, kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde rehberlik ve araştırma merkeziyle iletişim kurmadığını ifade etmektedir. Rehberlik öğretmenlerinin tüm öğrencilere ulaşmasının mümkün olmadığını ifade eden öğretmen, öğrencilerinin sorunlarıyla kendisinin ilgilendiğini, bu konuda RAM’dan destek almadığını belirtmektedir. RAM’ları faydalı bulmayan katılımcı gerekçe olarak faydalı olsalardı özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili o güne dek bir şeyler yapmış olmaları gerektiğini savunmaktadır.

“Mülteciler konusunda ben tamamen kişisel gayretlerimle onlarla ilgilendim. Rehberlik servisiyle çok fazla ortak çalışmamız olmadı. Rehberlik servisine mültecilerle ilgili çalışmalar yapılması konusunda yukarıdan tavsiyeler geliyor İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden, ama çok fazla önemsenmediğini düşünüyorum. Bir talep var mültecilere yönelik kurslar hatta mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik Türkçe okuma yazma kursları var. Devlet politikasında önemseniyor bu konu ama yerelde öğretmenler tarafından önemsenmediğini görüyorum. Dönem başında sınıf öğretmenleri kendileri hazırlıyorlar dezavantajlı öğrenci bilgilerini. Rehberlik servisine gidiyor. Rehberlik servisi de özel durumu olan mülteci olmanın dışında hem mülteci hem yetimse, çok ciddi ekonomik sorunları varsa, aile içi şiddet görüyorsa bu tür ikincil problemler konusunda bize bilgilendirme yapıyordu. Mülteci öğrencilere sınıflarda şöyle yaklaşılmalı, böyle yaklaşılmalı gibi eğitim sürecine dair bilgilendirme yapılamadı bize. Kişisel becerilerimizle o işi götürmeye çalışıyoruz” (Arif Öğretmen, Görüşme, 3).

Arif Öğretmen kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde rehberlik ve araştırma merkeziyle iletişimi konusunda RAM’lerden eğitim öğretim sürecinde yönlendirme ve destek konusunda yardım almadığını kişisel becerileriyle süreci yönettiğini ifade etmektedir. RAM’ların dezavantajlı öğrencileri tanıma noktasında destek sağladığını ekleyen katılımcı, devletin politikaları itibariyle ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerince mülteci öğrencilerle ilgili çalışmalar yaptığını ve bu konuyu önemseyemediğini fakat RAM’ların bu konuyu yeterince önemsemediğini ifade etmektedir.

“Dezavantajlı öğrencileri ortaya çıkarmada, tanımada rehberlik servisi faydalı oluyor. Onlara nasıl yaklaşılacağı konusunda yardımcı oluyorlar. Orada bir iki seanstan sonra açılıyor öğrenci. Öğrenci rehberlikle görüşüyor, ondan sonra işbirliği yapmaya başlıyorsun. Rehberliğin yardımı oluyor şöyle ki, aileyi çağırıyor. Daha profesyonel oluyor. Bizimki tamam tespit ediyorsun, kendi kişisel özelliğine göre bir yaklaşım sergiliyorsun ama onlarınki daha uygun. İncitmeden bazen zarar verebiliyorsun, yaklaşımın yanlış olabiliyor ya da daha fazla şeyi merak ederken soruların incitebiliyor. Bunlar da olabiliyor. Ama rehberlik öğrencilere daha profesyonel daha temkinli yaklaşıyor daha çok şeyi öğrenebiliyor. Yılın başında zaten rehberlik servisi tüm sınıflardaki özel çocukların hepsini tespit ediyor. Parçalanmış aile, mülteciler, sağlık sorunu olanlar. Bunlarla ilgili ismen bilgimiz var ama detayı bizim doldurmamız gerekiyor. Bunları biliyoruz tüm okulla ilgili çizelge var o çizelge bize veriliyor. Hatta tüm sınıf öğretmenleri kendi sınıfıyla ilgili bilgi veriyor. O tüm okula girdiğiniz sınıflara indirgenmiş haliyle size tekrar dönüyor. Bu çok iyi bir şey” (Merih Öğretmen, Görüşme 2).

Merih Öğretmen kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde rehberlik ve araştırma merkeziyle iletişimi konusunda olumlu bir tutuma sahiptir. Katılımcı, RAM’ların dezavantajlı öğrencileri ortaya çıkarma ve tanıma konularında etkili olduğunu

belirtmektedir. Bunun yanında sorunları olan öğrencilerle iletişimi sağlama konusunda öğretmenle işbirliği yaparak profesyonel bir hizmet sunduklarını ifade etmektedir. Katılımcı bu noktada RAM'ların bu öğrencilere yaklaşım konusunda öğretmeni yönlendirmelerinin faydalı olduğunu savunmaktadır.

“Rehberlik öğretmenimizle görüşüyoruz kaynaştırma öğrencileri için plan hazırlıyoruz. Sadece burada ne deniyorsa rehberlikten onları planına, programına uygun bir şekilde yapıp kendimizce bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Onun dışında açıkçası bize şöyle yaklaşım gibi bir şey söylemiyorlar” (Serpil Öğretmen, Görüşme 3).

Serpil Öğretmen kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde rehberlik ve araştırma merkeziyle iletişimi konusunda yıllık plan hazırlama konusunda, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sınavlarını hazırlama konularında destek aldığını ifade etmektedir. Dezavantajlı öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğindeyse RAM'ların yönlendirme yapmadığını belirtmektedir.

“Öğretmenler aracılığıyla olmasa da müdür yardımcıları araştırmacıya özel gereksinimli öğrencilerin ve mülteci öğrencilerin bilgilerinin olduğu listeleri her iki okulda da araştırmacıya vermiştir. Müdür yardımcıları bu listeleri rehberlik ve araştırma merkezlerinin hazırladığını ifade etmiştir” (Araştırmacı Günlüğü, 29.09.2019).

Katılımcı öğretmenlerin rehberlik ve araştırma merkezleriyle iletişim kurdukları gözlemlenmemiş olsa da araştırmacı günlüğü verisine göre müdür yardımcılarında rehberlik ve araştırma merkezlerinin hazırladığı ifade edilen listelerin alınması bu konuda öğretmenlerin RAM'lar ile iletişim kurduğu görüşünü desteklemektedir.

4.3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcılığı

Kapsayıcı eğitimde mevcut öğretim programının öğrencilerin çeşitliliğine, farklı özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlanması öğrenci performansı ile aidiyet ve uyumunu destekleyici etki yapacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin kendi deneyimlerine dayanarak kullanılan mevcut öğretim programının kapsayıcılığı konusundaki bakış açılarını anlamak önemlidir.

Kapsayıcı eğitim sistemlerinde hazırlanan öğretim programının ulusal düzeyde bir çerçeve belirlemesi ve öğretmenin konularda öğrenci çeşitliliğine göre içerikte ihtiyaç, ilgi ve yetenek gibi özellikleri dikkate alarak değiştirme düzenleme ve geliştirme yapabilmesi beklenir. Buna dayanarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında

hazırladığı öğretim programının kapsayıcı olup olmadığı, dezavantajlı öğrencileri kapsayıp kapsamadığı ya da ne tür özellikler taşıması gerektiği konusunda öğretmenlerin görüşlerini anlamak amaçlanmıştır.

4.3.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na kapsayıcı eğitim açısından yaklaşımları

Öğretmenlerin, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı kapsayıcı eğitim açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre öğretmenlerden görüşmeler yoluyla elde edilen veriler 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu adlı Tablo 4.15'te gösterilmektedir.

Tablo 4.15. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu

Öğretim programının uygunluğu:	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Uygun bulanlar		✓	✓	✓	✓
Kısmen uygun bulanlar			✓	✓	
Uygun bulmayanlar	✓				

Tablo 4.15'e bakıldığında öğretmenlerin çoğunun 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olduğunu düşündüğünü görmekteyiz. Buna rağmen öğretmenlerin ikisi yapılan değişiklikler sonrası uygulamaya konulan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun yönleri olduğu gibi uygun olmayan yönlerinin de olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin biri ise 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olmadığını düşünmektedir.

4.3.1.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim açısından uygunluğu

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olup olmadığının katılımcılara göre yorumlanmasının ardından 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre değerlendirilmesi konusunda katılımcıların düşünceleri Tablo 4.16'da gösterilmektedir.

Tablo 4.16. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre uygun bulunma nedenleri

Programın yeterli olma nedenleri	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Yeni eklenen konular faydalı		✓	✓		✓
Önyargı, kalıp yargı, empati, ayırım yapmama konuları programa girdi		✓	✓		✓
Seviyeye uygun konular		✓			
Etkinlik yapmaya uygun konular			✓		
Bütünsel bir program		✓			
Ders yükü açısından başarılı				✓	

Tablo 4.16'ya bakıldığında öğretmenlerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımı açısından uygun olduğunu düşündüğü, konuların programa yeni eklenen konularla ilişkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların ön yargı, kalıp yargı ünitelerinin programa eklenmesinin kapsayıcı eğitim yaklaşımı açısından programın uygun olduğunu düşünmelerinde etkili olduğu görülmektedir.

Aşağıda katılımcıların 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusundaki görüşleri yer almaktadır:

“Eklenen konular bence çok iyi oldu. Çocukların birbirlerine ayırım yapmamaları, her yönden öğretmenin öğrenciye çok faydasını gördük biz. Arkadaşınızla BEP’li falan diye demedim de mesela arkadaşının ayağı sakat senin sağlığın yerinde bireysel farklılığınız var. Sonuçta ne yapalım onu atalım mı? Hayır böyle bir şey olabilir mi mümkün değil. Daha çok fiziki olarak örnek vermeye çalıştım alınmamaları üzülmemeleri için” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 2).

Nazlı Öğretmen, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusunda özellikle programa yeni eklenen konuların faydalı olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerinin dezavantajlı akranlarıyla empati kurmasını sağlamak için özellikle fiziksel dezavantajlar üzerinden örnekler verdiğini belirtmektedir.

Merih Öğretmenin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusunda görüşleri şöyledir:

“Uygunluğu yeterlidir diyelim. Önyargı, kalıp yargı, empatiye de giriyor, farklılıklar tabii bunlar yeni geldi bunlar güzel şeyler. Zaten farklı öğrencilere de en temel duygular bunlar

zaten. Bunlar 7. Sınıfta vardı 7'den 5'e geldi. Yerinde olmuş. Bu daha 4. sınıfın sanıyorum devamı. Ders yükü fazla değil. Atatürk ilkeleri vardı iki yıl önce. Onu çıkardılar, çok zorlanıyorlardı. O iyi oldu. 8'deki yerinde kaldı. Ölçekler falan onlar da çok anlaşılıyordu şimdi yüzeysel geçiyor o da güzel. Onun dışında anlayamayacakları, zorlanacakları hiçbir konu yok 5. sınıfta. Daha iyi oldu” (Merih Öğretmen, Görüşme 2).

Merih Öğretmen, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusunda programa yeni eklenen konuların ve programdan çıkarılan konuların faydalı olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir. Ders yükünün azaltıldığını, programın öğrencilerin seviyelerine daha uygun olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir.

“Önyargı, ayrımcılık konularının faydası olduğunu düşünüyorum. Özellikle altıncı sınıf konularında var. Beşlerde de nispeten değişiyoruz ama altılarda konu başlığı olarak var. (...), beşlerinki iyi gayet güzel zamanı da yetiştirebiliyoruz, EBA'yla da kullanabiliyoruz, yarışma da yapabiliyoruz, oyun haline de dönüştürebiliyoruz beşlerde” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

Deniz Öğretmen, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusunda programa yeni eklenen konuların faydalı olduğunu, özellikle 5. Sınıf konularının öğrencilerin seviyesine uygun olup etkinlik yapmaya elverişli olduğunu ifade etmektedir.

“Program daha iyi olmuş bence. Akademik olarak mı değerlendireyim içinden bir sürü konu çıkarıldı. Oradan oraya eklendi müfredat olarak. (...) İlk ünite mesela ön yargı konusu vardı. Yine kalıp yargı gene bunlarla alakalıydı. İlk ünitemizde vardı evet bunlarla kapayıcılıkla alakalı” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

Serpil Öğretmen, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusunda programdan çıkarılan ve yer değiştirilen konuların öğrenciler açısından daha faydalı olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir.

“Öğrencinin zor öğrendiği konular çıkarılmış” (Arif Öğretmen, Görüşme 2).

Arif Öğretmen, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusunda öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı bazı konuların çıkarılmasının mevcut programın tek avantajı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusunda ders yükünün azaldığını gerekçe olarak gösterdikleri görülmüştür. Tay (2017)'ye göre 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında

toplamda 174 kazanım; 2017 yılı sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programında ise toplamda 136 kazanımın yer aldığı, 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel anlamda 9 öğrenme alanı çerçevesinde oluşturulduğu, 2017 yılı sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının tamamının 7 öğrenme alanı çerçevesinde oluşturulduğu ortaya konmaktadır. Bu bilgi öğretmenlerin ders yüklerinin öğretim programının yapısı sebebiyle azaldığı görüşlerini desteklemektedir.

Öğretmenlerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusundaki ifadelerinin incelenmesinin ardından uygun olmayan yönleri konusundaki düşünceleri incelenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin gerekçeleri Tablo 4.17'de görülmektedir:

Tablo 4.17. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre uygun olmama nedenleri

Öğretim Programının yetersiz olma nedenleri	Arif Hoca	Merih Hoca	Serpil Hoca	Deniz Hoca	Nazlı Hoca
Normal öğrenciler için ağır, dezavantajlılar için çok zor			✓		
Sınıflar arasında konuların yeri değiştirildi	✓	✓		✓	
Konular kavrayış düzeyinin üzerinde kaldı	✓				
Ders yükü ağır, etkinlik yapılamıyor			✓		
Kazanımlar tek düzeyde	✓				
Yıllık plana yetişme kaygısı yaşıyor			✓		
Kapsayıcı eğitimi çok yansıtmıyor	✓				
Sosyal bilgiler dersinin ders saati azaltıldığı için uygun değil	✓				
Vatandaşlık dersi kaldırıldığı için uygun değil	✓				
Eski program daha iyiydi	✓				
Farklılıklara vurgu yaptığı için ayrıştırıcı bir program					✓

Nazlı Öğretmenin, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olmayan yönleri konusundaki düşünceleri şöyledir:

“Programda farklılıklara vurgu var. Bu hassas olan konulara çok değinmeden, farklılıkları vurgulamadan üstten anlatıyoruz konuları. Öyle bireysel farklılıkları şimdi detaya girdiğin zaman çocuklar diyecek ki o Suriyeli ben Türküm, o diyecek ki BEP'lilere neden kolay sorular soruluyor onlara girildiği zaman içinden çıkılmıyor. Bir de işin içine veliler de

dâhil oluyor. En iyisi çok fazla şey yapmadan elimizden geldiğince orta seviyeye uygun anlatmak, ilgilenmek, bir şeyler verebilmek” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 2).

Nazlı Öğretmenin, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olmayan yönleri konusunda yaklaşımı; programın farklılıklara vurgu yaptığı yönündedir. Öğretmen, bireysel farklılıklara değinmenin öğrencileri ayırttığını düşündüğü için o konuları dile getirmemeye çalışarak eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Öğretmenin öğretim programındaki farklılık vurgusu ya da kapsayıcı eğitime yönelik yaptığı açıklama sınırlıdır.

Deniz Öğretmenin, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olmayan yönleri konusunda düşünceleri şöyledir:

“Faydalı oluyor tabii ama genel anlamda 6. sınıfların müfredatı ağır. Onlarda bunu yapamıyoruz müfredatı ağır yıllık plana yetişeceğiz diye çaba var geride kalmayalım. EBA'dan 5. sınıflarda faydalanıyorum” (Deniz Öğretmen, Görüşme 1).

Deniz Öğretmenin görüşleri 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olmayan yönleri konusunda ders yükünün ağır olması ve yıllık plana yetişme kaygısının derslerinde kullandığı yöntem ve teknikleri etkilediği yönündedir.

“Konular öğrenciler için ağır bence. Bu kadar bilgiyi normal öğrenci zor alırken onlara yüklemek bana çok uygun gelmiyor aslında. Şimdi başladığım ünitelerde yine aşırı derecede bilgi. Normal öğrenci bile zor alırken bunu ona nasıl anlatacaksınız? Bir de bilgi düzeyindeki kazanımlar, farklı seviyelerdeki öğrencilerin anlamasını zorlaştırıyor. Ezber ezber, buna her öğrenci uygun değil” (Serpil Öğretmen, Görüşme 1).

Serpil Öğretmenin, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Dersi Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olmayan yönleri konusunda; ders yükünün ağır olmasının, kazanımların bilgi düzeyinde olmasının farklı seviyelerdeki öğrencilerin anlamasını zorlaştırdığını, dezavantajlı gruplara hitap etmediğini belirtmektedir.

“Ben program değiştiğinden bu yana 5,6,7'lerin dersine giriyorum. Aslında kapsayıcı eğitim anlamında çok önemli bir değişiklik olduğunu görmedim. Daha önce bizim vatandaşlık ve insan hakları dersimiz vardı. O dersin kapsayıcı eğitim anlamında çok önemli konular içerdiğini biliyorum. Onu kaldırdılar, onun konularını güya araya yaydılar ama düzgün bir formda olmadığı zaman çok planlı veremiyorsunuz. Sosyal bilgiler dersinde insan hakları, insan haklarının tarihi gelişimi, demokrasi kültürü çok kolay bir şekilde verilebiliyordu çocuklara. Bunu niye kaldırdılar? Faydalı bir dersti. Sosyal Bilgiler

de sınavda soru sorulan altı dersten bir tanesi. Matematiğin, Türkçenin ortaokulda ağırlığını artırdılar, Sosyal Bilgilerinkini azalttılar. Bu yüzden önceki programın bundan daha iyi olduğunu düşünüyorum. Sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına baktığımız zaman önceki programların kapsayıcı eğitim anlamında bundan daha iyi olduğunu düşünüyorum. (...) Bazı konular ısrarla korunmaya devam ediyor. 6. sınıfta gösteriyorduk bugün 5.'te gördüğümüz konuları. Ölçekler, haritalar, iklim. Bunları 5. sınıfa çekmişler öğrenemiyor çocuklar. Yani kavrayış düzeyinin üzerinde, daha çok bilgi düzeyinde kazanımlar gibi görüyorum ben. Öğretmekte de zorlanıyoruz. Onun dışında kapsayıcı eğitim anlamında da eksileri olduğunu görüyorum. Biraz daha yansıtılabilir diye düşünüyorum”(Arif Hoca, Görüşme 2).

Arif Öğretmenin, 2018 Sosyal Bilgiler Desi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olmayan yönleri konusunda kapsayıcı eğitime yönelik değişiklikler yapılmadığını, aksine vatandaşlık ve insan hakları dersinin kaldırılması ile birlikte kapsayıcı eğitimin değerlerine uygun bu dersin artık planlı bir şekilde öğretilmediğini belirtmektedir. Bunun yanında Sosyal Bilgiler dersinin ders saatinin azaltılmasının olumsuz olduğunu vurgulamaktadır. Programda yer değiştirilen konuların, öğrencilerin kavrayış düzeyinin üstünde kalması nedeniyle öğrenilemediğini, bunun da programın bir diğer olumsuz yönü olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen, son olarak programın kapsayıcı eğitimi daha çok yansıtacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

4.3.2. Kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı kapsayıcı eğitim açısından uygun bulmama nedenlerinden birinin bu öğretim programının kapsayıcı eğitim yaklaşımını eğitim öğretim sürecinde uygulamayı zorlaştırmasından kaynaklandığı, öğretmenlerin görüşme verilerinden anlaşılmaktadır. Buna göre aşağıda Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar konusundaki düşünceler yer almaktadır:

Arif Öğretmen'e göre kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar şunlardır:

“Programı biz normalde kılavuz kitaptan öğreniyorduk. Devletin amacı nedir? Verilmesi gereken kazanımlar neler? İki yıldır verilmediğinden takip edemiyoruz programı ama değişiklik olunca MEB'in verdiği seminerlere katılarak öğreniyoruz. Uygulamada programda teoride amaçlananlar gerçekleşmiyor. Fikir güzel ama çok fazla sonuca

yansıdığını söyleyemem. Programın özü amaçlara hizmet etse de uygulamada yaşadığımız sıkıntılar: Grup çalışmalarının çok fazla zaman alması, öğrencilerin grupta uyumsuzluk yapması, verilen görevlerin yerine getirilmemesi gibi şeyler yeni yöntemlerin uygulanmasını zorlaştırıyor. Bu zorluklar da bizim amacı elde etmemizi zorlaştırıyor. Kapsayıcı eğitimde de etkinlik yapmanız gerekiyor ama bu haliyle yapamıyoruz. Güzel şeyler düşünülmüş, felsefesi güzel ama sonuç elde edemiyoruz. Bu yöntemleri uygulamak için dersin saati arttırılmalı çünkü biz yöntemle sonuç alamıyoruz, program işlevsel değil “ (Arif Öğretmen, Görüşme 3).

Arif Öğretmen kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın teori itibarıyla kapsayıcı eğitimi uygulamaya uygun amaç ve felsefesinin olmasına rağmen uygulamada bu amaçlara yönelik etkinliklerin gerçekleştirilemediğini bu sebeple öğretim programının işlevsel olmadığını ifade etmektedir.

Arif öğretmen dışında öğretmenlerin dördü, öğretim programı konusunda bilgi sahibi olmadığını dolayısıyla kapsayıcı eğitimi uygulamada öğretim programından kaynaklı sorunlar konusunda görüş bildiremeyeceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki düşüncelerinin bir konu ya da genel sorunlar üzerinde yoğunlaştığı görüşme verilerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğretim programı yerine yıllık ders planlarını kullandıkları bu planların ise internetten hazır bir şekilde elde edildiği görüşme verilerinde görülmektedir.

Nazlı Öğretmen'e göre kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar şunlardır:

“Program olarak değil de ders kitapları olarak yorumlasam olur mu? Biz yıllık ders planımıza göre ya da kitapların içeriğini biliyoruz. Son iki yıldır program farklı. 5. Sınıfların kitapları iki yıldır aynı ama bu yılki 6'lar seneye 7'lerin bu yılki kitabını görmeyecek. Kitap olarak takip edebiliyorum ben. Programa, amaçlarına, kazanımlara ben hiç bakmadım açıkçası. İnternette hazır var zaten yıllık plan biz ona göre sınıfı düşünüp uyarlıyoruz” (Nazlı Öğretmen, Görüşme 3).

Deniz Öğretmen'e göre kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar şunlardır:

“İşin açığı programa bakmadım. Kapsayıcı eğitimle ilgili kurs verildi bize, oradan anladığının yeterli olduğunu düşünüyorum, uygulayabiliyorum. Sosyal Bilgiler Programı şeklinde işin açığı bakmadım. Elimizde programımız var, yıllık planlarımız var. Dürüst olmak gerekirse internet ortamında olduğu için bir çoğu, oradan hazır bir şekilde alıyoruz” (Deniz Öğretmen, Görüşme 3).

Merih Öğretmen'e göre kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar şunlardır:

“Anlayamayacakları, zorlanacakları hiçbir konu yok 5. sınıfta. Amaçlarını felsefesini ayrıntılı o kadarını bilmiyorum ama zaten 5'ler yaş olarak da çok küçükler anlayamıyorlar soyut konuları. O yüzden yüzeysel, bu haliyle program daha rahat uygulanabiliyor” (Merih Öğretmen, Görüşme 3).

Serpil Öğretmen'e göre kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar şunlardır:

“Biz sene başında programımızı hazırlıyoruz, özel öğrencilere de ayrıca hazırlıyoruz. Ama öğretim programını açıkçası ayrıntılı bilemeyiz biz. Kullandığımız bir şey değil. Hizmet içi eğitimler oluyor anlatıyorlar gerçi ama kalıcı olmuyor. Direkt kullanmadığımız için yani. Bizimle ilgili olan yıllık planlar. Onu hazırlıyoruz müfredat olarak da onu takip ediyoruz” (Serpil Öğretmen, Görüşme 3).

Kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar konusunda öğretmenlerin birinin öğretim programının amaçlarının uygulamada karşılık bulamadığını, teori ve pratiğin örtüşmemesinden kaynaklanan sorunlar olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin tamamının öğretim programına erişemediğini ifade ettikleri görülmektedir. Buna ilaveten öğretmenlerin hiçbirinin öğretim programını inceleme ya da yıllık ders planını bu doğrultuda hazırlama yoluna gitmediği görülmektedir. Bunun yerine sanal ortamdan hazır yıllık planları kullandıkları dolayısıyla öğretim programı konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından çıkarılan sonuçlara, bu sonuçların alanyazınla ilişkilendirilmesini ve yorumlanmasını içeren tartışma bölümüne yer verilmiştir. Ayrıca bulgular ve sonuçlar doğrultusunda hazırlanmış olan gelecekteki araştırmalar ve uygulamalar konusunda paydaşlara yol gösterecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın veri toplama süreci sonunda elde edilen verilerden bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulguların yorumlanması ile araştırmanın örüntüleri ortaya çıkmış ve bulgulara dayalı olarak araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuç ve tartışma bölümü “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarına, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair deneyim ve uygulamalarına, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kapsayıcılığına ilişkin sonuçlar” olmak üzere bulgular ve alanyazın ile ilişkilendirilerek üç temel başlık altında sunulmuştur.

5.1.1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim algılarına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış Sosyal Bilgiler öğretmenleri kapsayıcı eğitime dair olumlu bir algıya sahiptir. Eğitim öğretim sürecindeki bu merkezi rolü dikkate alındığında öğretmenlerin nitelik ve tutumları öğrencilerin tüm gelişim alanlarını doğrudan etkilemektedir (Bochenek, 2008). Yasalarla ve sözleşmelerle güvenceye alınan tüm çocukların eğitime ulaşma ve katılma hakkının uygulamada karşılık bulmasında uygulayıcılar olan öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenler okulda öğrenmeyi etkileyen en önemli faktördür (Dünya Bankası, 2017). Alanyazın incelendiğinde eğitim öğretim sürecinde öğretmenin önemini vurgulamakta ve öğretmen yaklaşımlarına dikkat çekmektedir (Savolainen vd., 2012; Koçak ve Özdemir, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını anlamak, MEB’in çocukların refahını sağlamak noktasındaki hedeflerini gerçekleştirmek, fırsat eşitliğinin sağlanmasına hizmet ederek toplumsal barışa getireceği katkıdan ötürü önemlidir.

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim algıları anlaşılmaya çalışılmıştır. Kapsayıcı eğitim konusunda hizmetiçi eğitimi almış Sosyal Bilgiler

öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin, bu eğitimleri faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bayram'ın, (2019) öğretmenlerin çoğunlukla kapsayıcı eğitimin amacı konusunda pozitif bir algıya sahip oldukları sonucu bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımını faydalı bulduğu sonucu ile örtüşmektedir.

Kapsayıcı eğitimin ne olduğunu genel hatlarıyla tanımlayabilen Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin aldıkları kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitimi çoğunlukla faydalı bulduğu anlaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin, katıldıkları kapsayıcı eğitim hizmet içi eğitimini hayata geçirmekte ve derslerine yansıtmakta zorlandığı anlaşılmıştır. Villa vd., (1996) öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime katılım sürecini deneyimledikten ve belirli mesleki becerileri geliştirdikten sonra, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri eğitim ortamına dâhil etme konusunda ve sınıf içi etkinlikleri uygulamada kendilerine daha fazla güvendiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki hizmet içi eğitimi faydalı bulmalarına rağmen eğitim öğretim sürecinde uygulamakta zorlanmaları bu araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. Öğretmenler, kapsayıcı eğitimi genel olarak faydalı bulsa da eğitim öğretim sürecinde uygulanabilir bulmamaktadır. Bunu sınıf mevcudunun fazla olması ve her öğrencinin bireysel farklılığına uygun ders anlatılamayacağı, burada çoğunluğa göre hareket edilmesi gerekliliği ile ilişkilendirmektedirler. Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim öğretim sürecini farklılaştırma uygulamasına uymamaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlik algıları kapsayıcı eğitimi derslerinde uygulama konusunda öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladığını anlamaya yardımcı olduğundan önemlidir. Öğretmen yeterliği, genellikle kapsayıcı uygulamanın başarılı bir şekilde uygulanması için bir zorunluluk olarak kabul edilir. Bu nedenle öğretmenlerin programlar, öğrenilen bilgi ve becerilerin kapsayıcı sınıf ortamlarına aktarımını kolaylaştırmak için hem teorik hem de pratik öğretim deneyimlerini artırmak ve bunları birleştirerek yetkinlik düzeylerini üst seviyeye çekmek gerekmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Forlin, 2010; Beggs, 2017; Pitten Cate vd., 2018; Kendall, 2019). Öz-yeterlik algısı konusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerini dezavantajlı öğrencilerine yaklaşımları çerçevesinde değerlendirdiği görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrenciler konusunda eğitim almamış olma, dezavantajlı öğrencilerle ilgilenen zamanı derste bulamama konularında kendilerini yetersiz buldukları görülmüştür. Bu sonuç

Özokçu'nun (2018) öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik düzeyi ile tutumları arasında düşük düzeyde anlamlılık tespit ettiği araştırma sonucundan farklılık göstermektedir. Öğretmenler, Türkçesi yeterli düzeyde olmayan öğrencilere ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere faydalı olmadıkları algısına sahiptir. Engelbrecht vd., (2013) çalışmasında Finlandiya'daki öğretmenlerin anaokullardaki davranış problemleri veya öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik tam ya da yarı zamanlı, geleneksel özel destek eğitimi sağlama yönündeki sorumluluklarının artırılması konusunda kaygılı olduğunu bulmuştur. Buna göre öğretmenler, kapsayıcı eğitime ve buna gereksinim duyan farklı öğrencilerin kabulü noktasında kaygılı davranış göstermektedir. Bu sonuç araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğu dezavantajlı öğrencilere akademik anlamda olmasa da davranışsal olarak faydalı olduğu algısına sahiptir. Öğretmenlerden birinin sınıfındaki dezavantajlı öğrencileri tanıdığı ve onlarla yeterince ilgilendiğini düşündüğünden kapsayıcı eğitim konusunda yeterli olduğu algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Villa vd., (1996) kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, dezavantajlı öğrencileri eğitim ortamına dâhil etme ve kapsayıcı sınıflarda ders verme konularında kendilerine daha fazla güvendiklerini belirtmektedir.

Bir sınıftaki öğrencilerin tamamının yararına odaklanan kapsayıcı eğitim, risk altındaki ve dezavantajlı öğrencileri ayrıca destekleyerek sosyal hayata katılım ve toplumun bir parçası olmaları için gerekli becerileri geliştirmelerine katkı sağlar (Berkovich, 2014). Tüm eğitim kademelerinde farklı bireysel ihtiyaçlara sahip olan öğrencilerin dışlanmış hissetmeden eğitimlerini bir arada sürdürmelerinde öğretmenlerin tutumları etkilidir (DeMatthews, 2014; Fraser ve Lancaster, 2012). Nitekim öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi, öğretim sürecinde uygulamalarına yansıtmaları; tutumlarına, bu konudaki becerilerine, bu süreçte yararlandıkları materyallere, kapsayıcı eğitime yönelik algılarına bağlı olarak eğitimin niteliğini belirlemektedir (Avramidis ve Norwich, 2002). Bu sebeple Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrenci algılarını anlamaya çalışmak, kapsayıcı eğitimin niteliğini belirlemekteki öneminden dolayı gereklidir.

Öğretmenlerin dezavantajlı öğrenci gruplarından bazılarını tanımlayabilmelerine rağmen bazı dezavantaj gruplarını tanımlayamadıkları görülmüştür. Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı grupların tanımlanması noktasında belirlenen ölçütler dikkate alındığında dezavantajlı öğrenci gruplarını tanımlayabilir olarak kabul edilebilecek bir öğretmen

olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin tamamı ölçütlere göre üç ve altı dezavantajlı öğrenci grubunu tanımlayarak dezavantajlı öğrenci gruplarını kısmen tanımlayabilir olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin tamamının aldıkları kapsayıcı eğitim konusundaki hizmetiçi eğitimin dezavantajlı öğrencilerle ilgili olduğu ve bu öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini içerdiğini ifade ettiği dikkate alındığında dezavantajlı öğrenci gruplarını tam olarak sıralayamamaları, bu eğitimden yeterince verim alamamış oldukları sonucunu doğurmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin bazıları aldıkları eğitimin dezavantajlı öğrencilerden özellikle mülteci öğrencilere yönelik olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda özellikle mülteci öğrencilere odaklanmalarında aldıkları eğitimin odağının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada kabul edilen dezavantajlı öğrenci gruplarının dışında dört grup daha öğretmenlerin ikisi tarafından dile getirilmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin birinin dezavantajlı olarak kabul ettiği sosyo-ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocukları, diğerleri ise bir öğretmenin tanımladığı; çoğunluğun dışında farklı bir inanç grubuna ait ailelerin çocukları, sınıfın seviyesinden daha yüksek seviyeye sahip öğrenciler, üstün zekâlı öğrenciler, edinilmiş çaresizlik sendromuna sahip öğrenciler olarak sınıflandırılmıştır. Alanyazında dezavantajlı öğrenci grupları bir yoksunluk (Mayer vd., 2003; Booth ve Ainscow, 2006; İnsan Hakları Sözleşmesi, 2010) ya da farklılık ile ilişkiliyken öğretmenin ifade ettiği, olumlu bir durumun eğitim hayatında olumsuzluğa dönüşebileceği algısı dezavantajın yere, zamana, duruma göre değişebileceği gerçeği ile örtüşmektedir. Bayram'ın (2019) araştırmasında katılımcıların üstün zekâlı öğrencileri dezavantajlı grupta algıladıkları sonucu ile bu araştırmanın sonucu benzerlik göstermektedir. Gerçekten de dezavantaj, içinde bulunulan toplumun durumuna göre değişebilmektedir.

Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencileri tanımlama yöntemleri ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; kişisel bilgi formlarını öğrencilere doldurarak sene başında onları tanımak ve sınıf içerisinde öğrencileri gözlemleyerek dezavantajlı öğrencileri tanımak şeklindedir. Sınıf içinde öğrencileri tanıma yönteminin, sınıf öğretmeni olarak öğrencilerle daha fazla vakit geçirmek ve öğretmenin sahip olduğu tecrübe ile sınıftaki öğrencileri farketmek olarak ifade edildiği anlaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında dezavantajlı öğrencilerin tanımlanmasında özel yetenekli ya da üstün zekalı öğrencilerin tanımlanmasına odaklanıldığı görülmektedir (Borland ve Wright, 1994; Frasier ve Garcia,

1995; Borland ve Wright, 2000; Sak vd., 2015; Alkan, Nacaroğlu ve Mutlu, 2020). Dezavantajlı öğrencilere etkili eğitim verilmesi noktasında eğitim öğretim sürecinde bu öğrencilerin farkedilmesi, tanılanarak onlara nasıl yaklaşılabileceği konusunda uygun programların yapılabilmesi açısından önemli olmasına rağmen öğretmenlerin dezavantajlı öğrencileri tanımlamaya ilişkin gerekli yöntemleri kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da bu konuda boşluk olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime ilişkin algıları dezavantajlı öğrencilere yönelik deneyimleri konusunda verdikleri örnekler ile anlaşılabilir. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere ilişkin deneyimleri mülteci öğrencilere yönelik deneyimleri ile sınırlıdır.

Öğretmenlerin çoğunun, sınıflarda Türk öğrencilerin mülteci öğrencileri istemediklerini ve baskı uyguladıklarını düşündüğü anlaşılmıştır. Kılcan, Çepni ve Kılınç (2017) mülteci öğrencilerin devlet okullarında yaşadıkları sorunların başında diğer öğrencilerin kendilerine ilişkin olumsuz tutumları olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç, mülteci öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde akran baskısına maruz kaldığı sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin çoğunun, Türk öğrencilerin, Suriyeli öğrencilere akran baskısı uygulamalarına rağmen Iraklı ya da İranlı öğrencilere karşı ayrıştırıcı yaklaşım sergilemedikleri algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin akran baskısına yönelik olaylar yaşandığında eşitlik ve empati değerleri ile öğrencilere yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Dezavantaj gruplarından mülteci öğrencilere yaklaşım noktasında öğretmenlerin bu tutumları kapsayıcı değerler ile örtüşmektedir. Yıldırım (2017) öğretmenlerin derslerde mülteci öğrencilere değer verdiklerini gösteren davranışlarının bulunduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda diğer öğrencilere de mülteci öğrencilerle arkadaşlık kurmaları, gruplara ya da oynanan oyunlara dâhil edilmesine yönelik girişimlerinin olduğuna yönelik araştırma sonucu da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair deneyim ve uygulamalarına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Sınıf ve okul ortamının kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre düzenlenmesi konusunda öğretmenlerin sınıf oturma düzenine odaklandıkları görülmektedir. Dezavantajlı grupların oturma düzenine yaklaşımları ise mülteci ve özel gereksinimli

öğrencilerin oturma düzeni ile sınırlıdır. Öğretmenlerin sınıf oturma düzenine velilerin müdahale etmesi sebebiyle mülteci öğrencileri mülteci öğrencilerle, özel gereksinimli öğrencileri ise yalnız oturttukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bazılarının mülteci öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerini sağlamak amacıyla; Türkçe'si daha iyi olanla Türkçe'si yetersiz olan öğrencileri beraber oturttukları görülmüştür. Yıldırım'ın (2017) mülteci öğrencilerin birlikte oturmak istemelerini Türkçe iletişim kurmada birbirlerine yardımcı olmaları ile ilişkilendirmesi bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Olsen (1997), mülteci öğrencilerin kendileri gibi olduğunu düşündüğü öğrencilerle birlikte olmayı tercih etmelerinin, ortak bir kültür ve dili paylaşmanın getirdiği tanınma duygusunun bir sonucu olduğunu savunmaktadır. Mülteci öğrencilerin birlikte zaman geçirmeleri birbirlerinin deneyimlerini anlamak ve ırkçılığa karşı bir güvenlik ağı oluşturduklarını düşünmeleri onlara rahatlık sağlamaktadır (Tatum, 1999). Olsen ve Tatum'un araştırmaları mülteci öğrencilerin birlikte oturmak ve zaman geçirmek istemelerini kültür ve dil paylaşımının tanınma, güvende hissetme ve rahatlamayla ilişkili olduğunu savunmaktadır. Oysa bu araştırmada mülteci öğrencilerin birlikte oturmalarının velilerin baskısından dolayı dışlanmaları ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Makarova ve Birman'ın (2016) azınlık öğrencilerinin okuldaki psikolojik uyumu ile ilgili çalışmasında azınlık olan öğrencilerin dışlandığı bu sebeple birlikte oturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Kapsayıcı eğitime göre eğitim öğretim sürecinde ayrıştırmanın önüne geçilmesi, farklılıkların zenginlik olduğunun bilincinde olunması gereklidir. Bireysel farklılıkları olan öğrencilerin, akranları ya da öğrencilerin velileri tarafından dışlanması; sınıfta tek başına ya da dışlanan diğer öğrenciler ile oturmaya yönlendirilmeleri kapsayıcı eğitim açısından uygun değildir.

Öğretmenlerin bazılarının özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri yalnız oturtma eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bazılarının özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yanına dönüşümlü olarak sınıf arkadaşlarını oturtarak bu öğrencilerin ayrıştırılmasının önüne geçmeye çalıştığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin tamamı dezavantajlı öğrencilerin arka sıralarda unutulmaması gerektiği algısına sahiptir. Dezavantaj gruplarından mülteci öğrencilerin bir arada ve arka sıralarda oturdukları sonucu Yıldırım'ın (2017) mülteci çocukların yalnız veya birlikte sınıfta arka sıralarda oturduğu sonucuyla benzerlik taşımaktadır. Alanyazına bakıldığında sınıfın arka sıralarında oturan öğrencilerin derse karşı isteksiz, içe kapanık, notları düşük, kendisini

sınıftan izole etme eğiliminde olan öğrenciler olduğu görülmektedir (Perkins ve Wieman, 2005; Çınar, 2010; Şahin vd., 2019; Bacakova, 2011; Van den Berg, Segers ve Cillessen, 2011; Harvey ve Kenyon, 2013) Bu araştırmada da öğretmenlerin bazılarının özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin arka sıralarda ve dersten kopuk olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin arka sıralarda kendi haline bırakılmaları kapsayıcı eğitime yaklaşımıyla tasarlanmış derslerin yapısına uygun değildir. Kendi haline bırakmak da eğitimde dışlamanın bir versiyonu olduğundan öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını sağlamaları önemlidir. Öğretmenlerin, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlanmış ders programları ve dersin öğrenme hedefleri doğrultusunda, bu öğrencilere uygun materyaller ile derslerini gerçekleştirmesi gereklidir.

Sınıflardaki oturma düzeni ve sıraların yerleştirilme biçimlerinin, aktif öğrenmeyi ve grup etkinliklerini engelleyerek iletişimi sınırlandıran bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu yerleşim planı, dezavantajlı öğrencilerin temsilini ve kendilerini ifade etme durumlarını sınırlandırdığı için kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun değildir.

Sınıfın fiziksel durumu öğrencileri çeşitli şekillerde etkileyebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıflarını kapsayıcı eğitim anlayışına göre tüm öğrencilerin ait hissetmesini sağlayacak şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin dersliklerini yapılandırabileceğini gösteren araştırmalarda, öğrencilerin aidiyet duygusu hissetme eğiliminin daha yüksek olduğu görülmektedir (Grenot-Scheyer vd., 1998). Ek olarak öğretmenlerin klasik oturma düzenine göre kurgulanmış sınıflarda öğrencilerle etkileşim kurmaları daha da zorlaşmaktadır. Bu sebeple kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre öğrencilerin farklılıkları olabileceği göz önünde bulundurularak bireysel özelliklerine göre sınıf ve okul ortamının düzenlenmesi gerekmektedir. Nitekim öğrenme ortamı, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere hizmet etmiyorsa, öğrenmeleri otomatik olarak öncelikle zayıflar sonra sona erer (Johnsen, 2001). Bu sebeple öğrenme ortamlarının çeşitlendirilerek etkili hale getirilmesi kapsayıcı eğitimin uygulanmasında önemlidir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim uygulamalarını sınıf ortalamasını seviye olarak kabul ederek gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Yapılan çalışmalar orta düzeye yönelik gerçekleştirilen eğitim öğretim uygulamalarının yeterince etkili olmadığını göstermektedir (McBride, 2004; McCoy ve Ketterlin-Geller, 2004; Öztürk ve Mutlu,

2017). Kapsayıcı öğrenme öğretme ortamı oluşturulmasında farklılaştırma yaklaşımından yararlanmak farklı seviyelerdeki öğrencilerin gelişimi için gereklidir.

Sınıf içi etkileşim, öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerine yaklaşımıyla anlaşılmaktadır. De Boera, Pijlb ve Minnaerta (2011) çalışmasında, öğretmenleri kapsayıcı eğitimi uygulamada kilit kişiler olarak görmektedir. Bu nedenle olumlu öğretmen tutumlarının kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yaklaşımları incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun, dezavantajlı öğrenci gruplarından mülteci öğrencileri derse katılmaları yönünde desteklediği görülmüştür. Derse katılım konusundaki bu destek ise mülteci öğrencilerin Türkçe biliyor olmaları koşuluyla gerçekleşmektedir. Türkçe'yi etkin kullanamayan öğrencilerin, öğretmenlerin tamamı tarafından göz ardı edildiği görülmüştür. Bu durum kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun değildir. Öğretmenlerin bazıları ise mülteci öğrencilere yönelik herhangi bir farklılaştırılmış uygulama gerçekleştirilmeden Türk öğrencilere yaklaştıkları gibi yaklaşmakta bu durum gerek Türkçe'ye tam olarak hâkim olmadıkları gerekse kültürlerine duyarlı yaklaşmadığı için mülteci öğrencilerin bireysel farklılıklarının görmezden gelinmesi sebebiyle kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun değildir. Öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin kültürel kimlik ve kültürel yaşantılarına değinmeden derslerini gerçekleştirme eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Oysa kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve kültürel kimlikleri kültüre duyarlılık kapsamında tanınmalı ve kabul edilmeli, bu yaklaşım derslerde de dile getirilmelidir. Yıldırım (2017) çalışmasında, bu öğrencilerin derste okuma-yazma, konuşma etkinliklerinden ziyade görsel materyallere ve ders içinde verilen örneklerde kendi kültürleri ile ilişkilendirilince derse daha ilgili olduklarını araştırmasının bulgularında açıklamaktadır. Rousseau ve Heusch (2000) öykülerle işlenen derslerin geçmiş ile gelecek arasında bağlantı kurulması, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültürlerini uzlaştırma ve dolaylı olarak bu uygulamaların öğrencilerinin kapsanmalarının önünü açtığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin birinin Türkçe konuşabilen mülteci öğrencilerine pozitif ayrımcılık tanıyarak derse katılmaları konusunda destekleyici, pekiştiren ve öğrencilerin kültürel zenginlikleriyle sınıfta kabul edilmeleri yönünde destekleyici bir tutum sergilediği görülmüştür. Öğretmenin bu tutumunun kültüre duyarlılık, bireysel farklılıkları tanıma ve kabul etme boyutları dikkate alındığında kapsayıcı eğitime uygun olduğu

anlaşılmaktadır. Bunun yanında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere karşı öğretmenlerin bazılarının öğrencileri tanıma ve derse katılımlarını sağlama noktasında destekleyici oldukları görülse de burada belirleyici etkenin öğrencilerin özel eğitim gereksinimlerinin seviyesi olduğu görülmüştür. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özel gereksinimlerinin seviyesi, destekleyici ya da tam tersi bu öğrencileri derslerde tamamen gözardı etme olarak öğretmenlerin tutumlarında belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin hafif düzeyde öğrenme güçlüğü olan öğrencilere derslerde yardımcı olurken yüksek düzeyde zihinsel engelle sahip öğrencileri sınıfta yok saydıkları görülmüştür. Öğretmenlerin tutumlarını etkileyen unsurlardan biri de öğrencilerin özel gereksinimlerinin türü ve derecesidir (Kniveton, 2004). Yetersizlik durumu şiddetli olan öğrencilerin bütünleştirilmesi, öğretmenin yükümlülüklerini dolayısıyla da stresini arttırabilir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin özel gereksinimleri olan öğrencilere yaklaşım konusunda eğitim almamış ya da alamamış olmaları ve okul idaresinden destek alma konularında endişe duymalarıdır (Ghere ve York-Barr, 2007). Bu sonuç, araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin bazılarının ise özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerini sınıf ortamında ayrıştırıcı bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Moisa'ya (2012) göre ayrıştırıcı tutumlar ve dışlama sonucunda dezavantajlı bireyler ekonomik, sosyal, toplumsal ve eğitim olanaklarına erişememektedirler. Bununla birlikte bu bireyler buldukları toplumda karar alma süreçlerinde yer alamadıkları için günlük hayatta kendilerini güçsüz ve çaresiz görmektedirler.

Dezavantaj gruplarından çocuk işçiler, eğitime erişimi olmayan çocuklar, sosyo ekonomik durumu yetersiz olan çocuklar, istismara uğrayan çocuklara öğretmenlerden biri derste değinmiş; bu öğrencilere devlet desteğinde fırsat eşitliği sağlanması, pozitif ayrımcılık uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu dezavantaj gruplarına dersinde yer vermesi ve onlara nasıl yaklaşılması gerektiği noktasında öğrencilerle diyalog kurması öğrencilerin empati kurmalarını sağlamaya yönelik olduğundan kapsayıcı eğitim anlayışına uygun bir yaklaşımdır.

Öğretmenlerin çoğunun güvenli okul ortamını okulun fiziksel şiddet ve tehlikelerden uzak olması ile ilişkilendirdiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte güvenli okul psikolojik şiddetten de arınmış olmalıdır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre güvenli okul, okulun fiziksel şartlarının tüm öğrencileri kapsayacak şekilde donanımlı olmasını ifade etmektedir. Bununla birlikte dezavantajlı öğrencilere yönelik okula uyum ve

destek programları olan, ebeveyn işbirliğinin sağlandığı, RAM'ın kapsayıcı eğitim sürecinin bir unsuru olduğu, okul idarecileri ve öğretmenlerinin kapsayıcı bir dil ve yaklaşıma sahip oldukları bir okul ortamıdır. Öğretmenlerin güvenli okul algılarının kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Buna rağmen Booth ve O'Connor'a (2012) göre, kapsayıcı eğitimin değerleri; eşitlik, haklar, katılım, toplum, farklılıklara saygı, sürdürülebilirlik, şiddetsizlik, güven, şefkat, dürüstlük, cesaret, neşe, sevgi, umut, iyimserlik ve güzelliştir. Kapsayıcı eğitimin değerlerinden şiddetsizlik, güvenli okul ortamının sağlanması açısından gereklidir ve bu boyutuyla öğretmenlerin güvenli okul tanımları örtüşmekte fakat güvenli okulun yalnızca bir boyutunu içerdiğinden sınırlıdır. Kapsayıcı okullar; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek sürekli destek hizmetini temin etmeli, öğrencilerin farklılıklarına uygun yaklaşımlarla öğretim programında, öğretim yöntem tekniklerinde, öğretim materyalleri ve ölçme değerlendirme yöntemlerinde, kurum ile ilgili düzenlemelerde bulunularak herkese kaliteli eğitim sağlamayı amaçlamalıdır (UNESCO, 1994a).

Öğretmenlerin, güvenli sınıf ortamını öğrencilerin kendilerini ifade edebilme özgürlüğüne sahip olmaları, kimsenin farklılıklarından dolayı dışlanmayacağı, herkese eşit bir eğitimin verildiği ve tüm öğrencilerin benimsediği bir ortam olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin güvenli sınıf ortamı algısı kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile örtüşse de sınırlıdır. Güvenli bir sınıf ortamında psikolojik, duygusal şiddetin önüne geçilmesi, ötekileştirme, etiketleme ve dışlamanın önlenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin çoğu güvenli sınıf ortamının önündeki engelin akran baskısı olduğu algısına sahiptir. Daane, Beirne-Smith ve Latham (2000) ise dezavantajlı öğrencilerin diğer akranları tarafından kabul görmeyeceği endişesini taşımakta olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birinin güvenli sınıf ortamının önündeki engelin öğretmenin özellikleri olduğu, öğretmenle benzer olmayan öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeyecekleri algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç Yıldırım'ın (2017) farklı ırk, dil, din, cinsiyet, kültür ve engel durumu olan öğrenciler öğretmenlerin kendilerine olumlu tutumlar sergilediğinde konuya, sınıfa daha kolay adapte olurken olumsuz tutumlar sergilediğinde ise konudan, sınıftan uzaklaşmaktadır sonucuya benzerlik göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimin eğitim öğretim sürecine aktarımı kullanılan eğitim öğretim uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir. Ainscow (2005) kapsayıcı eğitim ortamının

oluşturulmasından sonra sınıflarda öğrencilerle etkileşim içerisinde olan ve öğretim sürecinde beraber olacak öğretmenlere önemli görevler düştüğünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim uygulamalarını kapsayıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda farklılaştırmadıkları anlaşılmıştır. Kapsayıcı eğitim anlayışına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yararlandıkları yöntem ve teknikler incelendiğinde; öğretmenlerin hiçbirinin derslerinde dezavantajlı öğrencilerinin hazırbulunuşluk, ön bilgi, ilgi, öğrenme stilleri gibi özelliklerini dikkate alarak kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerde farklılaştırma yapmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde farklılaştırılmış eğitim öğretim uygulamaları gerçekleştirememelerinin sebepleri ise; öğretmenlerin tamamı tarafından ders saatlerinin yetersizliği, öğretim programını yetiştirememek ve Türkçesi yeterli düzeyde olmayan öğrencilerle yaşadıkları dil probleminin neden olduğunu düşündüğü görülmüştür. Bu sonuç Bayram (2019)'un araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yanık Özger ve Akansel'in (2019) okulöncesi eğitiminde yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkçe'yi kullanım becerilerinin gelişmesini öğretmenlerin, farklı etkinlikler aracılığıyla dersleri gerçekleştirmesiyle başarılabilir bulgusu, araştırmanın eğitim-öğretim uygulamalarının çeşitlendirilmesi ile öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağlanması gerektiği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin çoğunun dezavantajlı öğrencileri yeterince tanıyamamalarının sınıf içindeki eğitim-öğretim uygulamalarında farklılaştırılmış yöntem ve teknikleri kullanamamalarına neden olduğunu düşündüğü görülmüştür. Dezavantajlı öğrencileri tanımak, karşılaşılabilecek sorunları ortadan kaldırmak yönünde yapılacak her eylemde bu öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma ihtiyacından dolayı gereklidir (Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim dâhilinde olmasa da derslerinde yararlandıkları yöntem ve tekniklerin; soru cevap tekniği, akıllı tahta ve akıllı tahtadaki etkinlikler olduğu anlaşılmaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin akıllı tahta üzerinden takip ettikleri site ve uygulamalar birbirinden farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin, derslerini sunuş yoluyla yürüttüğü, derste işlenenleri öğrencilerin defterine özet olarak yazdırdıkları, soru-cevap tekniğini kullandığı, derslerinin büyük bir kısmını geleneksel yöntemlerle gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin derslerini dezavantajlı öğrencilere göre yeniden düzenlemediklerini, onlara yönelik etkinlikler uygulamayarak derslerini geleneksel yöntemlerle gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Oysa kapsayıcı

eğitime göre düzenlenmiş eğitim ortamları; öğrencilerin ilgi, yetenek, becerilerini ortaya çıkararak ve destekleyen bir yapıda olmalıdır. Kapsayıcı eğitime uygun eğitim ortamlarında öğrencilerin istek ve motivasyonlarını arttırmaya yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir (Dağlığoğlu, Doğan ve Basit 2017). Kapsayıcı eğitim ortamı; dezavantajlı öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine katılabilmelerini sağlamaya yönelik donanıma sahip, etkili sınıf yönetimi becerisi olan ve kapsayıcı anlayışı benimseyen öğretmenlerle gerçekleştirilebilir (Bornman ve Rose, 2010).

Akıllı tahta üzerindeki etkinliklerin, derslerinin bir bölümünde öğretmenlerin tamamı tarafından kullanıldığı grlmştir. Akıllı tahta kullanımının ise öğrencilerin pasif olduğu, konu anlatımlı videolar üzerinden gerçekleştirildiği grlmştir. Akıllı tahta üzerinden etkinlik yaptırđını ifade eden öğretmenlerin, akıllı tahtadaki çoktan seçmeli soruların öğrencilere yaptırılmasını kastettiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerden birinin grup çalışmalarını derslerinde kullandığı grlmştir. Bu ğretmenin ğretim programını yetiştirmeye zaman yetmediği için grup çalışmaları yapamadığı anlaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun eğitim ğretim uygulamaları gerçekleştirmeyen öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin tamamının böyle bir programı uygulamanın mevcut şartlarda mümkün olmadığını düşündüğü grlmştir. Bu sonuç, Yılmaz'ın (2017) mülteci öğrencilere yönelik ayrı bir planlama yapılmamasına rağmen öğretmenlerin konuları mülteci öğrencilerin anlayabileceği basitliğe indirgemeye çalıştıkları ve derslerde arta kalan zamanlarda bu öğrencilerle birebir ilgilendikleri sonucundan farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin tamamı bireyselleştirilmiş eğitim programlarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ile mülteci öğrenciler için hazırlanması gerektiği algısına sahiptir. Bu sebeple destek eğitim hizmetlerini bu dezavantaj grupları için daha çok gerekli olduğunu ifade eden öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kullanılan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının içeriği ve uygulanışı hakkında fikir sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için hazırladıkları sınavları bireyselleştirilmiş eğitim programlarına örnek gösterdikleri bu noktada yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve kavram karmaşası yaşadıkları anlaşılmıştır. Bayram'ın (2019) ğretmenlerin, kapsayıcı eğitime göre eğitim ğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilecek donanım ve pratikleri olmadığı sonucu, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Katılım, öğrencilerin eğitim öğretime uygun bir şekilde etkileşime girmeleridir (Güven, 2004). Kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre eğitime erişim ve katılım kapsayıcı eğitimin temel değerlerindedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime göre öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama durumlarına bakıldığında dezavantajlı grupların derslere etkin katılımının sağlanması noktasında öğretmenlerin yalnızca mülteci öğrenciler ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri kastettikleri anlaşılmıştır. Bu durum diğer dezavantaj gruplarının görmezden gelindiği sonucunu çıkarmaktadır. Öğretmenlerin tamamının bu iki dezavantaj grubunun derse etkin katılımını sağlamak amacıyla bu öğrencilere cevaplayabileceklerini düşündükleri sorularda söz hakkı vererek onları cesaretlendirme ve söz hakkı verme yolunu izledikleri görülmektedir. Aynı zamanda pekiştiriciler kullanarak öğrencilerin derse katılımını arttırmayı amaçladıkları anlaşılmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin sınıfta kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla öğretmenler; daha kolay cevaplayabilecekleri kısa sorularda onlara söz hakkı verebilir, öğrenciler özgüven kazandıkça daha kapsamlı açık uçlu sorular sorabilir, sonrasında ise akranlarıyla birlikte sunum hazırlamaları ve sınıfta sunmaları sağlanabilir. Burada önemli olan husus kademeli olarak öğrencinin becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktır (Creswell vd., 2007). Dolayısıyla öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan ve mülteci öğrencilere cevaplayabileceklerini düşündükleri sorularda söz hakkı vermeleri temelde doğru, fakat üst bilişsel basamaklara geçilmediğinden yetersiz bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir sınıf ortamı ile olumlu ve sevgi içeren bir sınıf ortamının dezavantajlı öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacağını düşündüğü anlaşılmıştır. Bu yaklaşım kapsayıcı eğitimde güvenli sınıf ortamı ve kapsayıcı bir iletişim dili kullanma anlayışı ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin çoğunun mülteci öğrencilerin derse etkin katılımında öğrencilerin kişilik özelliklerinin belirleyici olduğu algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin biri ise mülteci öğrencilerin derse etkin katılımında toplumda kabul görme isteklerinin etkili olduğu algısına sahiptir. Bununla birlikte öğretmenlerin biri mülteci ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının öğrencilerin derse katılımında etkili olduğu algısına sahiptir. Kapsayıcı eğitim anlayışına göre tasarlanmış eğitim ortamlarında pozitif bir iletişim dili kullanılmaktadır. Böyle ortamlarda dezavantajlara sahip öğrenciler, kendilerini daha rahat ifade edebileceğinden derse katılım oranı da artacaktır.

Öğretmenlerin eğitim öğretim uygulamalarını sınıf ortalamasını seviye olarak kabul ederek gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Yapılan çalışmalar orta düzeyi hedefleyerek gerçekleştirilen eğitim öğretim uygulamalarının yeterince etkili olmadığını göstermektedir (McBride, 2004; McCoy ve Ketterlin-Geller, 2004; Öztürk ve Mutlu, 2017). Kapsayıcı öğrenme öğretme ortamı oluşturulmasında farklılaştırma yaklaşımından yararlanmak farklı seviyelerdeki öğrencilerin gelişimi için gereklidir. Buna göre eğitim öğretim faaliyetleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmiş öğretim materyalleri ve etkinliklerle gerçekleştirilmelidir. Sınıftaki seviye farklılıkları dikkate alınarak tüm öğrenciler için öğrenmenin sağlandığından emin olunmalıdır.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre tasarlanan derslerde farklı öğretim materyallerinin kullanılması, farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap edebilmek ve eğitim öğretim sürecini öğrenci çeşitliliği doğrultusunda çeşitlendirmek, farklılaştırmak açısından önemlidir. Öğretim materyallerinin çeşitliliği, sınıf içerisindeki bireysel farklılıkları olan öğrencilerin derse katılımını arttırmak açısından da gereklidir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim dâhilinde kullandıkları materyaller incelendiğinde öğretmenlerin tamamının akıllı tahtayı ve yazı tahtasını derslerinde öğretim materyali olarak kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte akıllı tahtada takip ettikleri eğitim platformlarının benzer olmasına rağmen birebir aynı uygulamalar olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin tamamının çoktan seçmeli soruları deneme olarak ya da akıllı tahtadaki uygulamalar üzerinden öğretim materyali olarak kullandığı görülmüştür. Yine öğretmenlerin tamamı derslerinde ders kitabını kullanmaktadır. Yıllar içinde eğitim öğretim sürecinde kullanılan temel aracın ders kitabından akıllı tahtaya geçiş yaptığı araştırmalarla kanıtlanmaktadır (Demirkaya, 2013; Sever ve Koçoğlu, 2013). Öğretmenlerin birinin araç olarak doğrudan interneti, birinin ise dünya küresini öğretim materyali olarak kullandığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyalleri dikkate alındığında; kapsayıcı eğitimin doğasına uygun tüm öğrencileri kapsayan, sınıftaki farklı öğrenme seviyelerindeki öğrenciler için herhangi farklılaştırılmış öğretim materyali kullanılmadığı görülmüştür. Kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrencilerin tamamının bireysel ihtiyaçlarına uygun yöntem ve teknikler ve bu doğrultuda hazırlanmış farklılaştırılmış materyaller kullanılmalıdır (Oral, 2016). Buna rağmen bu araştırmada öğretmenlerin herhangi bir materyal tasarlama eğiliminde olmadıkları, geleneksel yöntemle derslerini gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımında eğitim öğretim uygulamaları derslerde uygulanan yöntem ve teknikler ile materyaller aracılığıyla gerçekleştirilse de sürecin etkililiği ölçme değerlendirme yöntemleriyle belirlenmektedir.

Öğretmenlerin tamamının ölçme değerlendirme sürecinde farklılaştırma yaptığını ifade etmesine rağmen bu farklılıştırmaların öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre belirlenen değerlendirme yöntem ve teknikleri ile değil klasik ölçme araçlarının içeriğinde yaptıkları farklılıştırmalar olduğu anlaşılmıştır. Farklılaştırıldığı belirtilen ölçme değerlendirme uygulamaları ise yalnızca özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere uygulanmaktadır. Sınıftaki diğer dezavantajlı gruplar için herhangi bir farklılaştırılmış süreç değerlendirmesi yapılmamaktadır. Öğretmenlerin çoğunun özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için kendilerinin hazırladıkları özel bir sınavı, bu öğrencileri değerlendirmede kullandıkları görülmektedir. Mülteci öğrencileri değerlendirmede ise öğretmenlerin bazılarının bu öğrencilerin durumlarını göz önünde bulundurarak değerlendikleri anlaşılmıştır. 6883 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliğinde ve Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda eğitim hakkı dile getirilmekle birlikte öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin bir ibare yer almamaktadır. Bu da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşecek şekilde mülteci öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmesinde belirsizlik olduğu sonucunu desteklemektedir. Bu noktada öğretmenlerin biri mülteci öğrencilerin göç etmelerinden kaynaklanan zorluklar nedeniyle farklılaştırılmış değerlendirmeye tabii tutulması gerektiğini düşünürken, diğeri idarenin yaptırımlarının ve sınıf geçme esasının değerlendirme usulünde farklılığı gerektirdiğini düşünmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2020) göre "ilkokullarda öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaması esastır". Aynı şekilde "tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilere başarısızlıklarından dolayı sınıf tekrarı yaptırılmaz". Yönetmelikler ve öğretmenlerin yaklaşımları doğrultusunda mülteci öğrenciler ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin başarı durumlarının değerlendirilmesinde geçme-kalma usulünün etkili olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim sınıf tekrarının olmamasının öğretmenleri, öğrencilerin notunu yükselterek geçme notuna tamamlamaya ittiği anlaşılmıştır. Kapsayıcı eğitimde ölçme değerlendirme uygulamalarının amacı öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu amaçla ölçme değerlendirme uygulamaları öğrencilere dönüt vermeyi ve öğretme faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesini sağlar. Öğretmenlerin geçme-kalmanın belirlenmesini

sağlamak amacıyla yaptığı sonuç odaklı ölçme değerlendirme uygulamaları kapsayıcı eğitim anlayışına uygun değildir. Öğretmenleri sonuç odaklı değerlendirmeye yönlendiren unsurun ise MEB ölçme değerlendirme kültürü ve uygulamaları olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler, ölçme değerlendirme yöntemi olarak çoktan seçmeli ve yazılı sınavları kullanmaktadır. Sonuç odaklı bu ölçme değerlendirme araçları bireysel farklılıkları olan öğrencilere hitap etmediğinden kapsayıcı eğitimde değerlendirme yaklaşımları için uygun değildir. Süreç odaklı değerlendirme araçlarından proje ödevlerini değerlendirmede kullanan yalnızca bir öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin birinin ise çoktan seçmeli sınavları yeterli bulmamasına rağmen ulusal sınavlara hazırlık yapmak amacıyla bu ölçme değerlendirme uygulamasını tercih ettiği anlaşılmıştır. Stecher (2002) de ulusal sınavların temel becerileri ölçmeye yönelik çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu için öğrencilerin ezber yeteneklerini ölçmekten ibaret olduğunu belirtmektedir. Sonuç odaklı, not vermeye yönelik gerçekleştirilen çoktan seçmeli sınavlar kapsayıcı eğitimde değerlendirme yaklaşımları açısından uygun değildir. Öğretmenlerin tamamının özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için farklı bir sınav uyguladığı görülmüştür. MEB'e (2020) göre "bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler için; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi tarafından Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanır ve bu öğrencilerin başarıları, bu programda yer alan amaçlara göre değerlendirilir". Fakat öğretmenlerin uyguladığı bu sınav farklı bireysel ihtiyaçları olan tüm özel öğrencilere aynı sınavı uygulamayı içerdiğinden farklılaştırılmış değerlendirme yaklaşımıyla örtüşmemektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımında sınıfta bulunan öğrencilerin farklı ihtiyaç ve yeteneklerinin olduğu göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu nedenle esnek olmayan prosedürler, klasik sınıf ortamları, ders işleyişleri ve değerlendirme ölçütleri öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyen belli başlı faktörlerdendir (Fraser ve Maguvhe, 2008; Simon vd., 2010). Taneri (2019) kapsayıcı değerlendirmenin amacını öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde insan hak ve özgürlükleri temelinde; demokrasi, eşitlik ve sosyal adaleti esas alan, ayırım yapmayan, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren bir değerlendirme sistemi kurmak olarak ifade etmektedir. Bu amaç dikkate alındığında öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarının kapsayıcı eğitim anlayışıyla örtüşmediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair deneyim ve uygulamalarına dair araştırma sonuçları incelendikten sonra öğretmenlerin bu süreçte sorun olarak algıladıkları durumlar ve bu durumlara getirilebilecek çözüm önerileri kapsayıcı eğitimin uygulanma sürecinde geliştirici etkiye sahip olacağından önemlidir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde deneyimledikleri sorunların başında öğretmenlerin çoğu tarafından dil ve iletişim problemleri gelmektedir. Bununla birlikte özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerde akademik başarısızlık sorununu önemli gördükleri belirlenmiştir. Dezavantajlı gruplardan ikisi konusundaki bu tür sorunlar öğretmenlerin bir arada eğitimde zorluk yaşadığını göstermektedir. Nitekim Fuchs (2010) öğretmenlerin kapsayıcı bir sınıfta etkinliklerle ders işlemeye yönelik özyeterlik düzeylerinin sınıf içi uygulamaları gerçekleştirecek durumda olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Lindsay vd., (2013) engeli ve farklı bireysel ihtiyacı olan öğrencilerin eğitime dahil edilmesinde, öğretmenlerin, pedagojik uzmanlık, materyaller, kaynaklar, fiziki eksiklikler ve artan iş yüküne bağlı olarak stres düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşırken, Majoko (2018) özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler başta olmak üzere olmak üzere, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullara dahil edilmesi noktasında zorunluluk durumunu başarılı ve etkili bir şekilde sağlamak için öğretmenlerin özyeterliklerinin, okulların da fiziki olanaklarının geliştirilmesi sonucuna ulaşmıştır. Jenkinson (1997) araştırmasında, öğretmen tutumlarının kapsayıcı eğitim ve uygulamaları üzerinde önemli bir etken olduğunu ifade etmiş, ayrıca davranış bozukluğu gösteren dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıf ortamına dâhil edilmesine öğretmenlerin olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Sucuoğlu ve Kargın (2006) araştırmasında, kaynaştırma eğitiminin teorisinde ve uygulamasında öğretmenlerin olumsuz tutumlar geliştirmesinde, gerekli destek eğitimlerin sağlanmaması, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenlerin öğrenciyi sınıf ortamına kabul edememesi, bireysel eğitim planlarını hazırlama ve uygulamada yeterli deneyime sahip olunmamasından kaynaklandığını savunmuştur.

Öğretmenlerin bazıları öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve akademik seviyelerindeki farklılıkların eğitim öğretim sürecinde sorun oluşturduğunu düşünmektedir. Sınıftaki öğrenciler arasındaki dezavantajlar ve bu dezavantajlardan kaynaklanan bireysel farklılıklar, bu öğrenciler için eğitsel karar vermeyi ve değerlendirmeyi güçleştirmektedir (Dyson ve Kozleski, 2008). Öğretmenlerin bazılarının dezavantajlı öğrencileri tanıma sürecinin zaman almasından kaynaklı

sorunlar deneyimlediği anlaşılmıştır. Bunch, Lupart ve Brown (1997) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulanmasına destek verdiklerini ifade etmesine rağmen, öğretmenlerin konuya ilişkin yetkinliğinin zayıf olması, iş yükünün sınıflarda artacağı düşünülmesi kapsayıcı eğitimin gelişiminde engel oluşturacak bulgular olarak paylaşılmıştır. Öğretmenlerin bazılarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda donanımlarının olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadığı anlaşılmıştır. Demirezen ve Akhan (2016) araştırmasında, kaynaştırma uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinde istenilen düzeyde verimli geçmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik BEP'lerin hazırlanmasında ve uygulamasında kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada rehberlik ve araştırma merkezlerinden yeterince destek görememeleri de öğretmenlerin tamamının kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde karşılaştığı bir sorun olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin biri mülteci öğrencilerde, bir diğeri ise parçalanmış aile çocuklarında davranış bozukluğu sorunları ile karşılaştıklarını belirtmektedir. MEB, “Davranışsal anormallikler nedeniyle sınıfta yaşanan sorunların, öğrencilerin uyum, öğrenme ve sınıf ortamını etkileyerek öğretmenlerin tükenmesine neden olacağından sınıf içindeki zorluklara çözümler için uzmanlarla özellikle okul dışı öğrenme ortamları ile işbirliği” (MEB, 2019) önermektedir. Öğretmenlerin birinin mülteci öğrencilere karşı medya, siyaset ve ailelerden kaynaklanan bir toplumsal direnç olduğunu ve bu durumun kapsayıcı eğitimi uygulamada sorun teşkil ettiği algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Türkiye'deki Suriyeli mülteciler konusunda Türk vatandaşların mültecilere karşı ayrımcı tutum ve davranışları nedeniyle Suriyeli mülteciler ile aralarında sosyal köprüler kurulamamıştır (Şimşek, 2018). Yıldırım, İslamoğlu ve İyem'in (2017) yaptığı çalışmada ayrımcılığın; tüm boyutlarıyla uyum süreçlerini olumsuz etkilemekle birlikte Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamına uyumunu da olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bazılarının, Türkçesi yeterli olmayan mülteci öğrenciler ile iletişim kurmada ve onları derse katmakta sorunlar deneyimledikleri anlaşılmıştır. Tüzün'ün (2017) çalışmasında, anadili Türkçe olmayan ve göç sonrası travma yaşamış öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu konularda yeterince donanımlı olmamalarının kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilmesine engel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Whiteman (2005) ile McEachron ve Bhatti'nin (2005) çalışmalarında mülteci öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulamalarda öğretmenlerin zorlandıkları ve bu

uygulamalarda deneyimledikleri sorunlar öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulandığı sonucunun bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunun özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yaklaşımda zamanın yetersiz olmasını sorun olarak algıladığı anlaşılmıştır. Lambe ve Bones (2006) öğretmenlerin kapsayıcı uygulamayı genel olarak desteklemelerine rağmen, hazırlık düzeyindeki kaynakları ve destekleri nedeniyle heterojen bir öğrenci popülasyonu başa çıkma yetenekleri konusunda endişelendiklerini bildirmiştir.

Öğretmenlerin birinin, kapsayıcı eğitimi uygulamada toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik karşılaştığı sorunu, toplumun ataerkil düzeninin aile ya da televizyon, sanal dünya gibi etmenlerden etkilenmeleri sebebiyle erkek öğrencilerin söz hakkı alma ya da sınıf başkanı olma konularında hâkimiyet kurma çabası olarak algıladığı anlaşılmıştır. MEB'e (1973) göre öğrenim görmek kadın erkek fırsat eşitliği çerçevesinde her Türk vatandaşının hakkıdır. Eşitlikten kastedilen cinsiyet, dil, din, ırk ve engeli olma noktasında ayrıma maruz kalmamasıdır. UNESCO'da (2015b) ise cinsiyet eşitliğine duyarlı politikalar geliştirmeye, planlama ve öğrenme ortamlarını desteklemeye, toplumsal cinsiyet konularının öğretmen eğitimi ve müfredatta yaygınlaştırmaya ve okullarda cinsiyete dayalı ayrımcılığı ve şiddeti ortadan kaldırmaya tüm ülkeler davet edilmiştir. Kapsayıcı eğitim anlayışına göre ayrımcılık ve dışlamanın önüne geçilmesi eğitime eşit ve tam katılımın sağlanması gereklidir. Bu amaçla öğretmenlerin eğitim ortamlarında yapılan her türlü ayrımcılığın önüne geçilmesinin garantörü olması gereklidir.

Şimşek (2019) da araştırmasında benzer şekilde, öğretmenlerin kapsayıcı okul anlayışının tam olarak oturmadığı, okulların, sınıfların fiziki anlamda yetersiz kaldığı, öğrencilerin sınıfa dahil edilme sürecinde belirsizlikler yaşandığı, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin donanım eksikliği ve öğretim programında gerekli esnekliğin olmamasını sınıf içinde kapsayıcı eğitimin etkili kullanılmasını engelleyen sorunlar olarak sıraladığı görülmüştür.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara sundukları çözüm önerileri dikkate alındığında; öğretmenlerin çoğunun dezavantajlı öğrencilere destek eğitim verilmesinin karşılaşılan sorunlar için önemli bir çözüm olduğu algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Okul sistemi, normal kabul edilen öğrencilere göre gruplanmaktadır. Bu sistem çoğunluk için yararlı olması ilkesinden hareketle örgütlendiğinden, sağlanan eğitsel imkânlar çoğu öğrencinin ihtiyaçlarını karşılasa da

bazıları için destek hizmet gerekebilir (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Yaylacı ve Aksoy (2016) araştırmasında, Sosyal Bilgiler öğretmenleri kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini ifade etmiş olsalar da mevcut sınıfların kalabalıklığı, materyallerin eksikliği ve öğretmenlerin yeterli düzeyde destek eğitimi almadıkları için kaynaştırma uygulamalarının verimli geçmediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte tüm öğrencileri derse katmanın gerekliliği, akademik başarıdan önce sosyal uyuma önem vermenin değeri, öğretmenin öğrencileriyle pozitif ve etkili bir iletişim kurmasının önemli bir çözüm olacağı ve tüm öğrencilere zaman ayırmanın önemi öğretmenlerin çoğunun sorunlara getirdikleri çözüm önerileridir. Öğretmenlerin bazılarının, öğrenci merkezli yaklaşımla eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinin tüm öğrencilerin derse katılımını sağlayarak kapsayıcı eğitimi uygulamada çözüm olacağı algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bazılarının mülteci öğrencilerin dil ve iletişim sorunlarının çözülmesi için örgün eğitim öncesi Türkçe dil eğitimi almaları gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır. Avrupa'daki göçmenler ve mültecilere yönelik son yıllarda uygulanan eğitim politikaları, bu öğrencilerin eğitim sistemlerine hızlı bir şekilde entegre edilmesi ve göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmelerine odaklanmaktadır (Rutter, 2006; Spicer, 2008; Ferfolija ve Vickers, 2010; Bloch vd., 2015; Timm, 2016; Bloch ve Hirsch, 2017).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ayrı okul ya da sınıflarda eğitim almasının öğretmenlerin bazıları tarafından deneyimlenen sorunlar için çözüm olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. IDEA (2004), ayrıştırılmış sınıflar yerine özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri kapsayıcı bir sınıf ortamında akranlarıyla birlikte eğitim almasının hem özel gereksinimli öğrenciler hem de sınıftaki diğer öğrenciler için daha yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucundan farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerden birinin, mülteci öğrencilerin ayrıştırılmış sınıf ya da okullarda farklı bir öğretim programıyla eğitilmelerinin deneyimlenen sorunlara çözüm getireceğini düşündüğü anlaşılmıştır. Nykiel-Herbert'in (2010) mülteci öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada bu öğrencilerin ayrı bir sınıfa yerleştirilmelerinin, üzerlerindeki baskının ortadan kalkmasına, grup kimliği duygusu kazanmalarına, derslerde aktif olmalarına, davranışlarını kültürel anlamda zorlanmadan gerçekleştirmelerine ortam hazırladığını ortaya koymaktadır. Öğretmenin bu yaklaşımı Bayram'ın (2019) öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin normal öğrencilerden ayrı eğitim alması gerektiği sonucu ve Nykiel-

Herbert'in çalışmasının sonucuyla benzerlik gösterse de kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla örtüşmemektedir. Nitekim mülteci öğrencilerin akranlarıyla bir arada bulunduğu normal sınıflarda eğitim almaları dil yeterlilikleri ve akranları ile olan ilişkilerine büyük katkı sağladığı yapılan pek çok çalışmada görülmektedir (Pugh, Every ve Hattam, 2012; Taylor ve Sidhu, 2012; Tyrer ve Fazel, 2014).

Öğretmenlerin bazıları mülteci öğrencilerinin ailelerine eğitim verilmesinin deneyimlenen sorunlara çözüm getireceğini düşündüğü görülmüştür. Özokçu (2018) öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve ailelerle işbirliği içerisinde olmasının kapsayıcı uygulamaların başarısında etkili olduğunu savunmaktadır. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin bazılarının dezavantajlı öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmakta zorlandıkları anlaşılmıştır. Oysa kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin aileleri ile iş birliği içinde olması gereklidir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) araştırmalarında, öğretmenlerin ve idarecilerin mülteci öğrencilerin aileleriyle iletişim kuramadıklarını, ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgilenmediklerini bulmuştur. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin bazılarının kapsayıcı eğitim sürecinde deneyimlenen sorunlarla baş etmek için önyargılardan kurtulmuş, ayrımcılık ve dışlamanın olmadığı, her çocuğun farklı olduğunun kabul edildiği, çocuk haklarına saygı duyulan bir eğitim öğretim sürecinin çözüm olacağı algısına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bazıları akademik başarıdan çok, iyi insan yetiştirmeye odaklanılmasının kapsayıcı eğitimi uygulama sürecine çözüm getireceğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden biri dezavantajlı öğrencilere sosyal ve ekonomik destek sağlanmasının kapsayıcı eğitimi uygulamada deneyimlenen sorunlara çözüm getireceğini düşündüğü görülmüştür.

Öğretmenlerin bazılarının rehberlik ve araştırma merkezlerinin kapsayıcı eğitimi uygulama sürecine dahil olmalarının deneyimlenen sorunları çözebileceği algısına sahip oldukları anlaşılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezleriyle iletişim kurmaları; kapsayıcı eğitim yaklaşımının eğitim öğretim sürecinde işlerlik kazanmasında, dezavantajlı öğrencilere yaklaşım ve onların kaliteli eğitime erişimlerini sağlamak açısından önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin bazılarının RAM ile iletişimlerini faydalı bulurken bazılarının RAM ile iletişimlerinin yetersiz olduğunu düşündüğü için faydalı bulmadığı

görülmüştür. Öğretmenlerin tamamının; eğitim öğretim döneminin başında dezavantajlı öğrencileri tanımlarını sağlayan bir liste verilmesi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yıllık plan hazırlanması ile bu öğrencilerin sınav sorularının hazırlanması konularında RAM'ları faydalı bulduğu anlaşılmıştır. Yıldırım'ın (2019) rehber öğretmenlerinin okuldaki rollerinin genel anlamda olumsuz vakaların tespitine yönelik okuldaki paydaşlarla işbirliğine dayalı olduğu sonucu bu araştırmanın sonucuyla benzerlik taşımaktadır.

Öğretmenlerin bazılarının kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde rehberlik ve araştırma merkeziyle iletişim kurmadığı anlaşılmıştır. Bu öğretmenlerin dezavantajlı öğrenciler ile ilgili süreci kendi kişisel becerileri ile yönettikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, RAM'ların tüm öğrencilere ulaşmasının mümkün olmadığını düşündükleri anlaşılmıştır. Bunda öğretmenlerin, RAM'ların şimdiye dek dezavantajlı öğrencilere yaklaşım, yönlendirme ve destek sağlama konularında herhangi bir çalışma yapmadığını düşüncelerinin etkisi olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç Yıldırım'ın (2019) okuldaki öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklanan sorunlar konusunda RAM'ların mülteci öğrencilere yönelik bir planlama yapmadığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerden birinin dezavantajlı öğrencilerle iletişimi sağlama, bu öğrencilere yaklaşım ve yönlendirme konusunda öğretmenle iş birliği yaparak profesyonel bir hizmet sundukları için RAM'ları faydalı bulduğu anlaşılmıştır. Nitekim Mitchell ve Desai (2005) çalışmasında, eğitim ortamlarında bu anlayışın gelişmemesine ve kapsayıcı uygulamaların başarısız olmasına, eğitim materyallerinin yetersizliği, kaynak yetersizlikleri ve kapsayıcı uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlerin profesyonellerden destek almamasının sebep olduğunu savunmaktadır.

5.1.3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcılığına ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin çoğu 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olduğu algısına sahiptir. Buna rağmen öğretmenlerin bazıları 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun yönleri olduğu gibi uygun olmayan yönlerinin de olduğu algısına sahiptir. Öğretmenlerin biri ise 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olmadığı algısına sahiptir. Öğretmenlerin, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını

kapsayıcı eğitim açısından değerlendirmekte zorlandıkları, programın içeriğine dair fikir sahibi olmadıkları anlaşılmıştır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim açısından uygunluğu konusunda öğretmenlerin tamamının 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programından çıkarılan, programa eklenen ve yer değiştirilen konuların öğrenciler açısından daha faydalı olduğunu düşündüğü anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ön yargı, kalıp yargı becerilerinin eklenmesinin kapsayıcı eğitim yaklaşımı açısından programın uygun olduğunu düşünmelerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Ainscow'un (2005) kapsayıcı eğitimi, öğretim programlarının her çocuğun kendini sınıfın bir parçası gibi hissedebilmesi için yeniden yapılandırılması tanımı da dikkate alındığında ön yargı, kalıp yargı gibi ayrıştırıcılığın önüne geçmeye yönelik konuların öğretim programına eklenmesi kapsayıcı eğitim açısından uygundur görüşünü desteklemektedir. Kapsayıcı eğitimin amacı; ırk, sınıf, etnik köken, din, cinsiyet, engelli olma bakımından çeşitliliğe yönelik tutum ve tepkinin bir sonucu olan sosyal dışlamayı ortadan kaldırmaktır (Ainscow ve Sandill, 2010). Öğretmenlerin bu programla birlikte ders yükünün azaldığını, bu sebeple özellikle 5.sınıf düzeyinde daha çok etkinlik yaptırabildiklerini düşündükleri için yenilenen öğretim programının kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin çoğunun ders yükünün ağır olmasını bu duruma gerekçe olduğunu düşündüğü anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre derslerini gerçekleştirememelerine sebep olarak kazanımların çokluğu ve öğretim programındaki konuları yetiştirememelerini gösterdiği anlaşılmıştır. Bayram'ın (2019) araştırmasında öğretim programının kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olmaması; konuların çok yoğun olmasına ve bilgi düzeyinde kazanımlar doğrultusunda şekillendirilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öğretim programlarının esnek olması tüm öğrencilere erişebilmek adına gereklidir. (Heward, Cavanaugh ve Ernsbarger, 2004; Sapon-Shevin, 2007; Öztürk ve Mutlu, 2017). Esnek öğretim programlarında kazanımlar yer değiştirilebilir ya da öncelik sonralık ilişkisiyle sınıfta dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilir. Bütünleştirici eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenler, öğrencilerini sosyal ve davranışsal alanlarda anlamlı desteğe ve değişime teşvik etmekle birlikte, öğrencilerin çeşitli akademik ihtiyaçlarını

karşılama için var olan öğretim programını bu ihtiyaçlara göre uyarlamakla yükümlüdürler (Calabrese vd., 2008). Öğretmenlerin biri öğretim programındaki kazanımların çoğunun bilgi düzeyinde olduğu algısına sahiptir. Bu durumun ise sınıf içindeki farklı seviyelerdeki öğrencilerin anlamasını zorlaştırdığını bu sebeple öğretim programının dezavantajlı öğrencilere uygun olmadığını düşündüğü anlaşılmıştır. Öğretim programlarının tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vererek tüm bireyler tarafından erişilebilir hale gelmesi, genel olarak amacına ulaşması ve tüm öğrencilerin eğitim programlarından gerekli verimi alabilmesi için kapsayıcı bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. Kapsayıcı bir program sayesinde öğrenciler farklılıklarına rağmen eğitim ortamına uyum sağlayabilmekte, eğitim ortamında öğrenmeye karşı olası riskler azaltılabilmektedir (Stark ve Bloom, 1985). Heward, Cavanaugh ve Ernsberger (2004) ve Sapon-Shevin'e (2007) göre kapsayıcı öğretim programıyla var olan sistemi yavaşlatmak söz konusu değil aksine öğrencileri sistematik bir öğretim şekliyle kapsayıcı eğitimin amacı doğrultusunda geliştirmek hedeflenmiştir. Öğretmenlerin biri öğretim programında yerleri değiştirilen konuların öğrencilerin kavrayış düzeyinin üstünde kalması nedeniyle öğrenilemediğini bu sebeple programın kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olmadığı algısına sahiptir. Nitekim öğretim programlarında kapsayıcılığı sağlayabilmek öğrenciler arasında etkileşimin sağlanması ve üst düzey öğrenim hedeflerini içermesi ile mümkündür. Nitelikli bir kapsayıcı eğitim programı ile bireylerde oluşabilecek öğrenme eksiklikleri aşılabılır (Demir Başaran, 2019).

Öğretmenlerden birisi 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın bireysel farklılıkları vurguladığını, farklılıklara değinmenin ise öğrencileri ayrıştırdığını düşünmektedir. Öğretmenin öğretim programını ayrıştırıcı bulduğu için kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun bulmadığı görülmüştür. Bu sonuç Nykiel Herbert'in (2010) öğretim programının öğrencilerin geçmiş deneyimleri, kültürel bilgi ve bakış açılarıyla, bireysel farklılıklarıyla uyumlu olması, öğrencilerin sosyal ve akademik anlamda daha başarılı öğrenciler olmaları için önemsenmelidir sonucundan farklılık göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar konusunda, öğretmenlerin hiçbirinin öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmadığı ve yorum yapamadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin hiçbirinin öğretim programına erişme girişiminde bulunmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun öğretim programı yerine yıllık ders planlarını kullandıkları anlaşılmıştır. Buna ilaveten öğretmenlerin hiçbirinin öğretim programını

inceleme ya da yıllık ders planını bu doğrultuda hazırlama yoluna gitmediği görülmüştür. Bunun yerine sanal ortamdan hazır yıllık planları kullandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin birinin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın teori itibariyle kapsayıcı eğitimi uygulamaya uygun amaç ve felsefesi olmasına rağmen uygulamada bu amaçlara yönelik etkinliklerin gerçekleştirilemediğini, bu sebeple öğretim programının işlevsel olmadığını düşündüğü anlaşılmıştır. Öğretmen, öğretim programının teori ve pratiğin örtüşmemesinden kaynaklanan sorunlar içerdiği algısına sahiptir. ERG'nin (2016) raporunda öğretmenlere verilmesi öngörülen eğitimlerin mevcut ihtiyaca cevap vermesi ve gündelik hayatla ilişkili olmasının önemli olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde çalışmalar kapsayıcı öğretim programının farklı öğrenme şekilleri ve ihtiyaçlara cevap veren, ulusal amaçlarla birlikte yerel ihtiyaçları içeren esnek ve dengeli bir içeriğe sahip olmasını gerekli görmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin günlük yaşamında sıkça gereksinim duydukları, toplumsal ortamlarda kullanabilecekleri ve pekiştireç elde edebilecekleri işlevsel becerilerin seçimine ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Operti, 2009; Orhan ve Tekin İftar, 2020). Bu yaklaşım araştırmada öğretim programının daha işlevsel ve hayatından içinden olması gerektiği sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin bazılarının kapsayıcı eğitimi uygulamada öğretim programının, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ve mülteci öğrencilere hitap etmemesinden kaynaklanan sorunlar içerdiği algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç Bayram'ın (2019) öğretmenler, Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerde öğretim programı ile ilgili en sık yaşanan problemin, konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi ile ilgili problemler olduğunu, ancak kaynaştırma öğrencilerinin bilişsel ve fiziksel özellikleri nedeniyle öğretim programında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Son olarak Türkiye'de kapsayıcı eğitimin durumu konusunda; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair olumlu bir algısı olsa da eğitim öğretim süreçlerine kapsayıcı eğitim yaklaşımını yeterince yansıtamadıkları anlaşılmıştır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı kapsayıcı eğitim açısından değerlendirmekte zorlandıkları, bu konuda yeterince donanıma sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler eğitimi alanı, kapsayıcı eğitimin eğitim öğretim ortamlarında işlevsellik kazanması ve araştırma açısından öneriler sunulmuştur.

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul ortamı konusunda düzenleme yapmadığı, sınıf ortamı konusunda ise oturma düzeni konusunda kapsayıcı eğitim açısından sınırlı düzenlemeler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin, okul ortamında kapsayıcı düzenlemeler yapmaları önerilir.

- Sınıf ortamında, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin, akranları ya da öğrencilerin velileri tarafından dışlanması sebebiyle sınıfta tek başına ya da dışlanan diğer öğrenciler ile oturmaya yönlendirildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ortamındaki bu tür ayrıştırmaların dışlama ve eğitim ortamından uzaklaşmaya neden olacağından öğretmenler tarafından önlenmesi, öğrencilerin akranları ile birarada oturduğu bir oturma düzeni uygulamasının gerçekleştirilmesi tavsiye edilir.

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle derslerini gerçekleştirdikleri görülmüştür. Oysa öğretmenlerin kullandıkları yöntem-teknikleri ve öğretim materyallerini öğrenci ihtiyaçlarına göre çeşitlendirmesi, okullardaki araç gereçleri tüm öğrencilerin erişebileceği şekilde yeniden düzenlenmesi tüm öğrencilerin eğitime katılımında önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretim süreçlerini kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre farklılaştırmaları önerilir.

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim öğretim uygulamalarını sınıf ortalamasını seviye olarak kabul ederek gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, farklı seviyelerdeki ve bireysel farklılıkları olan dezavantajlı öğrencilere uygun eğitim öğretim uygulamaları gerçekleştirmeleri önerilir.

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin yararlandıkları yöntem ve teknikleri bireysel farklılıkları olan öğrencilere hitap edecek şekilde farklılaştırmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, MEB ve okul idaresinin de desteğiyle kapsayıcı pedagojiye uygun, evrensel tasarım ilkelerine göre eğitim öğretim uygulamalarını farklılaştırmaları gereklidir. Bu amaçla öğretmenler; Türkçe'si yeterli olmayan öğrenciler için konuya geçmeden önce konuda yer alan sözcükleri tanıtabilir, yalın bir dille konuşabilir, öğrenme hedeflerini açık ve net bir şekilde dile getirebilirler. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrenciler için görsel, işitsel materyallerden yararlanabilir, rol oynama, canlandırma, yaratıcı drama gibi yöntemlerden yararlanabilir, grup

çalışmalarıyla öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri ve kaynaşmaları desteklenebilir, farklı düzeylerde çalışma kâğıtları hazırlanarak bireysel çalışma uygulamaları gerçekleştirebilirler. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri ve kültürlerini tanıtabilmeleri için kültür tanıtım etkinlikleri düzenlenebilir, resim, müzik, yemek ve dans gibi eğlenceli kültürel motiflerle kültüre duyarlı yaklaşım desteklenebilir.

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde farklılaştırma yapmadıkları, ölçme değerlendirme yöntemi olarak çoktan seçmeli ve yazılı sınavları kullandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, sonuç odaklı ölçme değerlendirme araçları yerine kapsayıcı eğitimde değerlendirme yaklaşımlarına uygun not vermek için değil, öğrenmek için değerlendirme yaklaşımını benimsemeleri MEB tarafından teşvik edilmelidir. Bu amaçla; sunum, poster, öz- değerlendirme, akran değerlendirme, tartışma yapma, portfolyo, sergi düzenleme gibi süreç odaklı birden fazla değerlendirme yönteminin aynı anda kullanılmasını sağlayacak önlemler MEB ve okul yönetimi tarafından alınmalıdır.

- Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin destek eğitim talebinde bulunmadıkları için öğretmenlerin destek eğitimleri gerçekleştiremediği anlaşılmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin destek eğitim hizmetleri almasının velilerle birlikte öğretmenlerin inisiyatifine bırakılması önerilebilir.

- Araştırma sonucunda öğrencilerin ailelerinin dezavantajlı öğrencilerden özellikle mülteci öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler ile birarada eğitim konusunda öğretmene baskı uyguladıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin velileri farklılıkların kabulü konusunda teşvik etmeleri ve empati kurmaya yönlendirmeleri tavsiye edilir.

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yaklaşım konusunda kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmıştır. Dezavantajlı gruptaki öğrencilerinin okul ve sınıf ortamında duydukları kaygı, stresin azaltılması için öğretmenlerin bu öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda donanım kazanmasının, MEB tarafından verilecek hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilir.

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulamada deneyimledikleri sorunların başında Türkçe'si yeterli olmayan öğrencilerle yaşadıkları iletişim sorunları olduğu anlaşılmıştır. Bu sebeple; mülteci, sığınmacı ve göçmen

durumundaki öğrencilerin, Türkçe'yi öğrenmeleri ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri için örgün eğitim öncesi ve süresince verilen eğitimlere devam edilmelidir.

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin deneyimlediği dil ve iletişim sorununu çözmeye yardımcı olmak amacıyla Sosyal Bilgiler öğretmenleri, mülteci öğrencilerin okul içi ve dışı etkinliklerle kendilerini ifade etmeleri, kültürel zenginliklerini paylaşımları, kaynaşmaları, sosyalleşmeleri ve özgüven kazanmalarına destek olmalıdır.

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmakta zorlandıkları anlaşılmıştır. Oysa kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin aileleri ile iş birliği içinde olması gereklidir. Bu amaçla öğretmenler, rehberlik ve araştırma merkezleri ile iletişim kurarak öğrencilerin aileleriyle görüşmeler gerçekleştirilmesini talep edebilirler.

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezlerinden yeterli desteği göremediklerini düşündükleri anlaşılmıştır. Bu sebeple, dezavantajlı gruptaki öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda bilinçlendirme eğitimleri uzmanlarca sağlanmalı, okullardaki rehberlik ve araştırma merkezlerinin kapsayıcı eğitim sürecine dâhil edilmesi sağlanmalıdır.

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programında farklılaştırma yapmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programını sınıftaki dezavantajlı öğrencilerin durumuna göre esneterek onları kapsayacak bir ders planı oluşturması hiçbir öğrenciyi geride bırakmadan eğitim öğretim uygulamalarını gerçekleştirmek adına gereklidir. Bu sebeple öğretmenlerin öğretim programını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmaları tavsiye edilir.

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel farklılıkları olan öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Bu sebeple Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının farklılıkları zenginlik olarak görmesini sağlamak amacıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans öğretim programında kapsayıcı eğitim, bunun yanında kültüre duyarlı eğitim, çokkültürlü eğitim gibi farklılıklar konusunda farkındalığı arttıracak dersler almaları sağlanmalıdır. Bu dersler zorunlu ders kapsamında yer alması, bu alanda seçmeli ders sayısının ise artırılması önerilebilir.

- MEB koordinatörlüğünde kapsayıcı eğitim uzmanları okullarda kapsayıcı eğitim konusunda farkındalığı arttırmaya yönelik eğitimler vermelidir. Bu eğitimler

kapsayıcı eğitimin felsefesi ve eğitim öğretim sürecine nasıl uygulanabileceği konularına odaklanmalıdır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde öğretim programında yer alan teorik bilgileri öğretim sürecine yansıtmakta zorlandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlere kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde yardımcı olması ve teorik bilgiyi pratiğe geçirme noktasında kılavuz kitaplar ve etkinlik kitapları geliştirilmesi önerilir.

• Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim konusu Sosyal Bilgiler öğretmenleri boyutuyla çalışılmıştır. Eğitim öğretim ortamlarında kapsayıcı eğitim ile ilgili gelecekteki araştırmalarda:

- İdareciler, rehberlik ve araştırma merkezleri, öğrencilerin ailelerinin katılımcı olduğu çalışmalar yapılabilir.
- Dezavantajlı öğrencilerin akranlarıyla ilişkisi konusu çalışılabilir.
- Eğitim öğretim sürecini kapsayıcı eğitim doğrultusunda iyileştirmek amacıyla eylem araştırmaları gibi uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin kapsayıcı dersler gerçekleştirmesine yardımcı olabilecek etkinlik örnekleri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- 6883 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği. (2020). Ankara. [www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat Metin/3.5.20146883.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat/Metin/3.5.20146883.pdf) (Erişim Tarihi: 20.12.2020).
- AFAD. (2020). *Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı: <https://www.afad.gov.tr/kitaplar> (Erişim Tarihi: 03.08.2020)
- Agency, U.T. (2015). *Global Trends, Forced Displacement in 2015*, <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html> (Erişim Tarihi: 14.11.2020)
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. *Developing Inclusive Teacher Education*, 17, 15-32.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Akcan E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G. ve Çavaş, B. (2015). *STEM Eğitimi Türkiye Raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73-82.
- Albayrak, Y. (2012). *Yapılandırmacı paradigma bağlamında öğretmenin rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Alkan, İ., Nacaroglu, O. ve Mutlu, F. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin ve üstün yetenekli olmayan akranlarının öğrenme stillerinin karşılaştırılması: Malatya ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 206-219.
- Altan, E.B. ve Köroğlu, E. (2019). STEM Education for Disadvantaged Students: Teacher and Student Experiences. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(4), 462-489.
- Altıntaş, F.Ç. (2006). Bireysel Değerlerin Örgütsel Adalet ve Sonuçları İlişkisinde Yönlendirici Etkisi: Akademik Personel Üzerinde Bir Analiz. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(2), 19-40.
- Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar. E.P. Taneri (Editör), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Yazı İşleri Müdürlüğü. (2010). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*.
- Ayan Ceyhan, M., Koçbaş, D. (2011). *Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi*. İstanbul: LAS Projesi Türkiye Raporu.
- Aydın, O., Tekin-İftar, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere matematik becerilerinin öğretimi: tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta analiz. *Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 383-419.
- Azarkan, E., Benzer, E. (2018). Birleşmiş milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme ve Türkiye'de engelli hakları. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(38), 3-29.
- Babaoğlu E, & Yılmaz Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2): 345-354.
- Bacakova, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic, *Intercultural Education*, 22(2), 163-175
- Banks, J.A. (2009). *Multicultural education: Dimensions and paradigms*. New York: Routledge.

- Barr, R., Barth, J.L. ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. (Çev.: Dönmez, C.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barth, J.L., Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Bayır, Ö. G. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 451-464.
- Baykara Özaydınlık, K. (2019). *Kapsayıcı eğitime giriş*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Algı ve Uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- BEGEP Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi, (2020). https://begep.org/wp-content/uploads/2021/01/Egitsel-Degerlendirme-ve-Tanilama-Surecine-iliskin-Masa-Basi-Calismasi_TR.pdf (Erişim Tarihi: 16/01/2021)
- Beggs, S. (2017). *Common Core Teaching Strategics in the Inclusive Classroom*. Chapman University.
- Belçer, Y. ve Avcı, S. (2011). Öğretimin Farklılaştırılmasında Etkili Bir Strateji: Katlı Öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn - Bacon.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of educational administration*, 52(3), 282-309.
- Bilgin, A. (2018). *Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989.

- Bloch, A. and Hirsch, S. (2017). The Educational Experiences of the Second Generation from Refugee Background. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43 (13), 2131-2148.
- Bloch, A., Chimienti, M., Counilh, A.L., Hirsch, S., Tattolo, G., Ossipow, L. and Wenden, C.W. (2015). *The Children of Refugees in Europe: Aspirations, Social and Economic Lives, Identity and Transnational Linkages*. Final Report-Working Paper. Geneva: SNIS.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bonus, M. and Riordan, L. (1998). *Increasing Student On-Task Behavior through the Use of Specific Seating Arrangements*, Master thesis, Available from ERIC Database (Publication Nr. ED 422129).
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England.
- Booth, T. and O'Connor, S. (2012). *Lessons from the Index for Inclusion; Developing learning and participation in early years and childcare*. Diversität und Kindheit.
- Booth, T., Nes, K. and Strømstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2006). *Index for inclusion: Developing learning, participation in Schools*, Bristol: CSIE <https://eric.ed.gov/?id=ED470516>
- Borland, J.H. and Wright, L. (1994). Identifying Young, Potentially Gifted, Economically Disadvantaged Students. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 164-171.
- Borland, J.H. and Wright, L. (2000). *Identifying and educating poor and under-represented gifted students*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Bornman, J. and Rose, J. (2017). *Believe that all can achieve: Increasing classroom participation in learners with special support needs*. Pretoria: Van Schaik

- Bozgun, K. ve Pekdoğan, S. (2018). Öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 433-443.
- Budig, M. (2010). Changing Contours of Work: jobs and Opportunities in the New Economy by Stephen Sweet and Peter Meiksins: Book... *Journal of Family Theory and Review*, 2(1), 94-96.
- Bunch, G., Lupart, J. and Brown, M. (1997). *Resistance and acceptance: Educator attitudes to inclusion of students with disabilities*. Msc Thesis. Toronto, Ontario, Canada: York University Faculty of Education.
- Burawoy, M. (1991). *Reconstructing social theories*. In M. Burawoy, A. Burton, A. Arnett Ferguson, K. J. Fox, J. Gamson, N. Gartrell, ... S. Ui (Eds.), *Ethnography unbound: Power and resistance in the modern metropolis* (pp. 8-27). Berkeley: University of California Press.
- Calabrese, R., Patterson, J., Liu, F., Goodvin, S., Hummel, C. and Nance, E. (2008). An Appreciative Inquiry into the Circle of Friends Program: The Benefits of Social Inclusion of Students with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2), 20.
- Cenevre Sözleşmesi, (1951). *Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme*, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği.
- Cesur, E., & Akyol, A. K. (2019). Annelerinin görüşlerine göre DEHB tanılı çocukların okullarda karşılaştıkları sorunlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 80-95.
- Chamberlain, B., Kasari, C. and Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(2), 230-242.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. London: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating, quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. and Creswell, J.D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.
- Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye’de erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541-598.
- Çakırer Özservet, Y. (2015). *Göçmen Çocukların Şehre Uyum ve Eğitim Politikası*, İstanbul: Umuttepe Yayınları.
- Çal, R., (2017). Savaş veya doğal afet sonrasında çocuk veya ergenlere uygulanan okul bazlı müdahalelerin ruh sağlığı semptomlarına etkililiği üzerine bir sistematik derleme. *Talim*, 3(1), 71-102.
- Çayır, K. (2014). *"Biz" Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: from politics of non-recognition to ‘difference multiculturalism’. *Comparative Education*, 51(4), 519-536.
- Çelik, Ç. (2017). Parental networks, ethnicity, and social and cultural capital: The societal dynamics of educational resilience in Turkey. *British Journal of Sociology of Education*, 38(7), 1007-1021.
- Çelik, G. (2016). "Erkekler De Ağlar!": Toplumsal Cinsiyet Rollerinde Bağlamında Erkeklik İnşası ve Şiddet Döngüsü". *Fe Dergi*, 8: 1-12
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9 (2), 16-29.
- Çelikkaya, T. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretiminde araç-gereç ve materyal kullanımının önemi*. İstanbul: Pegem akademi.
- Çınar, İ. (2010). Sınıf coğrafyası: Geleneksel derslikte kim, nerede oturur. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 200-212.
- Çoban, S. (2015). Türkiye’de Risk Altındaki Çocuklar ve Çocuk Suçluluğu Üzerine Bir Değerlendirme. *Sosyoloji Konferansları*, (52), 791-810

- Daane, C.J., Beirne-Smith, M. and Latham, D. (2000). Administrators' and Teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education, 121*(2),331-338.
- Dağlıoğlu, H.E., Turupcu Doğan, A. ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(3), 883-910.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education, 15*(3), 331-353.
- De Boer, A., Pijl, S.J. and Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education, 15*(3), 331-353.
- DeMatthews, D.E. (2014). Principal and teacher collaboration: An exploration of distributed leadership in professional learning communities. *International Journal of Educational Leadership and Management, 2*(2), 176-206.
- Demir Başaran, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim: kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, Ö., Aysoy, M. (2002). *Engelli tanımı ve sınıflaması. Türkiye Özürlüler Araştırması*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları.
- Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Kademesindeki Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Politika ve Uygulamaları (2002-2018)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirezen, S. ve Akhan, N.E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, (2), 1206- 1223.
- Demirkaya, H. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde ders kitabı*. Ramazan Sever ve Erol Koçoğlu (Ed). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss.89-104). Ankara: Pegem Akademi.

- Deniz, E. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage Publication.
- Deveci, H. (2003). *Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diken, İ.H. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Doğanay, A. (2009). *Değerler eğitimi*. C. Öztürk (Ed) içinde, *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, N. (2019). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimindeki kabulü ve topluma kazandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dünya Bankası, İ. E. (2017). *Higher Education for Development: An Evaluation of the World Bank Group's Support*. Washington DC: World Bank Publications.
- Düşkün, Y. (2016). *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. İstanbul: İmak Ofset.
- Dyson, A. and Kozleski, E.B. (2008). *Disproportionality in special education: A transatlantic phenomenon*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesi, (1960).
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press: Milton Keynes.

- Emery, C.R. (2009). Stay for the children? Husband violence, marital stability, and children's behavior problems. *Journal of Marriage and Family*, 71(4), 905-916.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M. and Malinen, O.P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: a comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305-318.
- Engelli Hakları Sözleşmesi (2006)
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Eren, V. ve Çakran, Ş. (2017). Mülteci Politikası: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (39), 1-30.
- ERG. (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- ERG. (2016a). *Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- ERG. (2016b). *Türkiye'de ortaöğretim'de kapsayıcı eğitim durum analizi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- ERG. (2018). *Bir arada yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Ersoy, F. (2016). *Fenomenoloji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferfolija, T. and Vickers, M. (2010). Supporting refugee students in school education in Greater Western Sydney. *Critical Studies in Education*, 51 (2), 149- 162.
- Ferguson- Patrick, K. (2012). Developing an inclusive democratic classroom “in action” through cooperative learning. *Joint AARE APERA intertanional conference*, Sydney.
- Ferris, E. and Winthrop, R. (2010). *Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict*. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education.

- Fırat, B.Ş. (2010). *Burada benden de bir şey yok mu öğretmenim: eğitim sürecinde kimlik, çatışma ve barışa dair algı ve deneyimler: toplumsal uzlaşma aracı olarak eğitimin rolü projesi: alan araştırması raporu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo-psikolojik bakış sanayide çalışan çocuklar örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 30-49.
- Fisher, K. (2001). *Building Better Outcomes: The Impact of School Infrastructure on Student Outcomes and Behaviour*. London: Schooling Issues Digest.
- Florian, L. and Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 39(1), 17-32.
- Frankel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Fraser, L. and Lancaster, J. (2012). Enhancing the inclusive self-efficacy of preservice teachers through embedded course design. *Education Research International*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/581352>.
- Fraser, W.J. and Maguvhe, M.O. (2008). Teaching life sciences to blind and visually impaired learners. *Journal of Biological Education*, 42(2), 84-89.
- Frasier, M. and Garcia, J. (1995). *A Review of Assessment Issues in Gifted Education and Their Implications for Identifying Gifted Minority Students*. Columbia University, New York: Teachers Collage.
- Frasier, M.M., Hunsaker, S.L., Lee, J., Finley, V.S., Garcia, J.H., Martin, D. and Frank, E. (1995). An Exploratory Study of the Effectiveness of the Staff Development Model and the Research-Based Assessment Plan in Improving the Identification of Gifted Economically Disadvantaged Students.

- Fuchs, W.W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *SRATE Journal*, 19(1), 30-35.
- Geçici Koruma Yönetmeliği, (2014). <https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/evraklar/mevzuat/Gecici-Koruma.pdf> (Erişim Tarihi: 20.12.2020).
- Ghere, G.,York-Barr, J. (2007). Paraprofessional turnover and retention in inclusive programs. *Remedial and Special Education*, 28(1), 21-32.
- Given, M.L. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. London: Sage Publications.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York: Longman Publications.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2021). <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (Erişim Tarihi: 20.12.2020).
- Grenot-Scheyer, M., Staub, D., Peck, C.A. and Schwartz, I.S. (1998). Reciprocity and friendships: Listening to the voices of children and youth with and without disabilities. *Making friends: The influences of culture and development*, 149-167.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies. *Qualitative approaches to evaluation in education*, 1(1), 89-115.
- Gülbahar, S. (2017). *Kaynaştırma eğitimi mekanlarında yaşam merkezi biriminin tasarım kriterlerinin belirlenmesi üzerine bir inceleme: SERÇEV Engelsiz Meslek Lisesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülcan, M. (2017). *Çocuk işçiliği ve eğitim: öğretmen el kitabı*. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı Gruptaki Çocuklarla Eğitim Süreci: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı*, 451-464. DOI: 10.17494/ogusbd.548528
- Gürgür, H. ve Rakap, S. (2019). *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127-141.
- Hanson, T.L. (1999). Does parental conflict explain why divorce is negatively associated with child welfare?. *Social forces*, 77(4), 1283-1316.
- Harvey, E. J.,Kenyon, M. C. (2013). Classroom seating considerations for 21st century students and faculty. *Journal of Learning Spaces*, 2(1), 174-191.
- Hasan, M., Halder, U.K. and Debnath, D. (2018). Inclusive education and Education for all. *International Journal of Research and Analytical*, 5(3), 605-608.
- Herdem, F.S. ve Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 7-35.
- Heward, W., Rodney, A. and Cavanaugh Ernsbarger, S. (2004). Educational Equality for Students with Disabilities. J. Banks,B. Cherry McGee içinde, *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Jossey Bass, An Imprint of Wiley.
- Hill, M.C. and Epps, K. K. (2010). The impact of physical classroom environment on student satisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(4), 65-78.
- Husserl, E. (1969) *Formal and Transcendental Logic*, Trans. D. Cairns, The Hague: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1973). *Experience and Judgment*, Trans. J.S. Churchill, K. Ameriks, Evanston: Northwestern University Press.
- IDEA. (2004). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. Utah: Mountain Plains Regional Resource Center, Utah State University.

- İslamoğlu, E., Yıldırım, S. ve İyem, C. (2017). Abdala working as poor in Turkey Kırşehir research in the province. *Journal of Administrative Sciences*, 15(3), 463-479.
- Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London: Routledge.
- Johnsen, B.H. (2001). *Curricula for the plurality of individual learning needs: Some thoughts concerning practical innovation towards an inclusive class and school. Education–Special Needs Education: An Introduction*. Oslo: Unipub Publications.
- Johnson, A.P., (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Uzuner, Y. ve Özten Anay, M.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kadioğlu, M. (2008). Modern, Bütünleşik Afet Yönetiminin Temel İlkeleri. E. Ö. Edt: M. Kadioğlu içinde, *Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri*. JICA Türkiye Ofisi.
- Kalaycı, N. ve Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (3), 1065-1072.
- Kalyanpur, M. (2018). Using indigenous knowledge to provide educational services for children with disabilities. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 397-413.
- Kalyanpur, M., Harry, B. (2012). *Cultural reciprocity in special education: Building family-professional relationships*. Paul H. Brookes Publishing Company
- Kapucu, R., Aydoğdu, A. ve Benli, A.N. (2020). Ortaokul Kademesinde Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilerin Uyum Becerilerine İlişkin Öğrenci Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-47.
- Karabulut, D. ve Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376.

- Karakuş, E., Mutlu, E. ve Coşkun, Y.D. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programlarının incelenmesi. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 17, 31-54.
- Karaman, H.B. ve Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(4), 393-412.
- Karaman, K. ve Yılmaz, A. S. (2011). Mevsimlik tarım işçileri ve enformel ilişkiler ağı: Giresun'da çalışan mevsimlik tarım işçileri üzerine bir araştırma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(1), 211-226.
- Kaya, İ. (2017). *Türkiyedeki ortaokullarda yabancı dil olarak İngilizce derslerinde kaynaştırma eğitimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazu H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Kendall, L. (2019). *Inclusion or exclusion across a range of educational setting: The lived experiences of students, parents and practitioners*. Doctoral thesis, Liverpool: John Moores University.
- Kılcan, B., Çepni, O. ve Kılınç, A.Ç. (2017). Development of the attitude towards refugee students scale Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057.
- Kılıç, L.K. ve Eyüp B., (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 2 (3), 129-148.
- Kılıçoğlu, G. (2012). *Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırcaali İftar, G. (2012). *Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kilmer, R.P., Gil-Rivas, V. and MacDonald, J. (2010). *Implications of major disaster for educators, administrators, and school-based mental health professionals: Needs, Actions, and the example of Mayfair Elementary*.

- Kirk, S., Gallagher, J. and Anastasiow, N. (1997). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kniveton, B.H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in education*, 72(1), 47-59.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *Elementary Education Online*, 14(4), 123-141.
- Kontaş, H. (2012). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde farklı stratejiler. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*, Tekirdağ.
- Lambe, J. and Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: Implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511-527.
- Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research. www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf (Erişim Tarihi: 13/01/2021)
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. and Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education journal*, 13, 1-14.
- Majoko, T. (2018). Zimbabwean general education preschool teacher needs in inclusion. *SAGE Open*, 8(2), 1-16.
- Makarova, E. and Birman, D. (2016). Minority students' psychological adjustment in the school context: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 27(1), 1-21.
- Mayer, S.M., Thomas, B. and Logue, W. D. (2003). *Close to home: Community boarding schools and disadvantaged children and youth*. Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.

- McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: 'One Strategy Fits All' doesn't work in real classrooms. *THE Journal (Technological Horizons In Education)*, 31(11), 38-54.
- McCormick, T. (1994). *Creating the non-sexist classroom*. New York: Teachers College Press.
- McCoy, J.D. and Ketterlin-Geller, L.R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations: Serving all learners with concept-based instruction. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 88-95.
- McEachron, G. and Bhatti, G. (2005). Language support for immigrant children: A study of state schools in the UK and US. *Language, Culture and Curriculum*, 18(2), 164-180.
- MEB. (2016). *2015 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB, (2016). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme Ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü PISA 2015 Ulusal Raporu*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170711_fihrist_2017.pdf (Erişim Tarihi: 11.09.2020).
- MEB (2018). *Kapsayıcı eğitim projesi*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusiveeducation/icerik/679> (Erişim Tarihi: 30.04.2021).
- MEB. (2018). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. https://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/28115737_anaokullar_23-10-2019.pdf (Erişim Tarihi: 09.12.2020).
- MEB. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/05/20200508-2.htm> (Erişim Tarihi: 15.01.2021).

- MEB (2020). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, <http://turkyaybir.org.tr/milli-egitim-temel-kanunu/#.YDJljuzbIU>(Erişim Tarihi: 07/05/2020).
- Mengüşoğlu, T. (1976). *Fenomenoloji ve Nicolai Hartmann*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertler, C.A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators*. London: Sage Publication.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S. and Hope, M., (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Miles, S. (2002). Learning about inclusive education: the role of EENET in promoting international dialogue. *Making special education inclusive*, 51-62.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim İstatistikleri, (2019-2020). http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf (Erişim Tarihi: 16/01/2021)
- Mills, G.E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson.
- Mitchell, D. and Desai, İ. (2005). *Diverse socio-cultural contexts for inclusive education in Asia*. Routledge, Oxfordshire.
- Mithaug, D.E. (1998). The alternative to ideological inclusion. *Inclusive schooling: National and international perspectives*, 1-23.
- Mittler, P. (2005). *The global context of inclusive education: the role of the United Nations*. London: Routledge/Falmer.
- Moisă, F. (2012). *Social Inclusion in Romania. From Concept to the Implementation of Public Policies for the Inclusion of the Roma*, Doctoral Thesis, Babeş-Bolyai University: Cluj Napoca Faculty Of Sociology and Social Work.

- Morsy, L. and Rothstein, R. (2015). *Five social disadvantages that depress student performance: Why Schools alone can't close achievement gaps report*. Economic Policy Institute.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mutlu, N., & Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Mutlu, N., Öztürk, M., & Aktekin, S. (2019). Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 185-202.
- NCSS (2001). Teacher Standards. www.socialstudies.org/teacherstandards
- Nykiel-Herbert, B. (2010). Iraqi Refugee Students: From a Collection of Aliens to a Community of Learners, The Role of Cultural Factors in the Acquisition of Literacy by Iraqi Refugee Students with Interrupted Formal Education. *Multicultural Education*, 17(3), 2-14.
- O'Brien, T. and Guiney, D. (2001). *Differentiation in Teaching and Learning*. London: Continuum Publications.
- Ogelman, H.G., Sarıkaya, H.E., Güngör, H. ve Körükçü, Ö. (2019). Examining the Effect of Social-Emotional Prevention Program on Social and Communication Skills of Disadvantaged Preschool Children. *International Journal of Academic Research in Education*, 4 (1-2), 27-40.
- Olçay, Z. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 99 (232-233), 201-214.
- Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York: The New Press.
- Operti, R. (2009). *Inclusive education, inclusive curriculum and inclusive teachers: Moving the EFA agenda forward*. Dublin, Ireland: Teacher Education for Inclusion Project Kick.

- Oral, I. (2016). Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. <https://www.egitimreformugirisimi.org/kapsayici-egitimin-durumu-ve-oneriler>. (Erişim Tarihi: 11.09.2019).
- Otaran, N., Sayin, A., Güven, F., Gürkaynak, I. ve Atakul, S. (2006). *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi Raporu*. UNİCEF.
- Önder, P.E. ve Arslan Cansever, B. (2016). Çocuğun dinsel toplumsallaşma sürecinin aile kurumu bağlamında incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9 (42), 1133-1139.
- Özatça, A. (2009). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, Y.Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Özger, B.Y. ve Akansel, A. (2019). Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Bir Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özgüven, İ.E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayıncılık.
- Özokcu, O. (2018). The Relationship between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Öztürk, C. (2007). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir yaklaşım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, F.Z. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 52-79.
- Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.

- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G., Köksal, H., & İREZ, O. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. (Ed) Aktekin, S., Ankara: MEB Yayınları.
- Parker, L., & Lynn, M. (2002). What's race got to do with it? Critical race theory's conflicts with and connections to qualitative research methodology and epistemology. *Qualitative inquiry*, 8(1), 7-22.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Perkins, K.K. and Wieman, C. E. (2005). The surprising impact of seat location on student performance. *The Physics Teacher*, 43(1), 30-33.
- Pit-ten Cate, I.M., Markova, M., Krischler, M. and Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Pugh, K., Every, D. and Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141.
- RAND. (2020). <https://www.rand.org/topics/disadvantaged-students.html> adresinden (Erişim Tarihi: 12.11.2020).
- Rawls, J. (2020). *Hakkaniyet Olarak Adalet*. (Çev. Osman Baş), Ankara: Pinhan Yayıncılık.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.
- Rousseau, C. and Heusch, N. (2000). The trip: A creative expression project for refugee and immigrant children. *Art Therapy*, 17(1), 31-40.
- Rustemier, S. and Booth, T. (2005). *Learning about the Index in use: A study of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*. CSIE.

- Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Sabancı, O. ve Bulut, S.S. (2018). The Recognition and Behavior Management of Students with Talented and Gifted in an Inclusive Education Environment. *Journal of Education and Training Studies*, 6(6), 157-173.
- Safran, M. (2014). *Sosyal Bilgiler öğretimine bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Safrankova, A.P. and Hrbackova, K. (2016). Teachers' beliefs about socially disadvantaged pupils in the Czech Republic. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 738-747.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B.B., Öpengin, E., Özdemir, N.N. ve Gürbüz, Ş.D. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirilmesi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Sapon Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sart, H. Z., Barış, S. Sarıışık, Y., and Düşkün, Y. (2016) The Rights of Children with Disabilities to Education: Situation Analysis and Recommendations for Turkey, Education Reform Initiative Report, Supported by UNICEF.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. and Malinen, O.P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and The Social Sciences* Teachers College Press. New York: New York Press.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Sever, R. ve Koçoğlu, E. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri/ Diyarbakır merkez ilçe örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 17-34.
- Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M. and Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain: an analysis from the perspective of organizations. *Journal of Visual Impairment Blindness*, 104(9), 565-570.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2008). *Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Spicer, N. (2008). Places of Exclusion and Inclusion: Asylum-Seeker and Refugee Experiences of Neighbourhoods in the UK. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34 (3), 491- 510.
- Stark, O. and Bloom, D.E. (1985). The new economics of labor migration. *The American Economic Review*, 75(2), 173-178.
- Stecher, B.M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. *Making sense of test-based accountability in education*, 79-100.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. New Jersey: Pearson.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources*. Oslo: Atlas Alliance.
- Studies, N.C. (2001). *Creating effective citizens*. <https://www.socialstudies.org/no> (Erişim Tarihi: 16.04.2019).
- Sucuoğlu, B.Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Şahin, M. (2013). Eğitimde sınıf oturma düzeninin önemi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 73-101.

- Şart, Z. H., Barış, S., Düşkün, Y. ve Sarıışık, Y. (2016). *The right of children with disabilities to education: Situation analysis and recommendations for Turkey*. Turkey: Education Reform Initiative.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 105-126.
- Şimşek, D. (2018). Mülteci entegrasyonu, göç politikaları ve sosyal sınıf: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18 (2), 367-392.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçınkaya, G.D., Kart, M., Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçınkaya, G.D., 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.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 193-207.
- Şişman, Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32,57-87.
- T.C. Doğu Marmara Kalkınma Ajansı. (2011). *Dilovası'nda Dezavantajlı Grupların İstihdam Potansiyelinin Artırılması: Araştırma Sonuç Raporu*. İstanbul: MARKA Yayınları Serisi.

- Taneri, P.O. (2019). *Kapsayıcı Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanner, C.K. (2009). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 47 (3), 321-346.
- Tatum, B.D. (1999). *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?: And other conversations about race*. New York: Basic Books.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Taylor, S. and Sidhu, R.K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Thomas, E. (Ed.). (2012). *World Yearbook of Education 2002: Teacher Education-Dilemmas and Prospects*. Routledge.
- Timm, M. (2016). The Integration of Refugees into the German Education System: A Stance for Cultural Pluralism and Multicultural Education. *EJEP: EJournal of Education Policy*, 1-8.
- Timm, M. (2016). The Integration of Refugees into the German Education System: A Stance for Cultural Pluralism and Multicultural Education. *eJournal of Education Policy*, 1-8.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- TUİK, (2021). <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=37228> (Erişim Tarihi: 16/01/2021)
- Tüzün, I. (2017). *Türkiye’de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar*. <https://www.liberalforum.eu/wp-content/uploads/2018/09/> (Erişim Tarihi: 21.02.2019)

- Tyrer, R.A. and Fazel, M. (2014). School and community- based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *Plos One*, 9(2), 1-12,
- Uçarlar, N. ve Derince, M.Ş. (2012). Türkiye'de anadili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 10 (37), 21-51.
- UNESCO. (1994a). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- UNESCO. (1994b). *The Salamanca World Conference on Special Needs Education: Access and quality. Spain*. Paris: UNESCO and the Ministry of Education.
- UNESCO. (1999). *From special needs education to education for all. a discussion document*. Tenth steering committee meeting.
- UNESCO. (2000). *Education for All 2000 Assessment Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. Dakar, Senegal.
- UNESCO. (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms*. Paris: Unesco Publishing.
- UNESCO. (2005a). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to Education for All*. UNESCO.
- UNESCO. (2005b). *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. London: Sage Publishing.
- UNESCO. (2008). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009a). *2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2009b). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2013). *Wide Inequalities in Education*, Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2016). *International bureau of education. Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. Geneva: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

- UNESCO, (2017). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785/PDF/247785eng.pdf.multi> (Erişim Tarihi: 13/01/2021)
- UNİCEF. (2018). http://tasagililkokulucumra.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/42/09/736807/dosyalar/2018_11/19103441_OKUL_YYNETYCYLERYNYN_EYYTYM Y-YEREL.pdf (Erişim Tarihi: 10.01.2021).
- UNHCR. (2020). *Turkey Operational Update*. The UN Refugee Agency: <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/01/UNHCR-Turkey-Operational-Update-December-2020-FINAL.pdf> (Erişim Tarihi: 16.01.2021).
- Urban, D.J. (2013). *Toward a Framework of Inclusive Social Studies: Obstacles and Opportunities in a Preservice Teacher Education Program*. Ph.D Thesis, Columbia: Columbia University.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-13.
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları:" Öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(3), 65-89.
- Ünlüer, G. (2008). *Sosyal Bilgiler dersinde gazete kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Van den Berg, Y.H., Segers, E. and Cillessen, A.H. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: A field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 403-412.
- Villa, R.A., Thousand, J.S., Meyers, H. and Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional children*, 63(1), 29-45.
- Vitello, S.J. and Mithaug, D.E. (2013). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. London: Routledge Publications.
- Waitoller, F.R. and Artiles, A.J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356.

- Warwick, I., Aggleton, P. and Chase, E. (2004). *Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action*. London: Department for Education and Skills.
- Wasnock, D.P. (2010). *Classroom environment: Emphasis on seating arrangement*. Master Thesis, ST. John Fisher Collage.
- Whiteman, R. (2005). Welcoming the stranger: a qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies*, 31(4), 375-391.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2020). Ankara.<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf> (Erişim Tarihi: 20.12.2020).
- Yada, A. (2015). *Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy for inclusive practices*. Master's Thesis. University of Jyväskylä: Faculty of Education.
- Yakut, H.İ. ve Korkmaz, E. (2013). Çocuklarda cinsel istismar. *Jinekoloji-Obstetrik ve Neonatoloji Tıp Dergisi*, 10(39), 1630-1632.
- Yavuz, A. ve Dikmen, S. (2015). Doğal Afetlerin Zararlarının Finansmanında Kullanılan Afet Öncesi Finansal Araçlar. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 3(2), 303-322.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 2016 (6), 19-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, S. ve İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 107-126.
- Yılmaz, A. (2003). *Türk kamu yönetiminin sorun alanlarından biri olarak afet yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık,.

EKLER

EK-1 Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 28.05.2019 Protokol No: 44563

Tarih: 24.06.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Sosyal Bilgilerde Kapsayıcı Eğitim
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE
TEZ YAZARI:	Esra EROĞLU FIRAT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
KATILMADI Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Hasan TUTAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK -2 Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.02-E.15800224
Konu : Esra EROĞLU FIRAT'ın Araştırma İzni

03.09.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) 09/08/2019 tarih ve E.55479 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 02/09/2019 tarih ve 15733976 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Esra EROĞLU FIRAT'ın Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Sosyal Bilgilerde Kapsayıcı Eğitim" konulu çalışmayı Müdürlüğümüze bağlı İlgi (a) tarih ve sayılı yazınız ekinde isimleri belirtilen ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiştir.

Her sayfası mühürlü çalışma evrakları ekte olup, eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar yapılmasının uygun görüldüğü ile ilgili, Valilik Makamından alınan 02/09/2019 tarih ve 15733976 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Milli Eğitim Müdür V.

EK: Valilik Oluru ve Anketler (3 Sayfa)

Gültepe Mahallesi Talas Bulvarı No:1/B Melikgazi / KAYSERİ
Elektronik Ağ: <http://kayseri.meb.gov.tr>
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin:
C. NALBANT (Şef)
Tel: (0352) 330 1125 (1092) Faks: (0352) 320 9503

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9916-a1dd-358c-a2aa-4438 kodu ile teyit edilebilir.

EK- 3 Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, ‘‘Sosyal Bilgiler Dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik Bir Araştırma’’ başlıklı doktora tez çalışması olup Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitimin durumuna yönelik algılarını, kapsayıcı eğitimi uygulama sürecindeki deneyim ve uygulamalarını ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hakkındaki düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nazlı Gökçe danışmanlığında yürütölmektedir. Bu çalışmaya katılanlar şunları göz önünde bulundurmalıdır:

Bu çalışmaya katılımınız gönüllölük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak sizden veriler toplanacaktır.

Bu gönüllü katılım formuna isminizi yazmanız gerekmektedir. Araştırmanın tüm süreçlerinde katılımcıların kimlikleri gizli tutulacak, kimliklerini ortaya çıkaracak herhangi bilginin paylaşılmamasına özen gösterilecektir. Elde edilen veriler, yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, başka bir araştırmada kullanılmayacaktır. Talep etmeniz durumunda verileri inceleme ve araştırmanın herhangi bir sürecinde rahatsızlık duymanız durumunda araştırmadan çekilme hakkınız bulunmaktadır.

Araştırmaya dair sorularınızı araştırmacı Esra Eroğlu Fırat ve tez danışmanı Prof. Dr. Nazlı Gökçe’ye yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı: Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Esra Eroğlu Fırat

Cep Tel: 05065802127

Email: esraeroglu@esraeroglu.com

Danışman: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Nazlı Gökçe

Email: nazliu@anadolu.edu.tr

Bu araştırmaya kendi rızamla, istediğimde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılıyorum, elde edilen verilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK- 4 Aile Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Dersinde Kapsayıcı Eğitim: Fenomenolojik Bir Araştırma” başlıklı bir doktora tez çalışması olup Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitimin durumuna yönelik algılarını, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öğrenme-öğretme sürecindeki deneyim ve uygulamalarının nasıl olduğunu ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nazlı Gökçe danışmanlığında yürütülmektedir. Bilinmesi gerekir ki:

Bu araştırmaya katılımlarınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf içi durumları, öğrencilerle ilişkileri, öğretim uygulamaları sınıf içi katılımsız gözlem yöntemiyle gözlemlenecektir. Öğrenciler doğrudan gözlem konusunun dışındadır. Bu konuda ailelerden gönüllü katılım rica edilmektedir. Öğrencilerin kimliği tüm araştırma sürecinde gizli tutulacaktır. Araştırma dahilinde elde edilen veriler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Talep etmeniz durumunda verileri inceleyebilirsiniz bunun dışında veriler araştırma sonunda arşivlenecek başka bir araştırmada kullanılmayacaktır. Verilerin toplanması sürecinde rahatsızlık duymanız durumunda araştırmadan dilediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Araştırmadan ayrıldığınız takdirde verilerin sizi kapsayan boyutu da araştırmadan çıkarılacaktır.

Gönüllü katılım formu ve araştırma hakkındaki tüm sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Esra Eroğlu Fırat ve tez danışmanı Prof. Dr. Nazlı Gökçe’ye yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı: Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Esra Eroğlu Fırat

Cep Tel: 05065802127

Email: esraeroglu.esra@gmail.com

Danışman: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Nazlı Gökçe

Email: nazliu@anadolu.edu.tr

Bu araştırmaya kendi rızamla, istediğim zaman çalışmadan ayrılma hakkım olduğunu bilerek katılıyorum, elde edilen verilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK- 5 Sınıf İçi Gözlem Çalışması İçin Öğretmen İzin Formu

Değerli Sosyal Bilgiler Öğretmeni,

Bu araştırma, “Sosyal Bilgiler Dersinde Kapsayıcı Eğitim: Fenomenolojik Bir Araştırma” başlıklı bir doktora tez çalışması olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılmaktadır. Bu araştırmayla Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitimin durumuna yönelik algılarını, kapsayıcı eğitime yönelik öğrenme-öğretme sürecindeki deneyim ve uygulamalarını ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını kapsayıcı eğitim açısından nasıl yorumladıklarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nazlı Gökçe danışmanlığında yürütülen bu tez çalışması sonucunda, kapsayıcı eğitimin Sosyal Bilgiler özelinde eğitim sistemi içerisinde ne ölçüde yer ettiğinin anlaşılmasına çalışılması amaçlanmaktadır. Diğer yandan öğretmenler tarafından 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın kapsayıcı eğitim açısından değerlendirilmesiyle öğretim programının kapsayıcılığının ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında sizlerin sınıflarında gözlemler yapılması planlanmaktadır. Sizin araştırmaya gönüllü olarak katılmanız ve görüşlerinizi içtenlikle paylaşmanız oldukça önemlidir. Gözlemlerim sırasında not almam gerekmektedir. Gözlem sonucunda elde edeceğim veriler sadece bilimsel amaçlı bu tez kapsamında kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Gözlemlerin gerçekleştirilmesi sürecinde topladığım verinin bilimsel çalışmalar kapsamına kullanılmasına izin verme durumunuzu ilgili alanın karşısına yazarak belirtiniz. Teşekkür ederim.

İsminiz:

Gözlemlerin Gerçekleştirilmesi ve Alan Notları ile Veri Toplama		
<i>İzin veriyorum.</i>		
<i>İzin vermiyorum.</i>		

Öğretmen Adı ve Soyadı:

İmza:

EK- 6 Gözlem Formu

Gözlem Formu

- TARİH:
- BAŞLAMA SAATİ:
- BİTİŞ SAATİ:
- OKUL:
- ÖĞRETMEN:

SINIF ORTAMI:

- Sınıf ortamı nasıldır?
- Oturma düzeni nasıl?
- Sınıf ortamı öğrencilerin dahil ve temsil edilebilmesini sağlıyor mu?

SÜREÇ

- Dersin konuları, ders içeriği, üniteler
- Katılımcı öğretmenlerin öğretme sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler, materyaller ve ölçme değerlendirme uygulamaları, dezavantajlı öğrencilerle ilişkileri
- Farklı görüşlere, bakış açılara ve kültürel kimliklere yaklaşım
- Mülteci öğrencilere yaklaşım
- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yaklaşım
- Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yaklaşım
- Risk altındaki öğrencilere yaklaşım
- Afete maruz kalmış öğrencilere yaklaşım
- Parçalanmış aile çocuklarına yaklaşım
- Sosyo- ekonomik durumu yetersiz olan öğrencilere yaklaşım

EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNDE DİYALOGLAR

- Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimlerde dikkat çeken örnekler
- Öğretmenin dezavantajlı öğrencilere yaklaşımları

EK-7 Yarı- Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kendinizi tanıtırınız.

1. Kapsayıcı eğitim sizce nedir?
2. Güvenli bir sınıf ve okul ortamı ne anlama gelir?
3. Her öğrenciye özgü bireysel bir eğitim öğretim planı oluşturmak hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Tüm öğrencileri kapsayan bir eğitim nasıl gerçekleştirilebilir?
5. Kapsayıcı eğitime dair deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
6. Kapsayıcı eğitim anlayışından Sosyal Bilgiler dersinde siz nasıl yararlanıyorsunuz, örnek verebilir misiniz?
7. Kapsayıcı eğitimde sizin rolünüz ne oldu?
8. Sınıf düzeni ve oturma planını derslerinizde nasıl belirliyorsunuz?
9. Kapsayıcı eğitime yönelik öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinden hangilerini kullanıyorsunuz?
10. Kapsayıcı eğitime yönelik öğretim materyallerini nasıl kullanıyorsunuz? Örnek veriniz.
11. Kapsayıcı eğitime yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarını kullanıyor musunuz? Örnek veriniz.
12. Sınıfınızdaki dezavantajlı öğrencilere eğitim öğretim sürecinde nasıl yaklaşıyorsunuz?
13. Sizce dezavantajlı öğrencilerinizin derse katılımları nasıl? Siz katılımlarını arttırmak için neler yapıyorsunuz?
14. Dezavantajlı öğrencilerinizin akranlarıyla ilişkileri nasıl? Siz dezavantajlı öğrencilerinizin akranlarıyla ilişkilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
15. Derslerinizde etkin katılımı sağlamak sizin için önemli midir? Öğrencilerinizi güdülemek ve pekiştirmek için yaptığınız uygulamalar varsa örnek verebilir misiniz?
16. Kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde zorluk yaşıyor musunuz? Eğer zorluk yaşıyorsanız bunlara örnek verebilir misiniz? Çözüm önerileriniz nelerdir?
17. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsayıcı eğitim açısından nasıldır?
18. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim açısından uygunluğu nasıldır?
19. Kapsayıcı eğitimi uygulama sürecinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan kaynaklanan sorunlar nelerdir?

EK- 8 Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Ad Soyad:

1. Nerelisiniz?

1.1. Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?

2. Kaç kardeşiniz vardır?

2. Annenizin eğitim düzeyi nedir?

3. Babanızın eğitim düzeyi nedir?

4. Annenizin mesleği nedir? Çalışıyorsa, nerede çalışıyor?

5. Babanızın mesleği nedir? Çalışıyorsa, nerede çalışıyor?

6. Ailenizin aylık geliri ne kadar?

() 0-1500 TL

() 1500- 2500 TL

() 2500- 3500 TL

() 3500- 4500 TL ve üstü

6. Anne ve babanız sağ mı?

7. Anne ve babanız evli mi, boşanmış mı?

8. Devam eden bir hastalığınız var mı?

9. Herhangi bir afet yaşadınız mı? Yaşadıysanız hangisi?