

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI
EĞİTİME YÖNELİK ALGI VE UYGULAMALARI**

**Hazırlayan
Beyza BAYRAM**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI
EĞİTİME YÖNELİK ALGI VE UYGULAMALARI**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Beyza BAYRAM**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

**Haziran 2019
KAYSERİ**

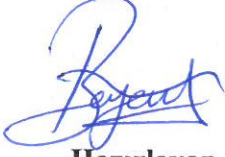
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Beyza BAYRAM

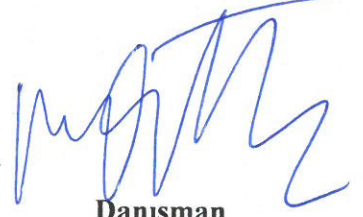


“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Algı ve Uygulamaları” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



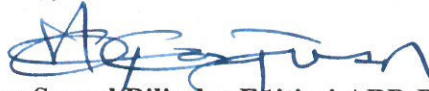
Hazırlayan

Beyza BAYRAM



Danışman

Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK danışmanlığında Beyza BAYRAM tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Algı ve Uygulamaları” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

24/ 06/ 2019

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

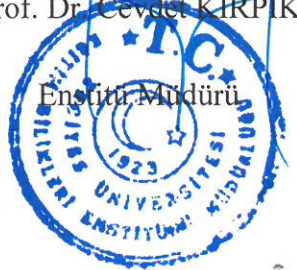
Üye :Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU

(Handwritten signatures in blue ink)
Mustafa Öztürk
Elvan Yalçinkaya
Neşet Mutlu

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 23/07/2019 tarih ve ...32 - 03... sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 22/07/2019 'dir.

(Handwritten signature in blue ink)
.....23/07/2019.....
Prof. Dr. Cevdet KIRPIK
Enstitü Müdürü


ÖNSÖZ

Bana çalışmaya başlamadan önceki eğitim hayatımda ve çalışma süreci boyunca her zaman destek olan, değerli bilgi ve tecrübelerini paylaşan, bütün eksiklik ve problemlerimde beni hoşgörü ve sabırla dinleyerek yardımını ve fedakârlığını esirgemeyen, değerli hocam Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK'e çok teşekkür ederim.

Bu çalışmam boyunca bana zaman ayıran ve sabırla yardım eden, destek veren hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU'ya da teşekkürü bir borç bilir ve saygılarımı sunarım.

Eğitim hayatımda bilgisi, tecrübesi, duruşu ve donanımı ile bana örnek olan ve beni yetiştiren değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Abdullah SAYDAM ve Prof. Dr. Cevdet KIRPIK'a teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Tez süreci boyunca gönüllü olarak bana yardımcı olan başta Yasemin Coşkun olmak üzere değerli öğretmen arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Emek verip beni büyüten, yetiştirip bugünlere getiren, en zor zamanlarımda yanımda olan ve bana her zaman destek veren başta annem ve babam olmak değerli aileme de teşekkürlerimi sunarım.

Beyza BAYRAM

Haziran, 2019, KAYSERİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖENLİK ALGI VE UYGULAMALARI

Beyza BAYRAM

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2019
Danışman: Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

ÖZET

Kapsayıcı eğitim, çeşitliliğe değer vererek, sosyal adalet ve eşitlik kavramlarının ön plana çıktığı, bütün çocukların eğitim hakkı olduğu ilkesine dayanarak ortaya çıkan, cinsiyet, sosyal sınıf, sağlık ve başarı gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması gerektiğini savunan eğitim modelidir. Kapsayıcı eğitim uygulamaları dünyada her geçen gün yaygınlaşmakta, farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim kurumlarına yönlendirilmesi sağlanmaktadır. Bu çalışma ile Türkiye'deki kapsayıcı eğitim ile ilgili öğretmenlerin algı, görüş ve uygulamaları tespit edilerek mevcut ihtiyaçların ve sorunların belirlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çalışma 325 sosyal bilgiler öğretmeni ile nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma modelde gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak likert tipi ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada anket formundan elde edilen veriler SPSS 25.0 bilgisayar yazılımında frekans, yüzde ve ki-kare analizlerine, görüşme formundan elde edilen veriler ise nitel analizlerden içerik analizine tabi tutulmuştur.

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 görülmüştür. Katılımcılar kapsayıcı eğitimin önündeki en önemli engelleri öğretim programı, toplumsal algı ve uygulamalar olarak görmektedirler. Kapsayıcı eğitimin engelleri ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerilerinin ise öğretim programı ve ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sürecinde etkin bir eğitim almaları gerektiğine yönelik olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Kapsayıcı Eğitim, Farklılaştırma, Kapsayıcılık, Eğitim, Öğretmen

SOCIAL STUDIES TEACHERS PERCEPTIONS AND PRACTICES FOR INCLUSIVE EDUCATION

Beyza BAYRAM

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, June 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

ABSTRACT

Inclusive education is a model of education that values diversity, social justice and equality comes to the forefront, based on the principle that all children have the right to education, and that no one should be excluded from the education process due to gender, social class, health and success. inclusive education practices are becoming more widespread in the world, and it is ensured that students with differences are directed to educational institutions. This study of teachers' perceptions regarding inclusive education practices in Turkey will help identify current needs by identifying information and applications are being considered

The study is a descriptive study conducted with 325 social studies teachers and quantitative and qualitative data. In the study, a questionnaire consisting of likert type and open ended questions and semi-structured interview form were used as data collection tools. The data obtained from the questionnaire were subjected to frequency, percentage and chi-square analysis in SPSS 25.0 computer software and the data obtained from the interview form were subjected to content analysis from qualitative analysis.

Although the teachers generally have a positive perception of inclusive education, the level of knowledge and classroom practices of a significant part of the study are not adequate and effective. Participants view the most important obstacles to inclusive education as curriculum, social perception and practices. The most effective solution suggestions for eliminating the barriers of inclusive education have been reorganizing the curriculum and course hours, and the need for effective training of teachers in the pre-service and in-service process.

Keywords: Social Studies, Inclusive Education, Differentiation, Inclusion, Education, Teacher.

İÇİNDEKİLER

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTME YÖNELİK ALGI VE UYGULAMALARI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
ONAY.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Tanımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Kapsayıcı Eğitim.....	7
2.2. Kapsayıcı Eğitimin Tarihçesi.....	10
2.3. Kapsayıcı Eğitimin Önemi ve Gerekçesi.....	14

2.4. Kapsayıcı Eğitim ve Sosyal Bilgiler	16
2.5. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Uygulamaları.....	17
2.6. Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Uygulamaları	22
2.6.1. Kapsayıcı Eğitim ve Öğretim Uyarlamaları.....	23
2.6.2. Kapsayıcı Eğitim de Öğrenme-Öğretme Süreci.....	26
BÖLÜM III	30
YÖNTEM	30
3.1. Araştırma Modeli.....	30
3.2. Evren ve Örneklem.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	33
3.4. Veri Toplama Süreci.....	34
3.5. Verilerin Analizi.....	35
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	36
BÖLÜM IV	37
BULGULAR	37
4.1. Anket Bulguları.....	37
4.1.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Tanımlayabilme Düzeyleri.....	38
4.1.2. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmenlerin Kişisel Algıları.....	39
4.1.2.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimle İlgili Kişisel Algılarına Yönelik Bağımsız Ki-kare Sonuçları	43
4.1.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar	45
4.1.2.1.2. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar	49
4.1.2.1.3. Ön Bilgi Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar.....	52
4.1.3. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik Algıları.....	54
4.1.3.1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlik algılarına ilişkin ki-kare sonuçları	56
4.1.3.1.1. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar	57

4.1.4. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ..	59
4.1.4.1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik ders içi uygulamalarına ilişkin ki kare sonuçları	61
4.1.4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar	62
4.1.4.1.2. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar	63
4.1.4.1.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar	68
4.1.5. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Önündeki Engellere İlişkin Düşünceleri ve Çözüm Önerileri	71
4.1.5.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Önündeki Engellere İlişkin Düşünceleri	71
4.1.5.2. Kapsayıcı Eğitime Engel Oluşturan Faktörlere Yönelik Öğretmenlerin Çözüm Önerileri	73
4.2. Görüşme Bulguları.....	75
4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Dair Algıları	76
4.2.1.1. Kapsayıcı Eğitimin Tanımı.....	76
4.2.1.2. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitime Bakış Açısı.....	77
4.2.1.3. Katılımcılara göre Kapsayıcı Eğitime Dâhil Edilecek Gruplar	79
4.2.2. Kapsayıcı Eğitimde Ders Dışı Çalışmalar	80
4.2.2.1. Öğrenciyi tanıma çalışmaları	80
4.2.2.2. Ders Dışında Yapılan Çalışma ve Uygulamalar	82
4.2.3. Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamalar.....	85
4.2.3.1. Ders içi Yöntem, Teknik ve Uygulamalar	86
4.2.3.2. Sınıf Düzeni	92
4.2.4. Kapsayıcı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	93
4.2.5. Kapsayıcı Eğitimde Ders Kitapları ve Öğretim Programı.....	95
4.2.5.1. Ders Kitapları.....	95
4.2.5.2. Öğretim Programı.....	97
4.2.6. Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	100

BÖLÜM V	113
TARTIŞMA	113
SONUÇLAR	149
ÖNERİLER	158
KAYNAKÇA	161
EKLER	174
EK 1. ANKET FORMU	174
EK 2. GÖRÜŞME FORMU	178
ÖZGEÇMİŞ	179

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: (National Council for the Social Studies) Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
RAM	: Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNESCO	: (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: (United Nations International Children's Emergency Fund) Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
OECD	: (Organisation for Economic Co-operation and Development) Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	19
Tablo 2.	Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı.....	31
Tablo 3.	Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin mesleki deneyimi.....	31
Tablo 4.	Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin eğitim durumu	31
Tablo 5.	Araştırmaya katılanların cinsiyet, mesleki deneyim ve kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim alma durumları.....	32
Tablo 6.	Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili ön bilgi dağılımı	37
Tablo 7.	Çalışmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi tanımlayabilme dağılımı	38
Tablo 8.	Katılımcıların Kapsayıcı Eğitime Yönelik Kişisel Algıları	40
Tablo 9.	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili kişisel algılarına yönelik ki-kare sonuçları	44
Tablo 10.	Cinsiyet değişkeni ile kaynaştırma öğrencilerinin ayrı eğitim alması algısına yönelik ki-kare sonuçları.....	45
Tablo 11.	Cinsiyet değişkeni ile kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almasının kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarısını artıracığı algısına yönelik ki-kare sonuçları.....	46
Tablo 12.	Cinsiyet değişkeni ile toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan çocuklar ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasının normal öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyeceği algısına yönelik ki-kare sonuçları.....	47
Tablo 13.	Cinsiyet değişkeni ile toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan çocuklar ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasının normal öğrencilerin sosyal becerilerini olumsuz etkileyeceği algısına yönelik ki-kare sonuçları	48
Tablo 14.	Mesleki deneyim değişkeni ile kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasının, onların sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını artıracığı algısına yönelik ki kare sonuçları.....	49

Tablo 15. Mesleki deneyim ile kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini artırır algısına yönelik ki kare sonuçları.....	50
Tablo 16. Mesleki deneyim ile Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim almasının onların sosyal becerilerini artıracığı algısına yönelik ki kare sonuçları	51
Tablo 17. Önbilgi değişkeni ile toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır algısına yönelik ki kare sonuçları.....	52
Tablo 18. Ön bilgi değişkeni ile toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler” algısına yönelik ki kare sonuçları.....	53
Tablo 19. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik Algıları	55
Tablo 20. Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlik algılarına ilişkin ki-kare analiz değerleri	57
Tablo 21. Mesleki deneyim değişkeni ile ”sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarıyla çalışırken kendimi rahat hissediyorum” algısına yönelik ki kare sonuçları	58
Tablo 22. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları	59
Tablo 23. Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik ders içi uygulamalarına ilişkin ki-kare analiz değerleri.....	62
Tablo 24. Cinsiyet değişkeni ve katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde öğrencilerin seviyelerine göre aynı anda farklı etkinlikler yapma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları.....	62

Tablo 25. Mesleki deneyim ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde ders kitabı kullanma sıklığına yönelik ki kare sonuçları.....	63
Tablo 26. Mesleki deneyim ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde farklı seviyedeki öğrencileri için ders sırasında farklı kaynaklar ve materyaller kullanma sıklığına yönelik ki kare sonuçları	64
Tablo 27. Mesleki deneyim ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde öğrencilerin seviyesine göre aynı anda farklı etkinlikler yapma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları.....	65
Tablo 28. Mesleki deneyim ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde ders içinde küçük grup çalışması yapma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları.....	66
Tablo 29. Mesleki deneyim ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde öğrencilerin seviyesine göre ders içerisinde farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapma sıklıkları yönelik ki kare sonuçları.....	67
Tablo 30. Eğitim düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin geçen dönemki derslerinde farklı seviyedeki öğrencileri için ders sırasında farklı kaynak ve materyaller kullanma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları.....	68
Tablo 31. Eğitim düzeyi ile katılımcıların geçen dönem ki derslerinde farklı seviyedeki öğrencileri için farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullanma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları	69
Tablo 32. Eğitim düzeyi değişkeni ile katılımcıların geçen dönem ki derslerinde küçük grup çalışması yaptırma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları	70
Tablo 33. Eğitim düzeyi değişkeni ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde öğrenci seviyesine göre farklı ölçme ve değerlendirme yapma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları	70
Tablo 34. Kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin konu alanına göre dağılımı	72
Tablo 35. Kapsayıcı eğitime yönelik sunulan çözüm önerilerinin konu alanına göre dağılımı	74
Tablo 36. Katılımcıların kapsayıcı eğitimi tanımlama durumları.....	76
Tablo 37. Katılımcıların kapsayıcı eğitime bakış açıları.....	77
Tablo 38. Katılımcılara göre kapsayıcı eğitime dâhil edilen öğrenciler	79

Tablo 39. Katılımcıların dezavantajlı öğrenciyi tanıma çalışmaları	80
Tablo 40. Katılımcıların dezavantajlı öğrenciler için yaptıkları tanıma uygulamaları.....	81
Tablo 41. Katılımcıların ders dışında yaptıkları çalışmalar.....	82
Tablo 42. Katılımcıların ders ve okul dışı çalışma yapmamalarının nedeni	84
Tablo 43. Katılımcıların ders içi uygulamalarda farklılaştırma yapma durumu.....	86
Tablo 44. Katılımcıların ders içi uygulamalarda farklılaştırma yapmama nedenleri.....	87
Tablo 45. Katılımcıların dezavantajlı öğrencilerine materyal araç ve gereç tasarlama ve hazırlama durumu.....	90
Tablo 46. Katılımcıların kapsayıcı eğitimde en çok tercih ettikleri ve faydalandıkları araç, gereç ve materyaller	90
Tablo 47. Katılımcıların sınıf düzeninde değişiklik yapmama nedenleri.....	92
Tablo 48. Katılımcıların değerlendirme sürecinde farklılaştırma yapma durumları.....	94
Tablo 49. Katılımcıların ders kitabını derslerde temel kaynak olarak kullanım durumu	95
Tablo 50. Katılımcılara göre ders kitabı ve kapsayıcı eğitime uygunluğu	96
Tablo 51. Katılımcılara göre öğretim programının kapsayıcı eğitime uygunluğu.....	98
Tablo 52. Katılımcılara göre öğretim programının kapsayıcı eğitime uygun olmama nedenleri	99
Tablo 53. Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimin başarısına engel olan faktörler	101
Tablo 54. Katılımcıların kapsayıcı eğitimdeki sorunlara getirdikleri çözüm önerileri.....	105

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim insanların dünyaya geldiği günden itibaren hayatına devam edebilmesi için dâhil olduğu kaçınılmaz bir süreci ifade etmektedir. İnsanların hayatını devam ettirdiği çevreye ve değişen şartlara göre kendini geliştirmesi, yeni davranışlar oluşturması ya da davranışlarını değiştirmesi ancak eğitim ile mümkün olabilmektedir. Günümüzde eğitim, her insanın hakkı ve en temel ihtiyacı olarak görülmektedir ve her insanın bu haktan yararlanması günümüz dünyasında vazgeçilmez bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar hayata birbirlerinden farklılaşan fiziksel, ekonomik, sosyal ve kültürel bazı özellikleri ile dâhil olmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışında ise bireyler bu farklılıkları sebebi ile toplumdan ve eğitimden ayrışması gereken kişiler değil, eğitimden eşit ve adaletli şartlarda yararlanabilen, birer toplumsal zenginlik ögesi olarak görülmeye başlanmıştır. Birbirinden farklı özellikleri olan bu insanların aynı ortamda ve şartlarda, toplumdan dışlanmadan sistemli bir eğitim alması ise ancak kapsayıcı eğitim uygulamaları ile mümkün olabilmektedir. Kapsayıcı eğitim, bireylere fiziksel, sosyal, kültürel, ekonomik veya herhangi bir alandaki farklılıklarına rağmen bireysel yaşama becerilerini kazandırmayı ve toplumsal rol ve görevlerini yerine getirebilecek yeterliliğe sahip olmalarını sağlayan ve amaçlayan bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bazı insanlar farklı özellikleri nedeniyle toplumda çoğunlukta olan bireylerden farklılaşmaktadırlar ve bu özellikler onları toplumsal olarak dezavantajlı bir hale getirerek eğitim hayatı başta olmak üzere kültürel ve sosyal birçok alanda ayrımcılığa maruz kalmalarına neden olabilmektedir. Oysa çağdaş eğitim anlayışında eğitim hakkı sadece belli özellikleri taşıyan kişilerin değil herkesin hakkı olarak görülmekte ve eğitim hizmetlerinin bireysel farklılıkları da dikkate alınarak planlanması gerektiği savunulmaktadır. Kapsayıcı eğitim, bütün öğrencilerin dil, ırk, din, cinsiyet, ekonomik ve sosyal farklılıkları dikkate alınmaksızın eğitim aldığı kurumlarının ve eğitim

süreçlerinin çocuğun mevcut şartları ve ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenmesidir (Oral, 2016, s. 3). Bu açıdan kapsayıcı eğitim tüm bireylerin eşit ve adaletli şartlarda eğitim alabilmesi için ortaya atılan önemli bir adımdır.

Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı öğrencilerin okul kültürüne ayak uydurması, içinde yaşadığı toplumu ve kültürü tanınması ve topluma uyum sağlanmasında da en etkin hazırlık süreci olarak görülmektedir. Özellikle dezavantajlı ve normal öğrencilerin, yaşadığı toplumun kültürünü tanınmasında okul kültürü ve ortamı bir geçiş süreci oluşturmaktadır. Öğrencilerin ait olduğu toplumun beceri ve değerlerini tanınmasında ve ortak yaşam alanına dâhil olmasında dolayısı ile kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşmasında sosyal bilgiler dersi büyük bir rol oynamaktadır. Çünkü sosyal bir varlık olarak dünyaya gelen insan, bireysel olarak değil, toplum içinde yaşamaktadır. Yaşadığı toplumun değerlerini, inançlarını, tutum ve davranışları benimseyip uygulayabilmesi, yaşamını devam ettirmesi için eğitim alması kaçınılmaz bir şarttır. Sosyal bilgiler dersi ise bireylerin sosyalleşmesini ve kişilerin topluma yararlı ve toplum ile bütünleşmiş, etkin birer vatandaş olmasını amaçlayan ve bu amaçlar doğrultusunda temel beceri, değer ve davranışları öğrenciye aktarmaya çalışan bir derstir. Özellikle “etkin, iyi, sorumlu, üretken, birbirine saygılı ve vatanperver bireyler yetiştirmenin yolunun sosyal bilgiler dersinden geçtiği” (Safran, 2011, s. 14) düşünüldüğünde sosyal bilgiler dersinin kapsayıcı eğitimin hayata geçirilmesi ve başarısındaki önemi de daha iyi anlaşılacaktır.

Sosyal bilgiler dersi ile öğrenciye bireysel farklılıklara rağmen her bireyin toplumun bir parçası olduğu anlayışı kazandırmak amaçlanmaktadır. Bununla birlikte empati ve hoşgörü değerleri kazandırılarak toplumsal bütünleşme sağlanmaya çalışılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ile bireylerin kendisine yetebilecek ve topluma katkı sağlayabilecek düzeye üretken birer vatandaş olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Sosyal bilgiler bireylerin sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kullanarak etkin kararlar alıp karşılaştığı problemleri çözebilen değişen ülke ve dünya şartlarına ayak uydurabilen etkin birer vatandaş olarak yetişmesini amaçlayan bir öğretim programıdır (Deveci & Öztürk, 2011, s. 2). Kapsayıcı eğitim ile sosyal bilgiler dersinin amaçlarının göstermiş olduğu bu paralellik, kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında ve başarısında sosyal bilgiler dersinin önemini ortaya koymaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin ve kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında ise en etkin rol öğretmenlere düşmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin bakış açısı, düşünceleri ve yaptıkları uygulamalar eğitim niteliğinde önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllardaki uygulamalarına bakıldığında, başta Suriyeli ve özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler olmak üzere dezavantajlı öğrencilerin eğitim süreçlerinde kapsanması gerektiğine dair politikalar geliştirmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilmiş birçok projede öğretmenlerin ve idarecilerin yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (bkz. Öğretmenlik Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM), 2019). Öyleyse genelde tüm öğretmenlerin branşlarının doğası nedeniyle de özelde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili farkındalıklarının ve yeterliliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu düşünceler ışığında bu çalışmada en genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili farkındalıkları ile gerçekleştirdikleri uygulamalarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Araştırmanın temel problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili algı, bakış açısı ve yaptıkları uygulamalar ve bu uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere de cevap aranacaktır?

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime bakış açıları ve algıları nasıldır?
- Sosyal bilgiler öğretmenleri dezavantajlı öğrencileri için hangi uygulamaları yapmaktadır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişisel algı ve uygulamaları hangi faktörler tarafından şekillenmektedir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözüm önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu tez ile çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili mevcut algıları, görüşleri, uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar tespit edilerek çözüm önerileri oluşturulması amaçlanmaktadır. Çalışma ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili algılarının yapmış oldukları uygulamalara nasıl ve ne düzeyde yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin algı ve uygulamalarının oluşmasında hangi şartların etkili olduğu belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Gerçekleştirilecek bu çalışmanın önemini ilk olarak kapsayıcı eğitimin farklı özellikte bireylere karşı olumlu tutum geliştirebilme ve toplumsal bütünleşmeyi oluşturma gibi en temel sosyal amaçlarından birine ulaşmada en etkili ders olan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili algı ve uygulamalarını inceleyen yeterli sayıda çalışma olmayışı oluşturmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dahil edilen gruplardan biri olan kaynaştırma eğitimi ile ilgili algı ve uygulamalarını inceleyen çalışmalar olmakla birlikte sosyal bilgiler ve kapsayıcı eğitime yönelik yapılmış tek çalışmanın Yıldırım (2017)'a ait tez çalışması olduğu görülmektedir. (bkz. Yükseköğretim Kurulu Tez Veri Tabanı). Bu çalışma birbiri ile paralel amaçlar taşıyan sosyal bilgiler dersi ve kapsayıcı eğitimin başarısında etkin bir role sahip olması gereken öğretmenlerin yeterlilik algıları ile ders içinde ve dışında yapmış oldukları eğitimsel ve sosyal uygulamalar arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması açısından önemlidir.

Günümüzde toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim anlayışı da değişmiş, önceden bireysel farklılıkları nedeniyle toplumdan ayrışması gerektiği düşünülen her bireyin kendine yetebilen ve topluma faydalı birer vatandaş olarak yetişmesi için toplum ile birlikte eğitim alması gerektiği görüşü hâkim olmaya başlamıştır. Kapsayıcı eğitim kavramının ortaya çıkmasına neden olan bu gelişmeler eğitimde en önemli rolü oynayan öğretmenlerinde belirli bir değişim ve gelişim sürecine girerek bu sisteme ayak uydurması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda Milli

Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya konan politikalar ilgi çekicidir. 2018 yılı içerinde yaklaşık 80 bin retmen ile 75 bin idareciye kapsayıcı eğitim uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmiştir (YGGM, 2019). Ayrıca 2016-2017 döneminde yine MEB sınıfında yabancı uyruklu ğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler gerçekleştirmiş ve bu kapsamda yaklaşık 130 bin ğretmen eğitim almıştır (YGGM, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın engeli olan çocukları ve kapsayıcı lme ve değerlendirme yaklaşımlarını merkeze alan başka birçok projesinin de hayata geçirildiği düşünüldüğünde (bkz. Engeli Olan ocuklar İçin Kapsayıcı Erken ocukluk Eğitimi, Engeli Olan ocuklar İçin Okul ncesi Eğitim ve İlkokulda Değerlendirme erevesi Geliştirilmesi Projesi, Kapsayıcı ğretmen Eğitimi) nmzdeki yıllarda okul ve öğretmenlerden bu yönde önemli beklentilerin söz konusu olacağı açıktır.

Sosyal bilgiler ğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili algı, yeterlik ve uygulamaların incelenmesi ile öğretmenlerin bu değerrişim ve gelişmelere ne derece uyum sağlayabildiği ya da bu süreçte hangi engel ve problemler ile karşı kaşıya kaldıkları ortaya çıkarılmaya alışmaldır. Bu alışma kapsayıcı eğitimin başarısı etkileyen faktörlerin ve uygulamadaki eksikliklerin doğrudan eğitimi veren öğretmenlerin bakış açısından belirlenmesi bağlamında da önem taşımaktadır.

1.4. Tanımlar

Kapsayıcı eğitim: “Kapsayıcı eğitim, toplumsal çeşitliliğe değer vererek, cinsiyet, etnik köken, sağlık, başarı, sosyal katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kabul edilip kucaklanmasıdır” (UNESCO, 2009, s. 4).

Farklılaştırılmış ğretim: “ğretmenlerin her bir öğrencinin öğrenme fırsatını en st düzeye çıkarmak için bireysel ğrenci ve küçük ğrenci gruplarının farklı ihtiyaçlarını ele almak için proaktif olarak müfredatı, ğretim yöntemlerini, kaynakları, öğrenme etkinliklerini ve ğrenci ürünlerini değerriştirdiği bir yaklaşımdır” (Bearne, 1996; Tomlinson, 1999, akt., Tomlinson, 2014).

Sosyal Bilgiler: “Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji,

felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005, s. 2).

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- a) 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
- b) Kullanılan yöntem ile sınırlıdır.
- c) Veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- d) Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim, insanların yaşamını devam ettirebilmesi için dâhil olduğu vazgeçilmez bir ihtiyaç ve süreçtir. “Eğitim bütün çocukların yetenekleri doğrultusunda tam ve bağımsız hayatlar yaşayabilmeleri ve böylece yaşadıkları topluma katkıda bulunmalarını, diğer insanlarla işbirliği yapabilmelerini, yaşam boyu öğrenmelerini sağlayabilmedir” (Delican, Esmer, Güneş, Yılmaz & Tarım 2017, s. 1602). Bütün çocukların temel haklarından biri olan eğitim hakkından uygun ortam ve şartlarda, kaliteli ve adaletli bir şekilde yararlanması gerekmektedir. Her insan, fiziksel, psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik olarak birbirinden farklı özelliklere sahiptir ve bu farklılıklar eğitim sürecine katılmalarına veya süreçte engellerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Eğitim hakkının kullanılabilmesi ve bütün çocukların eşit ve adil şartlarda eğitime dâhil etme çalışmaları ise uygulamada ve pratikte kapsayıcı eğitim kavramını gündeme getirmektedir. Kapsayıcı eğitim kavramı ise günümüzde evrensel ve ulusal birçok yasal belge ve alanda kabul edilen ve yaygın bir şekilde uygulanan bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1. Kapsayıcı Eğitim

Eğitimin birey ve toplum yaşantısındaki vazgeçilmez önemi nedeniyle, dünyadaki hemen hemen tüm ülkelerde temel eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Ancak bir ülkedeki tüm vatandaşların zorunlu eğitime tabi tutulması onlara kaliteli ve adil bir eğitim verildiği sonucunu doğurmamaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2016). Tüm bireylerin eğitim haklarından etkin bir şekilde yararlanabilmeleri ve kaliteli bir eğitim alabilmeleri ise ancak kapsayıcı eğitim olanakları ile mümkün olabilmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2016).

Her öğrencinin farklı öğrenme stilleri, geçmiş yaşantıları, hazırbulunuşluk seviyeleri, ilgi alanları, duyuşsal, bilişsel ve sosyo-kültürel özellikleri bulunmaktadır (Öztürk ve Palancı, 2015). Bu farklılıklar, mevcut eğitim sistemlerinin yapısı, paydaşların algı ve uygulamaları gibi faktörler nedeniyle bazı öğrenciler için dezavantajlı bir durum oluşturarak onların eğitim sürecine katılmalarına ve kaliteli bir eğitim almalarına engel oluşturabilmektedir. Günümüzde tüm öğrencilerin kaliteli bir eğitim almaları için kapsayıcı eğitim uygulamalarının önemini vurgulayan çalışmaların sayısı tüm dünyada hızla artmaktadır (Forlin ve Chambers, 2011; OECD, 2010; Rajeswari, 2017; UNESCO, 2016). Uzun bir geçmişi bulunan ancak son dönemlerde önemi daha çok artan kapsayıcı eğitim için herkes tarafından kabul gören net bir tanım yapılamamakla birlikte ülkeler kendi şartları ve durumlarına göre tanımlar yapmakta ve kapsayıcılığı yorumlayıp uygulamaktadır. Ancak uluslararası kuruluşlar ve birçok kurum ortak bazı noktalara değinerek kapsayıcılığı tanımlamıştır.

Kapsayıcı eğitim UNESCO (2005), tarafından “tüm çocukların farklı ihtiyaçlarına ve öğrenme çeşitliliğine, toplumsal katılımı artırarak, eğitimdeki dışlanma sürecini ve ayrımcılığı azaltarak cevap verme sürecidir” (s. 33) şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımda da görüleceği üzere kapsayıcı eğitim ayrımcılık ve dışlanmayı bertaraf ederek sosyal adalet, eşitlik, toplumsal değer ve farklılıklara saygı gibi temel değerler üzerine vurgu yapan bir eğitim anlayışıdır. UNESCO (2009, s. 4)’un başka bir belgesinde ise kapsayıcı eğitim, “toplumsal çeşitliliğe değer vererek, cinsiyet, etnik köken, sağlık, başarı, sosyal katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kabul edilip kucaklanması” şeklinde tanımlanmaktadır.

Kapsayıcı eğitim geçmişte sadece özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik bir girişim değil, aksine yoksul, farklı etnik ve kültürel yapıya sahip, kırsal bölgede yaşayan ve kız çocukları gibi eşit ve yeterli eğitimi alamayan, almakta sorunlar yaşayan birçok grubu da eğitime dâhil etmeye odaklanmış bir kavramdır (UNESCO, 2001). Günümüzdeki kapsayıcı eğitim anlayışı temelde özel eğitim ihtiyacı olan ya da olmayan sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitimsel olarak fırsatlardan eşit ve adaletli bir şekilde yararlanamayan bütün çocukları kapsamakta ve eğitim hakkından yararlanması gerektiğine vurgu yapana bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktekin, 2017, s. 15). Bu nedenle kapsayıcı eğitim, kültürel, etnik, sosyal, ekonomik ve eğitimsel birçok

sebeple eğitim hakkında mahrum kalan mülteciler, kız çocukları, engelliler, düşük gelirli aileler, etnik ve dini yönden azınlıkta olan gruplar da dâhil olmak üzere birçok grubun eğitim hakkında yararlanacağı şekilde genişlemiştir.

Eğitimde kapsayıcılık öğrencinin sadece eğitim alanına katılımı olarak algılanmamalı ve tam katılım için etkin bir eğitim süreci ve programına katılmış olması gerekmektedir. Nitekim Avrupa Ajansı (2011)'nın belirttiği gibi eğitimde eşitlik iki farklı boyutu içermektedir. Bunlardan ilki cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik koşullar gibi faktörler göz önüne alınmaksızın tüm çocukların aynı eğitime dâhil edilmesi iken ikinci boyutu ise her öğrenciye eşit asgari koşullarda eğitim olanakları sunmaktır (Avrupa Ajansı, 2011, s. 16). Başka bir ifade ile “eğitime fiziksel katılım kapsayıcılık için önemli bir bileşen olsa da öğrencinin davranışsal, bilişsel ve sosyal olarak da bazı özellikleri kazanacağı ve görevlerini yapabileceği bir katılım eğitimin asıl işlevini oluşturmaktadır” (Avrupa Ajansı, 2011, s. 28).

Kapsayıcı eğitimde, eğitimin temel bileşenlerini oluşturan eğitim politikaları, okullar, okul yönetimi, aile, öğretmenler ve normal öğrencilerin etkin bir rolü olacaktır ve mevcut durum da bu bileşenlerin de kapsayıcı eğitimin etkin şekilde uygulanabilmesi için değişim ve gelişimleri önem arz edecektir. Kapsayıcı eğitimi verecek olan öğretmenlerin, toplum yani ebeveynler tarafından, okul yöneticileri ve ulusal mevzuatlar ile ayrıca uygun müfredat ve bağlamlar ile desteklenmesi gerekmektedir (Avrupa Ajansı, 2015, s. 10). Bu destekler ile değişim ve gelişim süreci başlayacak ve mevcut okul anlayışı ve kültürü değişerek daha kapsayıcı ve toplum için daha bütünleştirici bir eğitim ortamı oluşacaktır.

“Eğitimde “bütünleştirme, öğrencileri, aileleri, eğitimcileri ve toplumun diğer üyelerini bir araya getiren okullar yaratma felsefesidir. Bütünleştirme, işbirliğine açık, destekleyici ve öğrenmeyi teşvik edici ortamlarda tüm öğrencilerin öğrenmesi için gereksinim duyduğu hizmetlerin ve fiziksel koşulların sağlanması olduğu kadar, öğrencilerin her birinin bireysel farklılıklara saygı duyması ve farklılıklarından bir şeyler öğrenmesidir” (Akçamete, 2006, s. 13). Kapsayıcı eğitimin toplumsal olarak nihai amaçlarından biri de sosyal ve kültürel azınlık konumunda ki bireylerin topluma katılımını sağlamak, onların sosyal ekonomik ve kültürel bütünleşmesini sağlayarak, kendilerine yeterli ve topluma faydalı bireyler olmasını da sağlamaktır.

2.2. Kapsayıcı Eğitimin Tarihçesi

Tüm öğrencilerin eşit, kaliteli ve adaletli bir şekilde eğitim hakkından yararlanabilmesi için ortaya atılan bir eğitim stratejisi olan kapsayıcı eğitim özellikle ikinci dünya savaşından sonra ortaya çıkan toplumsal sorunlar ve yaşanan travmatik olayları aşmak için insan haklarına dolayısı ile en temel insan haklarından biri olan eğitime verilen önemin bir yansıması olarak ortaya çıkmış ve birçok kurum ve kuruluş bunun önemli savunucuları olmuştur. Bu sebepten, günümüz dünyasında çeşitli ülkelerin eğitim politikalarında kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasına yönelik bir eğilim olduğu ve böylece farklı eğitim ihtiyacına sahip öğrencilerin genel okullara yönlendirildiğine şahit olunmaktadır (bkz. Clark, Dyson, & Millward, 2019; Chambers & Forlin, 2011).

Kapsayıcı eğitimin tarihçesine bakıldığında, daha çok özel eğitim alması gereken engelli öğrenciler üzerinde yoğunlaşan bir eğitim yaklaşımı gibi görülmektedir (Ainscow, 2005, s. 109; UNESCO, 2001). Özellikle 1950'li yıllarda ortaya çıkan tüm bireylerin eğitime katılması fikri özel eğitim sınıflarına getirilen eleştirilerle 1960'lar da hızla yayılmış ve 1970 yıllarda ülkelerin yasalarında kaynaştırma eğitimi olarak yer almaya başlamıştır. (Kargın, 2004, s. 4). 1990'lı yıllardan itibaren dünyadaki gelişmeler sonucunda dünyada mal, hizmet, para ve insanların sınır tanımaksızın hareket halinde olduğu küresel bir ekonomi hâkim olmuş ve ortaya çıkan rekabet ortamı ülkelerin genç nesillerini belirli niteliklere sahip bireyler olarak yetiştirme ihtiyacını doğurmuştur (Eroğlu & Öztürk, 2013, s. 632). Bu yıllarda gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmelerde kültürel, sosyal ve ekonomik olarak küreselleşmeyi beraberinde getirmiştir. Kültürel ve ekonomik küreselleşme ise ülkelerin mal ve hizmet üretiminde insana yapılacak yatırımların niteliğini de değiştirmiştir. (Günder & Tatlıdil, 2013, s. 262). Bu gelişmeler ülkelerin insan sermayesine yatırımını artırmasına dolayısı ile eğitim reformları yapmaya başlamasına, farklılıkları da olsa dezavantajlı birçok bireyin eğitime katılımına yani topluma ve ekonomiye kazandırılması amaçlanmaya başlamasına neden olmuştur. Bugün dünyada birçok ülke "herkes için eğitim" hakkını bu yüzyılda gerçekleştirilmesi gereken en önemli eğitim hedeflerinden biri olarak kabul etmiş ve uygulamaya geçmiştir (Akçamate, 2009, s. 4).

Kapsayıcı eğitimi destekleyen kurumların başında Birleşmiş Milletlerin bir kuruluşu olan UNESCO yer almaktadır. UNESCO kapsayıcı eğitimi 1996 yılında yayımladığı “Yirmi Birinci Yüzyıl Uluslararası Eğitim Raporu”nda, insani gelişimi daha derin ve net bir şekilde gerçekleştirmek, yoksulluğu, cehaleti, baskıyı ve savaşları engelleme de en önemli araç olarak gördüğünü (Delors, 1996, s. 11) belirtmiştir. Ancak kapsayıcı eğitimin tarihçesine bakarsak en temelde Birleşmiş Milletler tarafından 1948 yayımlanan İnsan Hakları Evrensel bildirgesinin 26. maddesi yer almaktadır. Bu madde de eğitimin herkesin eğitim hakkına sahip olduğu ve ilköğretimin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır (The Universal Declaration of Human Rights, 1948).

Eğitim hakkını vurgulayan diğer uluslararası belge Çocuk Hakları Sözleşmesidir. Bu sözleşmenin 28. maddesinde fırsat eşitliği içinde her çocuğun eğitim hakkının olduğu ve ilköğretimin zorunlu ve parasız olduğu, her çocuğun düzenli bir şekilde okula devam etmesi için devletlerin önlem alması gerektiği belirtilmiş, 23. madde de ise kapsayıcı eğitimin bir bölümünü oluşturan engelli çocukların eğitim hakkına vurgu yapılmıştır (Convention of the Rights of the Child, 1989). 142 ülke ile birlikte Türkiye’de bu sözleşmeyi imzalayarak 1995 yılında uygulamaya koymuştur.

Kapsayıcı eğitim anlayışının tüm dünyada yerleşmesine yönelik atılan önemli adımlardan birisi ise 1994 yılında İspanya’nın Salamanca kentinde yapılan Özel İhtiyaçların Eğitimi Dünya Konferansında yayımlanan Salamanca Bildirgesi’dir. Bu bildirmede ilk defa “Herkes için Eğitim” konusu gündeme gelmiş ve her çocuğun kaliteli bir şekilde temel eğitimi alması gerektiği, her çocuğun kendine özgü yetenekleri olduğu ve bu yetenekleri doğrultusunda ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim sistemlerinin geliştirilmesi gerektiği, kapsayıcı eğitimi teşvik için ülkelerin gerekli politikalar uygulayarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere göre okulların düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (The Salamanca Statement and Frame-work for Action, 1994, s. 7).

Bildiri, kapsayıcı eğitim ilkesinin geliştirilecek yasalar ve politikalar aracılığı ile, uygulamada kontrol mekanizmalarının oluşturulmasını, ülkeler arasında işbirliği ve deneyimlerin paylaşılmasını, eğitimin temel unsurları olan ailelerin de bu süreçte aktif rol alması gerektiğini vurgulamıştır (The Salamanca Statement and Framework for Action 1994, akt., Düşkün, 2016, s. 11). 2000 yılında Dakar’da gerçekleştirilen Dünya

Eğitim Formu'nda her birey ve her toplum için ‘‘herkes için eğitim (EFA)’’ hareketi benimsenmiş ve 1994 yılında yayımlanan Salamanca bildirisinin en önemli mesajı olan herkesin eğitim hakkından yararlanması ve kendine özgü yetenekleri, ilgi, ihtiyaç ve eğitim gereksinimlerine göre uygun eğitim alması gerektiği vurgusu tekrarlanmıştır. Forumda tüm ülkelerin EFA hedefleri için sürdürülebilir ve gerçekçi işbirliği ve çalışmalarla harekete geçmesi gerektiği belirtilerek bu kapsamda gereken ulusal politikaların geliştirilmesi ve dezavantajlı öğrenciler için hızlı bir kapsayıcı eğitim sürecinin başlatılması, 2015 yılına kadar kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşılması gerektiği vurgulanmıştır (UNESCO, 2000, s. 8).

Kapsayıcı eğitimle ilgili evrensel mevzuatlara bakıldığında, bütün çocukların cinsiyet, ırk, etnik köken, sosyal, kültürel, fiziksel ve psikolojik olarak farklılıkları gözetilmeksizin kaliteli, erişilebilir, eşit ve adaletli bir şekilde ihtiyaç, ilgi, öğrenme özellikleri ve yeteneklerine göre eğitim alması gerektiği ve bunun için devletlerin gerekli politika, eğitim, işbirliği ve imknları oluşturması gerektiği vurgulanmıştır.

Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik mevzuat ve uygulamalara bakıldığında, kabul ettiği uluslararası bildiri, belge ve yasalar dışında kendi anayasası olan Türkiye Cumhuriyet'i Anayasasında eğitim hakkının 42. madde kapsamında güvence altına alındığı, bu madde gereğince bireylerin eğitim ve ğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı, ilköğretimin kız ve erkek fark etmeksizin her vatandaş için zorunlu ve parasız olarak verileceği yer almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

Anayasanın dışında Milli Eğitim Temel Kanunu (MTEK)'nda dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın her Türk vatandaşının eğitim hakkı olduğu vurgulanarak eğitimde genellik ve eşitlik ilkesi kabul edilmiştir. Yine aynı kanunda bireylerin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda eğitim alabilecekleri yer almaktadır (MTEK, 1973, s. 2). MTEK'in 8. maddesinde kadın erkek fark etmeksizin herkesin eğitim eşitliğine sahip olduğu ayrıca özel ve korunmaya muhtaç çocukların yetiştirilmesi için de gerekli tedbirlerin alınması gerektiği belirtilmektedir. Ancak zel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için nasıl tedbirler alınacağı ve nasıl eğitileceğine yönelik maddeler 1983 tarihli zel Eğitime Muhtaç ocuklar Kanunu ve 2005 yılında kabul edilen Engelliler Hakkında Kanun'da yer almıştır. Engelliler hakkında kanununa göre engellilerin eğitim hakkı engellenemez ve özel durumları dikkate alınarak eşitlik imknları çerçevesinde

çevreyle bütünleştirilerek eğitimden yararlandırılır. Bu yasaya göre MEB engeli olan çocukları öğretimle bütünleştirecek planlamalar yaparak, onların ihtiyaç duyacağı kabartma yazı, sesli kitap gibi malzemeleri sağlamakla yükümlüdür (MEB, 2005, s. 9466, 6). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'na göre de engelli çocuklar engel türü ve derecesine bakılmaksızın özel eğitimden yararlandırılır ve eğitim sürecinde rehabilitasyon ve mesleki eğitimleri kesintisiz sürdürülmeye çalışılır. Yine kanuna göre özel eğitime muhtaç çocuklarda kaynaştırma eğitimi öncelikle tercih edilir (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 1973, s. 73, 1).

Kapsayıcı eğitimin bir bölümünü oluşturan kaynaştırma eğitimi ülkemiz mevzuatına ilk kez 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun ile düzenlenmiştir. Bu kararname ile özel eğitime muhtaç bireylere doğrudan ve dolaylı olarak verilecek eğitim hizmetleri, okul, kurul ve programlar açıklanmış, özel eğitimin uygulanma süreci, genel ve özel hedefleri, kurumların görev ve yetkileri ayrıntılı şekilde düzenlenmiştir. 2006 yılında kabul edilen ve 2012 ve 2018 yılında da revize edilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği de özel eğitim hizmetlerinin etkili ve verimli bir şekilde sunulması amacıyla yayımlanmış, engeli olan öğrencilerin öğrenim görme hakkını kullanması sürecinde izlenecek yol, yöntem ve kuralları ayrıntılı bir şekilde açıklamış ve kurumların rol ve görevlerini netleştirerek kapsamlı bir düzenleme getirmiştir.

Türkiye'deki mevzuat incelendiğinde, engeli olan çocukların eğitimine yönelik dünya standartlarında politikalar geliştirildiği görülmektedir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi kapsayıcı eğitim anlayışı zaman içerisinde ülkelerin ihtiyaçlarına göre dönüşerek genişlemiştir. Özellikle Suriye'deki savaştan kaçarak Türkiye'ye sığınan insanların toplumla bütünleştirilmesi amacıyla kapsayıcı eğitim politika ve uygulamalarını geliştirmeye başlayan MEB (bkz. Aktekin, 2017), sonraki yıllarda sadece yabancı uyruklu öğrencilerin değil, toplumdaki tüm dezavantajlı öğrencilerin eğitim süreçlerinde etkin bir şekilde kapsanması gerektiği fikrinden hareketle giriş bölümünde belirtilen projeleri hayata geçirmiştir. Ancak yasal düzenlemeler bakımından henüz engeli olan çocuklara yönelik mevzuata eş değer bir mevzuatın diğer gruplar için söz konusu olmadığı da görülmektedir.

2.3. Kapsayıcı Eğitimin Önemi ve Gerekçesi

20. yüzyılda İkinci Dünya savaşıdan sonra eğitimin niteliğinin, bireylerin ve toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan gelişmesi, toplumsal hareketlilik ve yeterliliğin sağlanması açısından önemli bir etkinliğe sahip olduğu anlaşılmış ve eğitimin kalitesi ve imkânlarının geliştirilmesi için birçok çalışma ve stratejiler ortaya koyulmaya başlanmıştır. Günümüz şartlarında eğitim anlayışı daha hümanist ve pragmatik bir yapıya bürünerek, öğrenci merkezli bir yaklaşıma evrilmiştir. Önceki eğitim görüşünde okul hayata hazırlık aracı ve yapay bir ortam gibi görülürken, yeni eğitim anlayışında bizzat hayatın kendisi olarak görülmeye başlanmıştır (Tunç, 2012, s. 185). Bu yaklaşımda bireyin yani öğrencinin ihtiyaç ve beklentileri öncelik kazanmıştır. Günümüzde farklılıklara değer veren, demokratik, insan haklarına saygılı, yaşadığı topluma katkıda bulunabilen bireyler yetiştirmek okulların ve eğitimin temel amacı olmuştur. Bu nedenle farklı özellikleri nedeniyle eğitim sürecinin dışında kalan ya da eğitim hayatında ayrımcılığa maruz kalan öğrencilerin de topluma kazandırılmasında ayrı okullarda eğitim anlayışının uygun olmadığı anlaşılmış, bu uygulamalar değişime paralel olarak terkedilmiştir. Bu eğitim anlayışı, amaçlanan bu hedeflere ulaşmak için toplumdan farklılaşan bireylerin toplumdan ayrılmadan eşit ve adaletli şekilde hayatın kendisi olarak görülen okullarda normal bireyler gibi eğitim alması yani kapsayıcı eğitim uygulamalarını gerekli kılmıştır.

Kapsayıcı eğitimin gerekçesi UNESCO (2001), tarafından üç temelde açıklanmıştır. Kapsayıcı eğitimin ekonomik gerekçesini, farklı özellikteki öğrenci gruplarının her birine farklı özellik ve nitelikte özel okul ya da programlarının geliştirilmesinin, tüm öğrencilerin birlikte eğitim aldığı okullara ve programlara göre daha maliyetli olması oluşturmaktadır. Kapsayıcı eğitimin, eğitim maliyetlerini düşürme dışında bireylerin gerekli beceri ve bilgiyi kazanarak ekonomik hayata aktif katılımının daha kolay sağlanması gibi faydaları da bulunmaktadır. Ayrıca dezavantajlı öğrencilerin normal okullarda diğer öğrenciler ile birlikte eğitim alması ile gerçek hayatta da birlikte yaşam değer ve becerileri kazandırılarak, eğitim dönemi sonunda da ekonomik hayata katılımları daha kolay ve sorunsuz gerçekleşecek, bu bireyler de iş gücüne dâhil olarak üretim faaliyetlerine dolayısı ile yaşadıkları ülkeye ekonomik katkı sağlayacaklardır.

Eğitimsel gerekçesi ise; kapsayıcı okullarda farklı özellikteki öğrencilerin akademik ve bireysel ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına göre eğitim alması ve diğer öğrencilerin de bu öğretim sürecinde rol alması ile olumlu eğitimsel gelişmelerinin sağlanacak olmasıdır. Kapsayıcı eğitim ortamında eğitim alan dezavantajlı ve farklı özellikteki öğrencilerin normal öğrencilerle eğitim alması, onların eğitim için daha çok güdülenmesine dolayısı ile akademik başarılarının artmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim toplumsal ve bireysel faydalar sağlaması açısından bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.

Sosyal gerekçe de ise; kapsayıcı eğitim ile tüm öğrencilerin aynı ortamda ve adil şartlarda eğitim alması ile öğrencilerin farklılıklara karşı saygı, empati ve iletişim gibi olumlu tutum geliştirmesi, toplumsal ayrımcılık ve dışlanmanın önüne geçilerek, toplumsal bütünleşmenin sağlanacağı kabul görmektedir. Kapsayıcı eğitim ile toplumsal kaynaşmanın sağlanarak farklılıkların ve birlikte yaşamın zenginlik olarak görüldüğü algıların ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Amstrong (2011, s. 29) politikacıların da “son zamanlarda kapsayıcı eğitimin kültürel ve sosyal çeşitliliği giderek artan toplumlarda sosyal uyumun sağlanmasında teşvik edici bir rol oynayacağını düşünmüşlerdir”. Kapsayıcı eğitim ile kültürel değer, sosyal beceri ve toplumsal görevlerin ve rollerin bireylere kazandırılması sağlanarak toplumun yapısal işlevi devam ettirilecektir. Dezavantajlı bireylerin mevcut okul kültürlerinde diğer öğrencilerle iç içe eğitim alması ile onların toplumsal sorunları anlama ve çözme yöntem ve becerisini kazandırırken, sosyal olay ve olgulara adaptasyonları da sağlanacaktır.

Kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesi için meydana getirilecek değişim ve gelişim süreci ise hızlı bir şekilde ortaya çıkacak ve mevcut durumdan tamamen bağımsız bir süreç değil, zamanla şekillenecek ve sonuç verecek devamlılık arz eden bir süreç olacaktır. Bu durum ise kapsayıcı eğitimin, eğitim de sadece yenilikçi bir yaklaşım olarak kalmasının önüne geçerek öğretim programlarının, eğitim şartları ve yapısının yeniden gözden geçirildiği ve değiştirildiği kapsayıcı eğitim sistemlerinin geliştirilmesine neden olacaktır. Bu süreçte uluslararası kuruluşlar ve devletler kapsayıcı eğitimin amacına en doğru şekilde hizmet eden ve uygulamaya koymaya çalışan sistemler ve çalışmalar yapmaya başlamışlardır

2.4. Kapsayıcı Eğitim ve Sosyal Bilgiler

Toplumunu oluşturan bireylerin toplumsal hayata uyumunu sağlayacak olan bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışları kazanarak toplumsal kültüre uyum sağlamasında sosyal bilgiler dersi öne çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersi başlarda coğrafya, vatandaşlık, tarih gibi disiplinleri içeren bir ders olarak kurgulansa da, zamanla antropoloji, hukuk, sosyoloji, ekonomi gibi birçok sosyal bilimi içeren bir ders olarak tasarlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi tarafından sosyal bilgilerin tanımı şu şekilde yapılmıştır.

“Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek, sosyal ve beşeri bilimlerin birleşmesinden ortaya çıkan bir çalışma alanıdır. Programda ise sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yan sıra; beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden uygun olarak aldığı ve oluşturduğu bir içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlayan alandır. Sosyal bilgilerin temel amacı, bağımsız ve demokratik bir dünya içerisinde, çeşitlilik gösteren bir kültürün vatandaşları olarak, kamu yararı için, mantıklı karar alma, bilgiyi üretme becerilerini kazandırmaya yardımcı olmaktır” (Savage & Armstrong, 1996, s. 9; Öztürk, 2009)

MEB (2005, s. 5) ise sosyal bilgileri “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” olarak tanımlamıştır.

“Sosyal bilgiler dersinin bireyin sosyal ve beşeri bilimlere ait bilgi ve olayların farkında olma, yorumlama ve analiz edilmesi gibi bilgi düzeyinde, etkili iletişim, düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, okuma, dinleme gibi beceri düzeyinde, adalet, eşitlik, demokrasi, özgürlük, mahremiyet, sorumluluk gibi değer düzeyinde ve kültürlere ve inançlara saygı, hak ve özgürlükleri koruma, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme, önyargılardan korunma, gruplara katılım ve saygı gibi sosyal katılım düzeylerine ilişkin farklı evrensel amaçları mevcuttur” (Öztürk, 2006, s. 28). Buradan hareketle sosyal bilgilerin sadece vatandaşlık, tarih ve coğrafya konularını doğrudan

aktaran bir ders olduğu algısının yanlış olduğu görülecektir. Sosyal bilgiler dersinin en önemli ve genel amacı olan toplumlara gerekli olan kişilikli, sosyal yaşamda etkin, sahip olduğu bilgi ve becerileri sosyal hayata tatbik edebilen, toplumsal çevresine uyumlu ve saygılı ve geçmişini bilen ve geleceğini planlayabilen bireyler yetiştirir.

Sosyal bilgiler dersinin temel konuları insan ilişkileri ile yakından ilgilidir ve öğrencileri sosyal hayata hazırlayan temel değer, beceri, bilgi ve davranışları kazandırmak bu dersin amaçlarını oluşturmaktadır. Bu tanımlara dikkatle bakıldığında, bireyin toplumsal varoluşunun ve toplumsal hayata aktif katılımının ve insanların bağımsız birer birey ve etkin vatandaşlar olarak yetiştirilmesini amaçladığı bu nedenle kapsayıcı eğitim ile paralellik taşıyan noktalar ve amaçlar içerdiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ile fiziksel, sosyal, psikolojik, etnik ve ekonomik özellikleri nedeniyle toplum genelinden farklılaşan ve ayrımcılığa maruz kalan bireylerin topluma kazandırılması, bağımsız yaşam becerilerini kazanmış, kendi kendine yeten, vatandaşlık görev ve sorumluluklarını bilen, yaşadığı toplumsal hayata adapte olmuş ve bütünleşmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Buna göre sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaş yetiştirme, toplumsal olay ve olguları sosyal bilimlerin olgu ve kavramları ile açıklayabilme ve sosyal hayata aktif katılım sağlayabilme amaçları, kapsayıcı eğitimin amaçları ile aynı doğrultudadır. Bu derste kazandırılması amaçlanan adalet, eşitlik, empati ve iletişim gibi değer ve beceriler de kapsayıcı eğitimin değerleri ile aynı yöndedir ve bu amaçlar göz önünde bulundurulduğunda kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında sosyal bilgiler dersinin önemi ve yeri daha iyi anlaşılacaktır.

2.5. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Uygulamaları

Öğretmenlerin geçmişten beri öğretim faaliyetlerinde önemli bir rol oynadığı tüm toplumlarca kabul edilen bir gerçektir. Dünya Bankası Raporu'nda da belirtildiği gibi “öğretmenler okulda öğrenmeyi etkileyen en önemli faktördür” (World Bank, 2018; s. 10, akt., Karip, 2017). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesi'nde “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir... Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” (s. 5109) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere öğretmenlik mesleği eğitim ve öğretim faaliyetleri gibi görevlerin yanında yönetim gibi görevleri de olan, meslekte temel alanları oluşturan

genel kültür, özel alan ve pedagoji ile ilgili bilgi ve beceri sahibi olan günümüz şartlarında profesyonellik isteyen bir meslektir (Öztürk & Gönülaçar, 2018).

Günümüzde bilimsel, teknolojik, sosyal ve ekonomik birçok alanda hızlı bir değişim yaşanmakta, bilgi üretimi her geçen gün artmaktadır. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu dönemde eğitime biçilen önem ve amaçlar değişmekte ve gelişmektedir. Dünyada yaşanan bu gelişmeler eğitim sistemlerine bireylerin kişisel ve mesleki becerilerini ve sosyal değerlerini geliştirmesini sağlayacak şekilde yenilenmeyi zorunlu hale getirmiştir. (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (ÖMGY) 2017, s. 2). Eğitim sistemlerindeki bu değişim, eğitimde kilit noktalardan bir olan öğretmenlerinde rol ve görevlerinin de yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Bu görev ve roller ise öğretmene yeni sorumluluklar yüklerken, bu sorumlulukları yerine getirebilmek için yeni yeterliklere sahip olmasını da zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2017 yılında yenilenen ve değişen eğitim anlayışına uygun şekilde öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini güncellemiştir. Bu güncellemeye göre “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır” (ÖMGY, 2017, s. 8). Bu yeterlikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 de görüldüğü gibi günümüzde nitelikli bir öğretmenden alan ve alan bilgisi eğitimi, eğitim ve öğretim sürecini planlama ve yönetim, milli ve manevi değerlere bağlılık ve kişisel gelişme önem verme gibi çeşitli yeterlilikler beklenmektedir. Bu tabloya göre öğretmenlerin mesleki bilgileri ile ilgili metodolojik, kuramsal, hukuksal ve pedagojik olgu ve bilgilere sahip olması ve sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Mesleki beceri boyutunda eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayarak, uygun öğretim ortamları oluşturmaları ve bu ortamlarda eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkin bir şekilde yürüterek, uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilmeleri istenmektedir. Öğretmenlerin tutum ve değer olarak milli, manevi ve evrensel değerleri benimseyen, öğrencilerin gelişimini destekleyen, eğitimin diğer yapıtaşları olan öğrenciler, aileler ve meslektaşları ile etkili iletişim kurabilen ve kişisel ve mesleki gelişimine önem veren bireyler olması istenmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Bilgisi Eğitimi	B2.Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2.Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlik yeterliliği ya da niteliği birçok mesleki, sosyal ve kişisel bilgi, beceri ve değeri içerisinde barındırması açısından bütünlük içeren bir kavramdır. Bu nedenle fiziksel, psiko-sosyal ve pedagojik açıdan yeterli ve nitelikli bir öğretmen eğitim başarısını da beraberinde getirmektedir. Öğretmenlik mesleği her geçen gün artan mesleki sorumluluk ve görevler nedeniyle öğretmenlerin kendisini sürekli geliştirmesi ve rolünün getirdiği değişimlere adapte olması gerekmektedir. Öğretmenlerin kendini geliştireceği kişisel özellikleri arasında kendi değerleri, becerileri, tutumları ve yetenekleri yer almaktadır. Bu durum ise öğretmenlik mesleğinin şüphesiz profesyonel yetkinlik gerektiren bir meslek olarak kabul görmesine neden olmuştur (Gönülaçar & Öztürk, 2017).

Nitekim Dünya bankası ve OECD gibi kuruluşlar da öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmalarında öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine vurgu yapmışlardır.

OECD'nin raporuna göre eğitim sistemlerinin başarısı da öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine verilen önem ile bağlantılıdır ve kaliteli yani profesyonel bir öğretim kadrosunun sağlanması öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmasında büyük önem taşımaktadır (OECD, 2016, s. 2). Profesyonel öğretmenlerin taşınması gereken birçok nitelik söz konusudur. Örneğin; Özcan (2011), bilgi çağında, bilgili, becerili, eleştirel düşünme becerisine sahip, doğru ve gerekli ve doğru bilgiye nasıl ulaşılacağını bilen ve bilgiyi üretebilen öğretmenlerin, öğrenci üzerinde etkileyici, yönlendirici ve eğitici bir rol üstlenebileceğini belirtmektedir (s. 21). Günümüzde profesyonel öğretmenlerin, eğitim paradigmasında meydana gelen değişim ve uygulamalara paralel olarak kapsayıcı bir öğrenme –öğretme ortamı oluşturabilmesi de taşınması gereken özelliklerin başında gelmektedir (Danışman, 2018, s. 9). UNESCO (2003, s. 7)'ya göre “kapsayıcı öğretmenler farklı teknikleri kullanarak öğrencilerin çeşitliliğine cevap verecek bir eğitim sunmalıdır”. Avrupa Ajansı ise 2012 yılında yayımladığı “Kapsayıcı Öğretmen Profili” raporunda öğretmen yeterliliğinin bilgi, beceri ve tutum boyutunda olmak üzere üç alanda etkin ve yeterli bir seviyede olması ile mümkün olduğunu, yetkin bir kapsayıcı öğretmenin ise dört temel tutum davranışı benimsemiş olması gerektiğini ifade ederek bu davranışları; öğrencilerin bireysel farklılıklarına değer verme, tüm öğrencilerini destekleme, işbirliği içinde olma ve kişisel mesleki gelişimine önem verme olarak sıralamıştır (s. 9). Bu rapor kısaca kapsayıcı bir öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılık ve özelliklerine saygı duyarak onların bu farklılıklarına cevap vermek için en uygun eğitim yollarını bulmasını ve uygulamasını, tüm öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek heterojen sınıf ortamlarında etkili öğretim faaliyetleri geliştirmesi ve uygulamasını, kapsayıcı eğitimin ekip çalışması ile başarılı olacağını bilerek bu konuda diğer paydaşlar olan okul, aile ve diğer uzman kişi ve kurumlarla işbirliği yapmasını ve öğretmenlik mesleğinin dinamik yapısına uygun şekilde yaşam boyu mesleki gelişim ve eğitimlerine devam etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu bilgilere dayanarak öğretmenlerin “kapsayıcı eğitim ortamlarında, sınıflarında bulunan gerek tipik gelişim gösteren gerekse üstün yetenekli/zekâlı çocukların bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini keşfetmeleri, bunları geliştirmeleri ve motivasyonlarını artırmaları için farklı yöntem, teknik ve stratejiler uygulamaları beklenmektedir” (Basit, Dağlıoğlu & Doğan, 2017, s. 886). UNESCO (2011) ise engelli öğrencisi bulunan

öğretmenlerin taşıması gereken bilgi beceri, değer tutumları, aslında bu özelliklerin tüm yetkin öğretmenlerde bulunması gereken özellikler olduğunu da vurgulayarak şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin güçlerini ve ihtiyaçlarını değerlendirme yeteneği;
- Öğretme prosedürlerini geniş bir yetenek yelpazesine uyacak şekilde kişiselleştirme becerisi
- Konunun içeriğini öğrencilerin ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre uyarlama
- Sosyal ve kültürel bağlamla alaka düzeyini sağlama esnekliği; okul içindeki ve dışındaki profesyonellerle takım çalışması,
- Takviye için diğer öğrenme ortamları ile bağlantılı
- Ebeveynlerle çalışma ortaklığı;
- Öğrenmeyi destekleyebilecek mevcut teknolojilerin kullanılması
- Öğrenilen yaklaşımların başarısının izlenmesi (s. 30).

Kapsayıcı öğretmenlerin kendi inanç, değer ve tutumları kapsayıcı eğitimin başarısında önem arz etmektedir. Tutumlar ise genellikle “bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurları içeren kararlı yapılar” (Campbell ve diğerleri, 2003; Shade & Stewart 2001, akt., Engelbrech, Malinen, Nel & Savolainen, 2012) olarak tanımlanmakta ve öğretmenlerin tutumlarının kapsayıcı eğitimde öğrencinin başarı ve aidiyet duygusu üzerinde etkili bir faktör olduğu kabul edilmektedir. Her türlü kapsayıcı uygulamanın başarılı geçmesi, bütün öğrencilerin psikolojik olarak ait ve güvende hissedebilecekleri, değer gördükleri ve aktif katılımlarının sağlandığı bir sosyo-duygusal iklimin varlığına bağlıdır (Candeias, Ljusberg & Santos 2009; akt., Santos, Sardinha & Reis, 2018, s. 950). Bu nedenle sınıfta lider ve rehber konumundaki öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerine önyargısız, onlara aidiyet duygusunu hissettirerek, sevgi ile yaklaşmalı ve öğrencilerin sınıfın bir parçası olduğunu kabul ederek onlarında başarılı olabileceğine inanarak çalışmalıdır. Kapsayıcı öğretmenlerin oluşturacağı iletişim ve empatiye yaklaşımı diğer öğrencilere de örnek teşkil edecek ve öğrenciler arası etkileşimin arttığı işbirlikçi sınıf ikliminin oluşmasına da katkı sağlayacaktır.

Kapsayıcı eğitimde kritik rol oynayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili algı ve uygulamaları elbette kapsayıcılığın başarısını şekillendirilecektir. Örneğin; etkin kapsayıcı bir öğretmenin, öğrencilerinin sadece eğitim faaliyetleri sonucunda ortaya çıkardığı ürünlere değil, bu süreç boyunca öğrenci de meydana gelen gelişimsel özelliklere de odaklanarak süreç değerlendirmesini yapması gerekmektedir. Formal ve informal olarak adlandırılan bu değerlendirme yöntemlerinde, formal değerlendirme öğrencilere not vermeyi amaçlarken, informal değerlendirme ise öğrencinin gösterdiği gelişimsel başarıyla ilgili geri bildirim verilerek motive edilmesi amacı ile yapılmaktadır (Aktekin, 2017, s. 76). Kapsayıcı eğitimde öğrenciyi öğrenmeye teşvik etme de değerlendirme temel bir araçtır (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013, s. 2). Kapsayıcı sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerini neyi öğrenip neyi öğrenmediklerini göstermek ve gelişimlerini desteklemek için informal, süreç değerlendirmesini sıklıkla kullanması pedagojik açıdan daha doğru bir yaklaşımdır (Aktekin, 2017, s.79).

Özellikle son dönemlerde değişen eğitim paradigması ile ortaya çıkan yapılandırmacı eğitim modelinde “bir öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran etkinliklerle karşılaşabilmesi için bir bağlam oluşturur” (Gelen & Özer, 2008, s. 44) Yapılandırmacı modelde uygulanan aktif öğrenme ve öğretim etkinlikleri, öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin öğrenme sürecinde bilgiyi alan değil, bilgiyi oluşturan, keşfeden ve yeniden organize eden bireyler olmasını amaçlamaktadır. Yapılandırmacı eğitim modelinin saha da en etkili ve güncel uygulamasını ise farklılaştırılmış öğretim uygulamaları oluşturmaktadır. Çünkü farklılaştırılmış öğretimde öğretmen konuya, bağlama, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre öğretim sürecini şekillendirebilmektedir (Öztürk & Saydam, 2017, s. 12). Dolayısı ile toplum genelinden farklılaşan özellikleri nedeniyle eğitimden dışlanan bireylerin normal okullarda eğitim almasını sağlayan kapsayıcı eğitim uygulamaları ile oluşan heterojen sınıf ortamında her öğrencinin farklı özelliklerinin eğitim ortamında dezavantaj oluşturmaması farklılaştırılmış öğretim ile mümkün olmaktadır.

2.6. Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Uygulamaları

Kapsayıcı eğitim sadece dezavantajlı ve normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasını sağlamakla hedeflenen amaçlarına ulaşabilecek bir sistem değildir. Etkili kapsayıcı eğitim uygulamaları psiko-sosyal, fiziksel ve pedagojik açıdan birçok uyarılma ve

düzenlemeyi yapma zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. “Kapsayıcı olmak ve ayrışmayı önlemek için, tüm okul bağlamları, çeşitli yetenekler, kültürler, cinsiyetler, dinler ve sınıfta mevcut olan diğer durum ve konuların çocukların özelliklerine göre duyarlı hale gelmesi dolayısı ile de kapsayıcı pedagojinin uygulanması gerekmektedir. Pedagoji, öğretmenlerin nasıl öğrettiği ve öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgilenmektedir ve başarılı bir kapsayıcı yaklaşımın temel bir bileşenidir” (Loreman, 2017). Ekonomik, sosyal ve eğitimsel gerekçelerle dezavantajlı öğrencilerin eğitim sistemine tam entegrasyonu için gerek sınıf içi uygulamalar, gerek sınıf dışında sağlanan destek ve düzenlemeler ile pedagojik açıdan kapsayıcı bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturulmalıdır. Zira kapsayıcı öğretim uygulamalarının ve desteklerin sunulmadığı bir okullara dezavantajlı öğrencilerin dâhil edilmesi öğrencilerin entegrasyonuna değil daha derin ayrımcılığa maruz kalmalarına yol açabilecektir.

2.6.1. Kapsayıcı Eğitim ve Öğretim Uyarlamaları

Kapsayıcı eğitim tanımlarına bakıldığında genellikle öğrenci çeşitliliğinden ve öğrencilerin farklı fiziksel, sosyal, ekonomik, etnik ve kültürel açıdan farklı özelliklerine vurgu yapıldığı görülecektir. Bu kadar çeşitliliği içinde barındıran bir kurumun elbette bu heterojen yapıya cevap verecek şekilde fiziksel, sosyal, psikolojik ve kültürel olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasının öğrencilerin eğitime entegrasyonunda kilit bir strateji olduğu gerçeğine dayanarak öğrenme ortamlarının ilk olarak farklı özellikteki bütün çocukların değerli hissettiği, dışlanmadıkları ya da ayrımcılığa maruz kalmadıkları homojen bir hale getirilmesi gerekmektedir (United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), 2011). Eğitim hakkının adil ve eşit şekilde kullanılabilmesi için kuramsal ve uygulamalı boyutta eğitimin tüm bileşenlerinin kapsayıcı ve bütünleştirici bir nitelik taşıması elzemdir (Tepecik & Yakar, 2017, s. 1717). Bu nedenle sınıf düzeni, kullanılan eğitsel materyaller ve kaynaklar, öğretim programları, ders dışı faaliyetler ve çevresel mekânların fiziksel ve sosyal açıdan çok yönlü olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu gereklilik daha önceden engelli insanların ihtiyaçlarına yönelik mimari anlamda ortaya çıkmış bir yaklaşım olan evrensel tasarım ilkelerinin, öğretim faaliyetlerine entegrasyonu ile eğitimde evrensel tasarım kavramının diğer adıyla kapsayıcı tasarımın doğmasına neden olmuştur (Arslan, 2017). Evrensel tasarım ya da diğer adıyla kapsayıcı tasarım sosyal eşitlik ögesi üzerine temellendirilmiş olup, bu

yaklaşımında tüm öğrencilerin mümkün olan en yüksek seviyede eğitim ortamından yararlanabilmesi, ortama ulaşabilmesi ve ortamı kullanabilmesi amaçlanmaktadır.

Eğitim ortamlarında düzenlenmesi gereken fiziksel faktörlerin; sınıf düzeni, öğretim programları, eğitim materyalleri ve ders dışı çevresel mekânlar olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle ülkemizde birçok eğitim kurumunda fiziksel ortamın geleneksel eğitim yaklaşımına uygun şekilde dizayn edildiği bilinen bir gerçektir. MEB in 2015 yılında okullara yönelik belirlediği standartlar kılavuzuna göre her okulda aynı standart şartları sağlamak için genellikle her okulda birbirine benzer sınıf düzeni ve materyaller ile eğitim yapılmaktadır (MEB, 2015). Bu durum ülkemizde birçok dezavantajlı öğrencinin, normal öğrenciler ile birlikte aynı okullarda eğitim alsalar da bu okulların farklı özellikteki bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak özelliklere sahip olmadığı göstermektedir.

Gerçek katılım sağlayabilmek için “kapsayıcı programların kasıtlı ve proaktif faaliyetlerle öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını kabul eden ve karşılayan kapsayıcı ve duyarlı olarak tasarlanması gerekmektedir” (Save the Children, 2016). Etkili bir kapsayıcı öğretim programında Milli Eğitim bakanlıkları veya diğer yetkili kurumların, öğretmenlerin öğrencilerinde istediği öğrenme çıktılarını elde edebilmesi için öğretmenlere müfredat içeriği ve değerlendirme ile ilgili de alternatif yollar ve formlar kullanmasına izin vermeleri gerekmektedir (Schuelka, 2018). Kapsayıcı bir öğretim programı, bütün öğrencilerin geçmişine, kültürüne ve yaşadığı tecrübelerle değer vererek hepsine saygı ile yaklaşan bir mesafede olmalıdır. Kapsayıcı eğitimde genel müfredatın amacı öğretim etkinliklerine rehberlik etmek ve hedeflerin, içeriğin, öğretim yöntemlerinin ve elde edilen öğrenme çıktılarının arasındaki tutarlılığı sağlamaktır (Hitchcock, Jackson, Meyer & Rose, 2002, akt., Kurtts, 2006, s. 2). Kapsayıcı bir öğretim programlarının öğrencilerin özelliklerine göre farklı ders tasarımlarına ve içeriğine olanak sunması beklenir ve kazanımlarının kesin ve net çizgilerle belirlenmiş olması yerine öğrenciye göre seçim ve düzenleme yapma imkânında hazırlanmış olması istenir (Save the Children, 2016, s. 23).

Kapsayıcı pedagojinin önemli bir unsurunu yine eğitim ortamlarının kapsayıcı nitelikte eğitim faaliyetlerinin yapılabilecek şekilde düzenlenmesi oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitimde kullanılan kaynak, materyaller ve sınıf düzeni öğrencilerin bireysel öğrenme

potansiyelleri gösterebilmelerinin yanı sıra diğer öğrenciler ile işbirlikçi çalışma koşullarını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Kapsayıcı sınıflarda tüm öğrenciler için ilgi çekici, zorlayıcı ve ilgili yani aktif öğrenme etkinliklerini bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak güvenle gerçekleştirebilecekleri engelsiz bir çevre sağlanmalıdır (Vukovic, 2012; Lombardi & Murray, 2011; Milligan, 2010, akt., Beaudoin, 2013, s. 5). Etkili bir kapsayıcı sınıf ortamında yapılacak farklılaşmanın kilit noktasını grup çalışmaları oluşturmaktadır ve bu nedenle sınıf düzeninin grup çalışmaları için uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim ortamları, öğrencilerin kültürel özelliklerini içeren öğeler ile zenginleştirildiği, öğrencilere farklı öğrenme yollarının sunulabildiği, gerekli ve uygun teknoloji ve materyallerle donatılmış ve öğrencilerin öğretim faaliyetlerine aktif katılımının destekleneceği şekilde düzenlenmelidir ve bu düzenleme sırasında öğrencilerin de fikir ve düşünceleri de sorularak düzenleme de aktif rol almaları sağlanmalıdır (bkz. UNICEF 2011; Tanenbaum, 2015).

Kapsayıcı eğitim faaliyetlerinde her öğrencinin, her öğretim ortamı ve konusunun farklı ihtiyaçlar doğuracağı düşünülerek öğretmenlerin bu farklılık ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde eğitimsel materyal ve kaynakları tasarlamaları ya da düzenlemeleri gerekmektedir. Eğitimde materyal kullanımının, öğrenme de zorluk çeken dezavantajlı öğrencilerin somut ve gözlemlenebilir öğrenmelerine yardımcı olmasından dolayı kapsayıcı eğitimde kullanılacak materyalin seçimi ve hazırlanması büyük öneme sahiptir (Coşkun, Macaroğlu & Tosun, 2009, s. 2759). Özellikle sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunan öğretmenin bu öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziki özelliklerini dikkate alarak eğitim materyallerini tasarlaması istenilen bir durumdur. Bu nedenle kapsayıcı sınıflarda öğrencilere sunulmak üzere çeşitli formatlarda yani sadece ders kitabı ve yazı tahtası gibi klasik eğitim materyaller dışında öğrenciye bilgi ve becerileri farklı şekillerde sunabilecek web destekli kaynaklar, bilgisayar teknolojileri, afiş, poster gibi yenilikçi materyaller de tercih edilmelidir. Kapsayıcı materyallerin öğrenciye tek taraflı bir bilgi yüklemesi değil, uygun içeriği sunarak öğrenciyi bilgiye ulaştırması amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kendi özelliklerine, hızlarına, anlayış ve entelektüel uyum seviyesine göre öğreneceği, bilgiyi yapılandırabileceği ve farklı öğrenme yolları sunan materyallerin sunulması kapsayıcılığın amacına daha iyi hizmet edecektir. (Save the Children, 2011).

2.6.2. Kapsayıcı Eğitim de Öğrenme-Öğretme Süreci

Kapsayıcı öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin tüm öğrencilerinin farklı özellikleri olduğunu dolayısı ile öğretme şekil ve ihtiyaçlarının da farklılaştığını bilerek gerekli öğretim uygulamalarını ortaya koymaları beklenmektedir. Bu uygulamalar ise pratikte farklılaştırılmış öğretim yöntemleri hayata geçirilebilmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin, kapsayıcı öğrenme ortamlarında benimsenmesi gereken etkin bir öğretim olduğu günümüzde kabul edilmiş bir gerçektir. Çünkü farklılaştırılmış öğretim de öğretmenler her çocuğun farklı öğrenme stilleri ve tercihleri ile benzersiz olduğuna inanmaktadır (Algozzine & Anderson, 2007, s.51). Çünkü “farklılaştırılmış öğretim aynı sınıfta yer alan farklı özelliklere sahip öğrencilere aynı ders sürecinde farklı öğrenme yaşantıları oluşturmayı amaçlar” (Tomlinson, 2009, akt., Mutlu & Öztürk, 2017, s. 382). Her öğrencisinin farklı olduğunu kabul eden bir öğretmen bütün öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre öğretimi planlamakta ve dolayısı ile kapsayıcı eğitimin eğitimsel amacına daha verimli hizmet etmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim; “öğretmenlerin sınıfındaki farklı özellikteki öğrencilerine cevap verme çabasına dayanan bir eğitim yaklaşımıdır” (Tomlinson, 2000, s. 2). Bu nedenle öğretmenler, farklılaştırmayı sağlamak için öğrencilerin ilgi, yetenek ve hazırbulunuşlukları gibi farklılıklarını bilerek, bu özelliklere göre dersini tasarlamalıdır (Öztürk & Saydam, 2017, s. 5). Chapman & King (2003), “farklılaştırılmış öğretimi, heterojen sınıf ortamında öğrencilerin öğrendiklerini göstermek için seçimler yapabildikleri bir öğrenme yaklaşımı” (akt., Bekler & Kozikoğlu 2018, s. 61) olarak tanımlarken, Hall, Meyer & Strangman, (2003) “farklı ilgilere, önbilgilere, hazır bulunuşluk düzeyine ve farklı öğrenme tercihlerine sahip öğrencileri tanımak ve bu özelliklere uygun etkinlikler gerçekleştirmek” (akt., Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017, s. 347) biçiminde tanımlanmışlardır. Farklılaştırılmış öğretim de öğrenciler kendi hızlarında ve stillerinde öğrenme olanağı bulmakta bu nedenle nispeten daha düşük yetenekli ve önbilgiye sahip veya yüksek yetenek ve motivasyona sahip öğrencilerin eğitimden daha fazla fayda sağlamasına olanak sağlamaktadır (Avcı & Yüksel, 2016, s. 5). Bu açıdan kapsayıcı eğitimde toplum genelinden farklılaşan özellikleri nedeniyle dezavantajlı konuma düşerek eğitimden dışlanan öğrencilerin, bu farklılıklarının eğitim ortamından bertaraf edilerek problem olarak algılanmasının önüne geçilmesi ve verimli

bir eğitim performansı sergileyebilmelerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Farklılaştırılmış yaklaşımda öğrenci özelliklerine göre öğretimin üç farklı boyutunda düzenleme ve çeşitlendirme yapılmaktadır (Tomlinson, 2007). Öğretim ortamında farklılaştırma süreç, içerik ve ürün açısından gerçekleştirilmektedir;

İçerik “bir ders kapsamında öğrencilere alanla ilgili kazandırılması hedeflenen, gerçekleri, kavramları, genellemeleri, prensipleri, becerileri, değer ve tutumları” (Aktekin, 2017, s. 51) ifade etmektedir. Yani içerik boyutunda yapılan farklılaştırma, öğrencilere “neyin” “ne kadar” aktarılacağı sorusu üzerinde durarak öğrenciye verilmek istenen bilgi, beceri, kavram olay ve olguların karmaşıklık düzeyinin öğrencinin seviyesine ve öğrenme kapasitesine göre öğretmen tarafından tasarlanıp düzenlenmesi anlamına gelmektedir. İçerik farklılaştırmasında öğretmen, her öğrencinin ilgili konuyu aynı düzeyde öğrenmesini beklemek yerine öğrencinin ön bilgi yetenek ve ilgisine göre kendi hızında ve düzeyinde öğrenme gerçekleştireceğini düşünerek, öğrenciye sunacağı kaynak ve materyallerde ve bu materyallerin içeriğindeki bilgi, beceri ve diğer kavramlarda basitleştirme ve zenginleştirme yoluna gidecektir (Aktekin, 2017, s. 51). İçerik farklılaştırmasında öğrencilerin hepsine aynı düzeyde öğrenme hedefleri oluşturmak yerine öğrencinin kendi düzeyine göre ulaşabileceği hedefler işe koşulmaktadır. Yani nispeten daha düşük başarıya sahip öğrencilere daha basit ve somut, daha başarılı öğrencilere ise daha kapsamlı ve ileri seviye de kaynak ve materyal sunumu söz konusu olmaktadır. Bu şekilde kendi bilişsel hızına ve kapasitesine göre öğrenen öğrencinin öz-yeterlik algısı yükselerek derse motivasyonu artacak ve bu durum artan akademik başarıyı beraberinde getirecektir.

Süreç farklılaştırmasında öğretimin “nasıl” yapılacağı sorusu üzerinde durularak öğretim faaliyetlerinin öğrencinin yetenek, öğrenme stili ve ilgisine göre ders süresince kullanılacak yöntem ve tekniklerin, ders içi etkinliklerin, materyallerin ve grup çalışmalarının tasarlanması ve farklılaştırılması söz konusudur. Kısaca öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme stillerine dayanarak değiştirilmesi veya geliştirilmesidir (Taylor, 2015, s. 14). Süreç farklılaşması öğrencilerin önbilgilerine, öğrenme stillerine veya ilgilerine göre yapılabilir (Avcı & Yüksel, 2016, s. 9). Süreç farklılaşması “her insanın aynı şekilde öğrenmez ve öğrenme şekilleri

kişilikler kadar çeşitlidir” (Levy, 2010, s. 162) bilgisine dayanarak yapılmaktadır. Süreç farklılaşmasında öğrencilerin belirli bir yöntem ya da teknik yoluyla değil, öğrenci ilgisine ve beklentilerine göre değişen daha esnek bir öğretim programına göre öğrenmesi sağlanmaya çalışılmalıdır (Öztürk & Saydam, 2017, s. 13). Buna göre öğretmen kullandığı yöntem ve teknikleri, kaynak ve materyalleri, etkinlikleri, grup çalışmalarını hatta öğrenme ortamını öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerine göre farklılaştırma yoluna gidebilir. Örneğin; öğrenme düzeyi nispeten daha düşük bir öğrenciden metni okuması ve özetlemesi istenirken, daha üst düzeyde bir öğrenciden bu metinle ilgili değerlendirme düzeyinde soruları da cevaplaması istenebilir.

Süreç farklılaştırmasında öğretmenin kullanacağı etkin bir öğretim yaklaşımı işbirlikçi öğretimdir (Aktekin, 2017, s. 53). İşbirlikçi öğretimin sağlanmasında ise grup çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin ortak ilgi, öğrenme stilleri, hazırbulunuşlukları ve yeteneklerine göre gruplandırma yapılabileceği gibi hedeflenen öğrenme çıktılarına göre de grup çalışmaları yapılabilir. Kapsayıcı öğretmenlerin ders öncesinde belirtilen bu faktörleri dikkate alarak etkili gruplama stratejisi geliştirebilmesi beklenmektedir. Bunların dışında oluşturulacak heterojen gruplar ise kapsayıcı eğitimde işbirlikçi öğretim için daha faydalı olacaktır. Çünkü heterojen gruplarda farklı düzeyde öğrenciler birlikte çalışarak akran öğretimi sağlanacak, bu durum dezavantajlı öğrencilerin akademik seviyelerinin normal öğrenciler seviyesine yükselmesine ve sosyal ilişkilerinin de gelişmesine olanak sağlayacaktır. Heterojen grup çalışması ile sosyal bilgiler dersinde öğrencilere verilmek istenen iletişim, hoşgörü ve farklılıklara saygı gibi değerler kurulan işbirlikçi ortam ile somutlaşacak ve pekiştirilecektir.

Farklılaştırmanın son boyutu ise ürün yani değerlendirme yaklaşım ve yöntemlerinde yapılmaktadır. Ürünler kısaca “öğrencilerin ne öğrendiklerini gösterme yoludur” (Levy, 2010, s. 162) şeklinde tanımlansa da, yapılan öğrenme faaliyetleri sonucunda öğrencilerin bildiklerini, yapabildiklerini ve neler öğrendiklerini gösteren araçlardır şeklinde tanımlanabilir. Ürünler “somut (rapor, broşür, model), sözel (diyalog, konuşma) veya eylem (rol yapma, drama) şeklinde olabilir” (Avcı & Yüksel, 2016, s. 10; Aktekin, 2017, s. 54). Ürün yani değerlendirme farklılaştırılmasında öğrencinin ilgisine ve ön bilgisine göre farklı türler de ve düzeylerde ürünler ortaya koyması istenebilir. Örneğin; ders sonunda ön bilgisi daha az olan bir öğrenciden poster

tasarlaması istenirken, üst düzey bir öğrenciden makale yazması istenebilir. Ürün farklılaştırılmasında önemli olan kademelendirilmiş bir anlayıştan hareketle (Aktekin, 2017, s. 54), istenilen ürünlerde öğrenci özelliklerine göre esneklik ve öğrencilere ne bildikleri ve neler yapabileceklerini ortaya koyacak şekilde seçenekler sunmaktır (Eidson & Tomlinson, 2003, akt., Broderick, Mehta & Reid, 2005).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile eğitim kurumlarına dâhil olan dezavantajlı öğrencilerin farklı özellikleri nedeniyle eğitim faaliyetlerinin ve diğer öğrencilerin başarı düzeylerinin gerisinde kalarak öğretim faaliyetlerinden bertaraf olmasının önüne geçilmekte, öğrenciler kendi öğrenme hızı ve kapasitesi, ilgisi ve yeteneklerine göre eğitim almakta ve değerlendirilmektedir. Bu durum dezavantajlı öğrencilerinden başarı duygusunu tatmasına ve dolayısı ile eğitimde motivasyon ve uyumu desteklemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma tasarım ve modeli, araştırmanın çalışma grubu, geçerlik ve güvenilirlik uygunluğu, veri toplanması, çözümü ve analizinde yararlanılan yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma da nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma desen modeli benimsenmiştir. Karma model araştırması pragmatik felsefeye dayanarak araştırma probleminin daha ayrıntılı incelenebilmesi için, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir araştırma modelidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 322). Onwuegbuzie ve Leech (2004)' e göre karma model araştırmaları, “nitel ve nicel verilerin arasında köprü görevi gören üçüncü bir araştırma paradigması olarak ortaya çıkmıştır” (akt., Baki & Gökçek, s. 2). Karma yöntem araştırmalarının en önemli özelliği iki farklı yöntem ile toplanan verilerin birbirini teyit etmek amacı ile kullanılabilmesi nedeniyle inandırıcılığının daha güçlü olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 323). Bu araştırmada da verileri çeşitlendirmek, karşılaştırmak ve bütünleştirebilmek, nicel verilerden elde edilen bulguların daha geliştirilmesi ve derinlemesine incelenmesi için nitel yöntemlerden elde edilen verilerden de yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmada nitel ve nicel araştırmalar için iki farklı örneklem/çalışma grubu seçilmiştir. Nicel çalışmalarda genellikle rastgele yani olasılığa bağlı örneklem seçimi yapılırken, nitel çalışmalarda olasılığa bağlı olmayan yani amaca göre örneklem seçimi yapılmıştır (Öztürk, 2014, s. 93). Nicel verilerin elde edileceği anketi uygulamak üzere Türkiye

genelinde çalışan 313 sosyal bilgiler öğretmeni rastgele seçilerek örneklem oluşturulmuştur. Bu süreçte yaklaşık 100 sosyal bilgiler öğretmenine MEB Hizmet içi eğitimleri aracılığı ile ulaşılmıştır. Geriye kalan öğretmenlere ise Türkiye'nin en önemli çevrim içi sosyal bilgiler öğretmen topluluğu aracılığıyla erişilmiştir Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin cinsiyet, deneyim ve eğitim durumlarına ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Tablo 2. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Özellik	Frekans (f)
Kadın	158
Erkek	155
Toplam	313

Tablo 2'deki verilerden hareketle çalışmaya katılımcıların %50,5'inin kadın, %49,5'inin erkek olduğu ve cinsiyet yönünden homojen bir dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 3. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin mesleki deneyimi

Mesleki Deneyim	Frekans (f)
0-5 yıl	105
6-10 yıl	110
11-15 yıl	59
16-20 yıl	29
21 yıl ve üzeri	10
Toplam	313

Tablo 3'deki verilerden hareketle ankete katılan katılımcıların mesleki deneyimleri incelendiğinde en çok katılımın 6-10 yıl (%35.1) arasında olduğu görülmektedir. Bu aralıkları ise azalan oranlarda 0-5 yıl (%33.5), 11-15 yıl (%18.8), 16-20 yıl (%9.3) ve 21 yıl ve üzeri (%3.2%) takip etmektedir. Katılımcıların mesleki kıdem yılları düşük olanlarda katılım oranının arttığı görülmektedir. Esasen Türkiye'deki öğretmenlerin yarısının 0-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olduğu düşünüldüğünde (OECD) bu beklenen bir durumdur.

Tablo 4. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin eğitim durumu

Eğitim Durumu	Frekans (f)
Ön lisans	4
Lisans	290
Lisansüstü	19
Toplam	313

Tablo 4'deki verilerden hareketle katılımcıların mezun oldukları yükseköğrenim düzeyleri incelendiğinde ise en çok lisans (%92) düzeyinde öğretmenin çalışmaya katıldığı görülmektedir. Bu öğretmenleri ise yüksek lisans (%9.1) ve ön lisans (% 1.3) düzeyinde eğitim almış öğretmenler takip etmektedir.

Araştırmanın nitel verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin seçiminde, anket çalışmasında yer almış, mesleki deneyimleri farklı, en az bir adet dezavantajlı öğrencisi olan ve araştırmacıya sağlayacağı ulaşım kolaylığından dolayı Kayseri Merkez ilçelerde çalışan 14 sosyal bilgiler öğretmeni seçilmiştir.

Kayseri/Merkez ilçelerde çalışılacak okullar belirlenirken geçici koruma altında olan mültecilerin ve sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerin yoğun olarak ikamet ettiği ve eğitime katıldığı bölgeler tercih edilmiş ve bu bölgelerde çalışan 14 sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakat çalışması yapılmıştır. Görüşme yapılan katılımcılara ilişkin cinsiyet, mesleki deneyim ve kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin veriler şu şekildedir

Tablo 5. Araştırmaya katılanların cinsiyet, mesleki deneyim ve kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim alma durumları

Katılımcı kodu	Cinsiyet	Mesleki deneyim (Yıl)	Eğitim alma durumu
M1	K	8	Aldı
M2	E	9	Aldı
M3	E	8	Aldı
M4	E	7	Almadı
M5	K	7	Almadı
M6	K	21	Almadı
M7	K	11	Almadı
M8	K	12	Almadı
M9	K	7	Aldı
M10	E	4	Aldı
M11	E	12	Aldı
M12	E	15	Aldı
M13	K	12	Almadı
M14	E	18	Aldı

Tablo 5'deki verilerden hareketle katılımcıların mesleki deneyim açısından orta grupta yoğunlaştıkları, cinsiyet dağılımında eşit oranlara sahip oldukları ve eğitim alma durumlarının da homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel verilerini elde etmek için açık uçlu sorular ve beşli likert tipi sorulardan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket standart soruların araştırma örnekleme sunulduğu, kısa zamanda daha çok kişiden veri toplamaya olanak sağlayan, uygulaması ve analizi kolay bir veri toplama yöntemidir (Öztürk, 2014, s. 147). Çalışmada kullanılan anket kapsayıcı eğitim ile ilgili sahadaki sorunlar ve ihtiyaçları tespit etmek amacıyla beş bölümden oluşturulmuştur. Anketin ilk bölümü katılımcıların demografik bilgileri ve kapsayıcı eğitim ile ilgili ön bilgilerini açıklamalarını isteyen sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde katılımcıların kapsayıcı eğitim ile ilgili algı ve düşüncelerini, üçüncü bölümde öz yeterliliklerine dair algılarını belirlemeye yönelik anket maddeleri yer almaktadır. Dördüncü bölümde öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili sınıf içi uygulamalarını belirlemeye yönelik sorular yer alırken, son bölümde öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini açıklayacakları açık uçlu sorular bulunmaktadır (bkz. Ek-1).

Öğretmenlere uygulanan anket ile onların kapsayıcı eğitim ile ilgili algı ve uygulamalarının ortaya çıkarılması ve bu algıların kategorik değişkenlere göre kendi öz yeterlilik ve ders içi uygulamalarına dair algıları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Anket maddelerinin geliştirilmesi sürecinde konu ile ilgili yapılmış çalışmalar taranmış ardından oluşturulan anket taslağı alan uzmanı iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Elde edilen dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda anket dört sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmış ve dönütler alınmıştır. Pilot uygulama sonrasında anket maddelerinde çeşitli dil ve anlam düzeltmeleri yapılarak ankete son hali verilmiştir.

Anketin yukarıda belirtilen avantajlarına karşın bazı dezavantajları da vardır. Bunların en önemlisi, ele alınan konuyla ilgili derinlemesine bilgi sağlamayıdır (Metin, 2015, s.166; Öztürk, 2014). Ayrıca anketler araştırmacı tarafından kurgulandığı için katılımcılara hazır bir şablon sunar ve bu sebepten onların konuyla ilgili düşüncelerini tamamen yansıtmaya sahip değildir (Öztürk, 2014). Anketin bu dezavantajlarını gidermek ve çeşitlemeyi sağlamak amacıyla çalışmada nitel veri toplama araçlarından görüşme yöntemi de kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmacıya esneklik ve çalışılan konuyu derinlemesine inceleme fırsatı sunması nedeniyle (Öztürk, 2014, s. 164) en çok tercih edilen veri toplama yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Briggs (1986)'e göre görüşme sosyal bilimlerde en çok kullanılan ve bireylerin deneyim, tutum, davranış, inanç ve duygularına dair bilgi etmede en etkin veri toplama yöntemidir (akt., Yıldırım & şimşek, 2016, s. 129). “Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı görüşme öncesi hangi konulara odaklanacağını belirler ancak mülakat sırasında gündeme gelen konulara göre yeni sorular sorabilir ya da soruları değiştirebilir” (Öztürk, 2014, s. 164). Yarı yapılandırılmış görüşme “sağladığı esneklik ile araştırmacı mekanik bir görüşme sürecinden çıkarak sohbet havasında daha verimli bilgiler elde edilmesini sağlayacaktır” (Öztürk, 2014, s. 164). Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere anket verilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda algı ve uygulamaların nedenleri sorgulayacak şekilde konu başlıkları oluşturulmuş ve anket verileri derinleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma da kullanılan görüşme soruları beş ana başlık (kapsayıcı eğitim algısı, mevcut ders içi uygulamalar, değerlendirme, öğretim programı ve ders kitapları ve ders dışı uygulamalar) altında oluşturulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve uygulamalarını incelemek için oluşturulmuş bu yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 2 de sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Hazırlanan anketler katılımcılara 2018 yılında MEB tarafından organize edilen hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlere yüz yüze ve Türkiye genelinde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin üye olduğu bir elektronik platform aracılığı ile internet üzerinden ulaştırılmıştır. Ankete katılımda gönüllülük ve gizlilik esas alınmıştır.

Görüşmeler 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde toplam 14 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler genellikle 30-40 dakika arası sürmüş ve öğretmenlerin okullarında genellikle ders çıkışlarında ya da boş dersleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni ve gönüllülük esas alınarak yapılmıştır. İzin veren katılımcılarda ses kayıtları yapılmış, izin vermeyen katılımcılarda ise verilen cevaplar not edilmiştir. Katılımcılara gizlilik ve mülakat süreci ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve yapılan görüşmenin transkriptinin yapılması sonrası doğrulama maksadıyla kendilerine görüşme metninin gönderileceği belirtilmiştir.

Görüşme esnasında katılımcıların verdiği cevaplar ve iletişimle ilgili dönütlere göre farklı özellikte ve sıralarda sorular yöneltmiştir. Mülakatın son aşamalarında katılımcılara teşekkür edilerek araştırma sonuçları hakkında bilgilendirme yapılabileceği iletilerek görüşmeler sonlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Anket aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde katılımcıların likert tipi anket maddelerine verdikleri cevaplar SPSS 25.0 bilgisayar yazılımı aracılığı ile analiz edilerek frekans ve yüzdeleri hesaplanmış, tablo ve grafikler oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular içerik analizine tabi tutularak kodlamalar yapılmış ve daha önceden belirlenen kavramlarla oluşturulan kod listesi ile ortak anlam içeren veya birbiri ile ilişkili kodlar bütün hale getirilerek belirli temalara ulaşılmış, kodların sıklık hesaplamaları yapılmış ve Microsoft Excel programında frekans ve yüzdeleri hesaplanarak nicel veriler elde edilmiştir. Bunun yanında, çıkarımsal istatistiksel yöntemlerinden biri olan ki-kare analizi yoluyla, Cinsiyet, Mesleki Deneyim, Eğitim düzeyi ve Ön bilgi değişkenlerine göre katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Görüşme ile elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiş, süreçte “toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaya” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242) çalışılmıştır. İçerik analizi süreci Yıldırım ve Şimşek (2016)’in belirttiği şekilde dört aşamada gerçekleştirilmiştir:

- Verilerin kodlanması
- Temaların bulunması
- Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması
- Bulguların yorumlanması

Bu çalışma da ilk olarak kaydedilen ya da not alınan veriler Word ortamında yazıya dökülmüş ve katılımcı öğretmenlere e-mail aracılığı ile gönderilerek teyit edilmiştir. Bu süreçte ise sadece dört öğretmen dönüş yaparak oluşturulan dökümlerin kendi söylediklerini yansıttığını belirtmiştir. Ardından görüşme transkriptleri tek tek okunarak araştırmacının içeriğe aşinalık kazanması sağlanmaya çalışılmış ve kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir (Öztürk, 2014). Kodlama işleminden sonra ortak anlam içeren ve

birbiri ile ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kodlama işleminin güvenilirliğini sağlamak amacıyla başka bir araştırmacı tarafından bağımsız kodlama yapılmış ve iki kodlama arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. İki araştırmacı arasında aynı veri setini kodlama yüzdesinin 80 olduğu bunun da %70 in üzerinde çıktığı için güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Huberman & Miles, 1994). Elde edilen verilerden hareketle oluşturulan kodlar “ kapsayıcı eğitimin tanımı ve bakış açısı”, “sınıf içi uygulamalar”, “ders dışı çalışma ve uygulamalar”, “ölçme ve değerlendirme”, “kitaplar ve öğretim programı” ve “sorunlar ve çözüm önerileri” temaları altında toplanarak incelenmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik nicel araştırmalardan farklı olarak araştırmacının araştırdığı konuyu mevcut haliyle tarafsız bir biçimde okuyucuya sunması ile mümkündür (Öztürk, 2014). Nitel çalışmalarda geçerlik, güvenirlikten daha ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bunun için araştırmacının geçerliliği sağlamak için araştırdığı olguyu mümkün olduğunca mevcut hali ve biçimiyle yansız bir şekilde gözlemlemesi ve aktarabilmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 269). Öztürk (2014, s. 105)’e göre “nitel çalışmalarda iç geçerliliği sağlamanın en temel husus, araştırmacının araştırma süreci boyunca yaptığı her türlü faaliyeti ayrıntılı bir şekilde diğer okurlarla paylaşarak, araştırmanın çeşitli safhaları açısından iç tutarlılığının sağlanıp sağlanmadığının ortaya koyulmasıdır”.

Bu çalışmada geçerliliği sağlamak için mülakat ve anket formları literatüre uygun ve uzman görüşü hazırlanarak hazırlanmış, araştırma verilerinin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca bulguları destekleyici doğrudan alıntılar sunulmuş ve geçerliğin artırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel çalışmalarda güvenirlik nicel çalışmalardan farklı olarak bulunan sonuçların benzer grup ve olgulara genellenebilmesi mümkün olmadığı için güvenirlik için ise Yıldırım ve Şimşek (2016)’in belirttiği gibi araştırmacının araştırma sürecinde kendi konumunu açık hale getirmesi ve veri toplama ve verilerin analizi ile ilgili ayrıntılı açıklama yapması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma güvenliği için iki ayrı araştırmacı tarafından kodlama yapılmış iki kodlama sonuçlarının %70 in üzerinde benzeşmesi ile kabul edilebilir bulunmuştur. Ayrıca mülakat sonrası görüşme dökümleri katılımcılarla paylaşılmış ve onayları alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerden araştırmanın ana problem ve alt problemlerine ilişkin ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan anket ve görüşme çalışmalarının analizi sonucu ortaya çıkan bulgular ayrı başlıklar altında verilmiştir.

4.1. Anket Bulguları

Anket çalışmasında katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili önbilgileri olup olmadığını belirlemek için 'kapsayıcı eğitimi daha önceden duydunuz mu' sorusu yöneltilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili ön bilgi dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans (f)
Evet	186
Hayır	114
Emin Değilim	13
Toplam	313

Tablo 6'daki verilerden hareketle katılımcı öğretmenlere sorulan "kapsayıcı eğitimi daha önceden duydunuz mu" sorusuna öğretmenlerin çoğunluğunun (%59,4) olumlu cevap verdiği, bu grubu olumsuz (%36,4) ve emin olmadığını ifade edenlerin takip ettiği (%4,2) görülmektedir.

Gerçekleştirilen anket çalışmasının bulguları aşağıda beş başlık altında sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Tanımlayabilme Düzeyleri

Kapsayıcı eğitimin uluslararası alanda ve yine uluslararası kurum ve kuruluşların başında yer alan UNESCO ve UNICEF gibi kuruluşlar tarafından yapılan güncel tanımı göz önüne alınarak katılımcıların bu kavramı yeterli ölçüde tanımlayıp tanımlayamadıkları incelenmiştir. Bu kapsamda UNESCO'nun aşağıdaki tanımı esas alınmıştır:

Kapsayıcı eğitim, toplumsal çeşitliliğe değer vererek, cinsiyet, etnik köken, sağlık, başarı, sosyal katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kabul edilip kucaklanmasıdır (UNESCO, 2009).

Bu tanımdan hareketle katılımcıların, belirli kriterleri taşıma şartlarına göre ve genel tanıma uygun ve yakın olarak kapsayıcı eğitimi tanımlayabilme düzeyleri incelenmiş ve çıkan sonuçlar aşağıdaki grafikte gösterilmiştir. UNESCO'nun bu analiz için temel alınan tanımında kapsayıcı eğitim için üç temel kriterin belirlendiği görülmektedir. Bunlar, *çeşitlilik* (kimsenin eğitim süreçlerinden dışlanmaması), *eşitlik* (herkese eğitim ortamlarında eşit haklar sağlanması) ve *adil şartlar* (öğrenme-öğretme sürecinin herkese eğitim verecek şekilde organize edilmesi) olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analizde tanımında bu üç değere de değinen (yakın ve benzer ifadeler de dâhil olmak üzere) katılımcıların tanımı yeterli kabul edilmişken, sadece bir ya da ikisine değinenler katılımcıların tanımı “kısmen yeterli”, bilmediğini söyleyenler “bilmiyor”, tamamen farklı tanımlar yapanlar ise “yetersiz” olarak değerlendirilmiştir. Bu anket maddesine katılımcılardan 289'u yazılı olarak cevap vermiştir.

Tablo 7. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi tanımlayabilme dağılımı

Kapsayıcı eğitimi tanımlayabilme düzeyi	Doğru	Kısmen doğru	Yanlış	Bilmiyor
Frekans	26	126	123	14
Yüzde	8.9	43.5	42.5	4.8

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin yüzde 8,9'nun kapsayıcı eğitimi yeterli şekilde tanımladığı görülmüştür:

Örneğin;

Tüm çocukları farklılıkları ile kabul eden, çocuklara eşit değer vererek, tüm öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermek için oluşturulan adil bir eğitim sürecidir (Anket 276).

Katılımcıların yüzde 43,5'nin ise kapsayıcı eğitimi kısmen tanımladıkları görülmüştür

Örneğin;

Toplumdaki tüm bireylerin (engelli, yabancı, normal) eğitime katılması (Anket 300).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%42,5) ise kapsayıcı eğitimi ya yetersiz ya farklı tanımladığı ya da kapsayıcı eğitim kavramını hiç bilmediği görülmüştür:

Örneğin;

Örgün eğitim yaşını geçmiş olan farklı yaş gruplarını kapsayan eğitimidir (Anket 273).

4.1.2. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmenlerin Kişisel Algıları

Katılımcılara anket aracılığı ile kapsayıcı eğitime dair düşünce ve görüşlerini ölçmek amacıyla hazırlanan 15 adet likert tipi soru sorulmuştur. Toplamda 313 katılımcı bu soruların tamamına cevap vermiştir. Vermiş oldukları cevapların analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitime Yönelik Kişisel Algıları

	Kesinlikle katılıyor (%)	Katılıyor (%)	Emin değilim (%)	Katılmıyorum (%)	Kesinlikle katılmıyorum (%)
1. Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerden ayrı olarak özel eğitim kurumlarında/sınıflarında eğitim alması onlar için daha uygundur	31,1	26,8	4,8	23,6	13,7
2. Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerden ayrı olarak onlar için ayrılmış bir okul/sınıfta eğitim alması onlar için daha uygundur.	33,5	28,1	2,6	22,4	13,4
3. Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerden ayrı olarak onlar için ayrılmış bir okul/sınıfta eğitim alması onlar için daha uygundur.	16,9	6,9	5,8	27,8	43,1
4. Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.	26,5	26,5	8,9	24	14,1
5. Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.	28,8	33,5	7,3	20,1	10,2
6. Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.	22	23	9,3	27,7	16
7. Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.	23,3	28,8	7	25,6	15,3
8. Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.	33,5	37,4	6,7	16	6,4
9. Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.	37,1	38	5,8	12,1	7
10. Kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.	18,2	15,7	8,6	30,4	27,2
11. Kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler.	15,3	15,3	9,6	31,6	28,1
12. Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.	18,8	21,1	9,3	29,4	21,4
13. Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler	16,3	18,5	8	32,9	24,3
14. Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.	13,7	15,3	8,6	33,9	28,4
15. Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler.	13,4	14,1	8	34,2	30,4

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde; katılımcıların çoğunluğunun kaynaştırma öğrencileri ve Türkçesi yetersiz öğrencilerin normal öğrenciler ile birlikte eğitim alması ile ilgili olumsuz üçüncü grup olan toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerde farklı olarak olumlu bir kişisel algıya sahip oldukları görülmektedir. Tabloya göre kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencilerden ayrı eğitim alması gerektiği görüşüne katılımcıların toplamda %57,9'u kesinlikle katıldığını veya katıldığını belirtirken, bu oran Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler için Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler için %61,6'dır. Katılımcılar toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerin ayrı eğitim kurumlarında eğitim görmesi fikrine ise ilk iki gruba göre çok daha az destek vermişlerdir (%23,8).

Tablo verilerine göre katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının kaynaştırma öğrencilerinin birlikte eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki akademik başarısını ve sosyal becerisini artıracığı görüşünü desteklediği görülmektedir. Katılımcıların %53'ü kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler ile eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki akademik başarısını artırdığı ifadesine kesinlikle katıldığını/katıldığını belirtirken, toplamda % 38,1'i ise katılmadığını/ kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların % 8,9' u ise bu konuda emin olmadığını belirtmiştir. Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler ile eğitim almasının onların sosyal becerilerini artıracığı görüşüne ise %62,3 oranında katıldığını/kesinlikle katıldığını belirtirken %30,3'ü katılmadığını/kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin normal öğrencilerle eğitim alması ile ilgili katılımcıların kişisel algılarına bakıldığında onların akademik başarılarını ve sosyal becerilerini artıracığı ifadesine katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların %27,7 si bu orana katılmazken, %23 oranında katıldığını ve %22 oranında kesinlikle katıldığını belirtirken, %16 sı kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Katılımcılar sosyal becerilerini artıracığı ifadesine ise akademik başarıya oranla daha yüksek bir olumlu algı oranına sahip olsalar da kaynaştırma öğrencilerine göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların %28,8 si katıldığını yine yaklaşık bir oranda %25,6 ise katılmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %23,3 ise bu ifadeye kesinlikle katıldığını belirtirken yine %15,3 ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerin normal öğrencilerle eğitim almasına yönelik katılımcıların algıları incelendiğinde ise bu grupta yer alan öğrencilerin diğer iki gruptan farklı olarak hem onların akademik başarısına hem de sosyal becerisine olumlu etki yapacağı görüşüne katılımcıların daha yüksek oranda kişisel algıya sahip oldukları görülmektedir. Toplum tarafından dışlanma potansiyeline sahip öğrencilerin birlikte eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki akademik başarıyı artıracığı görüşüne katılımcıların %70,9 u katıldığı/kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerin normal öğrencilerle eğitim almasının sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerine olumlu katkı yapacağı ifadesine de yine diğer iki gruptan farklı olarak katılımcıların büyük oranda (%75,1) katıldığını/kesinlikle katıldığını belirtmişlerdir. Bu görüşe katılmadığını belirten katılımcı oranının yine diğer iki gruptakine oranla çok düşük olduğu görülmektedir. %12,1 i katılmadığını ifade ederken %7 si kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde normal öğrencilerle dezavantajlı öğrencilerin birlikte eğitim almasının normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarı ve sosyal becerisine olumsuz etki edeceği ile ilgili katılımcıların bütün gruplar da katılmadıklarını belirten yönde cevap verdiği görülmektedir. Özellikle normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini olumsuz etkileyeceği görüşüne özellikle kaynaştırma öğrencileri ve toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrenciler daha fazla olmak üzere katılımcıların çoğunluğu katılmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkileyeceği görüşüne katılımcıların yarısından fazlası (%57,6) katılmadığını ya da kesinlikle katılmadığını belirtirken, kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı ortamda eğitim almasının normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini azaltacağı görüşüne de % 60,4 ile daha yüksek oranda katılmadığını/kesinlikle katılmadığını ifade ettikleri görülmüştür.

Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler ile normal öğrencilerin aynı ortamda eğitim almasının normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde akademik başarısını düşüreceğini ifade eden maddeye, katılımcıların kaynaştırma öğrencileri ve toplum tarafından

dışlanma potansiyeli olan öğrencilere göre daha düşük oranla (%50,8) katılmadığını/kesinlikle katılmadığını belirttiği görülmektedir. Bu görüşe katıldığını veya kesinlikle katıldığını ifade edenlerin oranı ise %39,9 ile daha düşüktür. Tablo verilerine göre Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler ile normal öğrencilerin aynı ortamda eğitim almasının normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkileyeceği görüşüne katılımcıların yarısından fazlası (%57,2) destek vermediklerini belirtmiştir. Bu görüşü destekleyen katılımcı oranı ise toplamda %34,8'dir. Bu bulgulara göre katılımcılar arasında Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerle normal öğrencilerin birlikte eğitim almasının normal öğrencilerin sosyal becerilerini ve akademik başarılarını olumsuz etkilemeyeceği görüşü diğer gruplara nispeten daha düşük bir oranla da olsa hâkimdir.

Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrenciler ile normal öğrencilerin aynı ortamda eğitim görmesinin normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarısını ve sosyal becerisini düşüreceği yönündeki anket maddesine katılımcıların yarısından çoğunluğunun katılmadığını belirttiği görülmektedir. Bu oran diğer iki grupta kıyaslayınca en yüksek orana sahiptir. Katılımcılardan toplamda %62,3 oranı ile normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarısının olumsuz etkileneceği görüşüne katılmadığını/kesinlikle katılmadığını belirtirken, sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerinin olumsuz etkileneceği görüşüne de %64,6 ile destek vermediklerini belirtmişleridir. Bu katılımcılardan farklı olarak daha düşük bir oranda katılımcının aynı ortamdaki eğitimin normal öğrencilerin akademik başarılarının (%29) ve sosyal becerilerinin (%27,5) olumsuz etkileneceği görüşüne katıldığı yönde görüş belirttiği görülmektedir.

4.1.2.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimle İlgili Kişisel Algılarına Yönelik Bağımsız Ki-kare Sonuçları

Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik kişisel algılarında cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu ve kapsayıcı eğitimle ilgili daha önceden bilgisi olup olmamasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ki-kare bağımsızlık testi uygulanmış ve değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunan anket maddelerine ait pearson ki-kare analiz sonuçları tablolar şeklinde gösterilmiştir. Tablo 9 tüm değişkenler açısından anlamlı fark oluşan maddeleri göstermektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili kişisel algılarına yönelik ki-kare sonuçları

Anket maddeleri	Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Eğitim düzeyi		Ön bilgi	
	χ^2	P	χ^2	P	χ^2	P	χ^2	P
Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerden ayrı olarak özel eğitim kurumlarında/sınıflarında eğitim alması onlar için daha uygundur.	10,7	0,03	18,5	0,29	7,04	0,53	5,16	0,74
Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerden ayrı olarak onlar için ayrılmış bir okul/sınıfta eğitim alması onlar için daha uygundur	3,06	0,54	16,1	0,44	10,9	0,20	5,32	0,72
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerden ayrı olarak onlar için ayrılmış bir okul/sınıfta eğitim alması onlar için daha uygundur	6,08	0,19	20,1	0,21	2,79	0,94	8,88	0,35
Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.	1,71	0,02	32,0	0,01	2,25	0,97	9,12	0,33
Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.	1,21	0,87	33,6	0,00	3,48	0,9	6,02	0,64
Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.	2,91	0,57	24,7	0,75	3,33	0,91	3,25	0,91
Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.	0,78	0,94	32,8	0,00	3,74	0,87	5,72	0,67
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır	0,56	0,96	27,5	0,36	3,98	0,85	18,6	0,01
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.	3,05	0,54	23,6	0,09	2,21	0,97	13,7	0,08
Kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.	6,87	0,14	9,26	0,90	3,13	0,92	9,76	0,28
Kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler.	7,14	0,12	12,6	0,69	2,93	0,93	10,7	0,21
Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.	1,83	0,86	10,5	0,83	9,84	0,27	11,3	0,1
Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler	0,82	0,93	11,0	0,80	4,53	0,8	12,9	0,11
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.	13,6	0,00	14,5	0,55	8,81	0,35	17,8	0,02
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler.	11,7	0,01	7,97	0,95	2,36	0,96	14,1	0,07

(p<0,05)

Tablo 9’deki genel olarak belirtilen bulgular aşağıda değişkenlere göre açıklanmıştır

4.1.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar

Tablo 9’da görüldüğü gibi cinsiyet açısından anlamlı fark oluşan maddelerden birincisi “Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerden ayrı olarak özel eğitim kurumlarında/sınıflarında eğitim alması onlar için daha uygundur.” ifadesidir. Gerçekleştirilen ki kare testi sonrasında ortaya çıkan farklılığı Tablo 10 özetlemektedir.

Tablo 10. Cinsiyet değişkeni ile kaynaştırma öğrencilerinin ayrı eğitim alması algısına yönelik ki-kare sonuçları (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3:Emin değilim, 4: Katılıyorum, 5:Kesinlikle katılıyorum)

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	28	42	6	43	39	158
		Beklenen Sayım	21,2	37,4	7,6	42,4	49,5	158,0
	Erkek	Sayım	14	32	9	41	59	155
		Beklenen Sayım	20,8	36,6	7,4	41,1	48,5	155,0

Tablo 10’deki ki kare sonuçlarına kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerden ayrı eğitim alması yönündeki görüşe, kadın öğretmenlerden 21’inin kesinlikle katılmadığı yönünde cevap vermesi beklenirken, 28 kişinin bu fikre kesinlikle katılmadığını belirttiği, 49 kadın öğretmenin ise kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermesi beklenirken sadece 39 unun kesinlikle katıldığı yönünde cevap verdiği görülmektedir. Erkek öğretmenlerde ise 20 kişinin kesinlikle katılmadığı yönünde cevap vermesi beklenirken 14 ünün bu fikre kesinlikle katılmadığı, 48 inin ise kesinlikle katıldığı yönünde cevap vermesi beklenirken 59 unun kesinlikle katıldığı yönünde cevap verdiği görülmektedir. Tabloya göre çalışmaya katılan öğretmenlerde erkek ve kadınlar arasında kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin birlikte eğitim almasına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre kaynaştırma öğrencilerinin normla öğrencilerle birlikte eğitim alması ile ilgili erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahiptir.

Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda ortaya çıkan ikinci farklılık “Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır” maddesindedir. Bu maddeyle ilişkili gerçekleştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 11’de paylaşılmıştır.

Tablo 11. Cinsiyet değişkeni ile kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almasının kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgilerdeki akademik başarısını artıracığı algısına yönelik ki-kare sonuçları (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3:Emin değilim, 4: Katılıyorum, 5:Kesinlikle katılıyorum)

			Likert 5'li seçenekler					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	18	28	19	47	46	158
		Beklenen Sayım	21,7	37,9	14,1	41,9	42,4	158
	Erkek	Sayım	25	47	9	36	38	155
		Beklenen Sayım	21,3	37,1	13,9	41,1	41,6	155

Tablo 11'deki ki kare sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesinin, onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artıracığı yönündeki görüşe, kadın öğretmenlerin 37'sinin katılmadığı yönünde cevap vermesi beklenirken 28'inin katılmadığını belirttiği, yaklaşık 42'sinin katıldığı yönünde cevap vermesi beklenirken 47'sinin katıldığını belirttiği görülmüştür. Erkek öğretmenlerde ise 37'sinin katılmadığı yönünde cevap vermesi beklenirken, 47 sinin katılmadığını, 41'inin katıldığı yönünde cevap vermesi beklenirken 36'sının katıldığını belirttiği görülmüştür. Tabloya göre çalışmaya katılan kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artacağına yönelik daha olumlu bir algıya sahiptir.

Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda ortaya çıkan üçüncü farklılık "Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler." maddesindedir. Bu maddeyle ilişkili gerçekleştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 12'de paylaşılmıştır.

Tablo 12. Cinsiyet değişkeni ile toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan çocuklar ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasının normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarısını olumsuz etkileyeceği algısına yönelik ki-kare sonuçları (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3:Emin değilim, 4: Katılıyorum, 5:Kesinlikle katılıyorum)

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	47	63	16	16	16	158
		Beklenen Sayım	44,4	53,5	13,6	24,2	22,2	158
	Erkek	Sayım	41	43	11	32	28	155
		Beklenen Sayım	43,6	52,5	13,4	23,8	21,8	155

Tablo 12'deki ki kare sonuçlarına göre toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkileyeceği görüşüne yönelik öğretmenlerin algılarına bakıldığında cinsiyet grupları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin 53'ünün bu görüşe katılmadığını belirtmesi beklenirken 63'ünün katılmadığını belirttiği, erkek öğretmenlerin ise 52'sinin katılmadığını belirteceği beklenirken, 43'ünün bu yönde yanıt verdiği görülmektedir. Ayrıca erkek öğretmenlerden katıldığını belirtenlerin sayısı beklenen sayımdan daha yüksek sayıda iken, kadın öğretmenlerde ise farklı şekilde olduğu görülmektedir. Tabloya göre kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan çocuklar ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasının normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarısını olumsuz etkileyeceği görüşüne dair daha olumsuz bir algıya sahiptir ve akademik başarının olumsuz etkileneceği görüşüne katılmamaktadırlar.

Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda ortaya çıkan son farklılık "Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler" maddesindedir. Bu maddeyle ilişkili gerçekteştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 13'de paylaşılmıştır.

Tablo 13. Cinsiyet değişkeni ile toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan çocuklar ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasının normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini olumsuz etkileyeceği algısına yönelik ki-kare sonuçları (1:Kesinlikle katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Emin değilim, 4: Katılıyorum, 5:Kesinlikle katılıyorum)

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	50	62	15	14	17	158
		Beklenen Sayım	47,5	54,0	12,6	22,2	21,7	158,0
	Erkek	Sayım	44	45	10	30	26	155
		Beklenen Sayım	46,5	53,0	12,4	21,8	21,3	155,0

Tablo 13'deki ki kare sonuçlarına göre toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkileyeceği görüşüne ait algılarda cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Tabloya göre kadın öğretmenlerin 54'ünün bu görüşe katılmadığını belirtmesi beklenirken 62'sinin katılmadığını belirttiği görülmektedir. Erkek öğretmenlerde ise 53'ünün katılmadığını belirtmesi beklenirken, 45'inin katılmadığını belirttiği görülmektedir. Aynı durum kesinlikle katılmadığını belirten gruplar arasında da geçerlidir. Tabloya göre kadın öğretmenler toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan çocuklar ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasının normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini olumsuz etkileyeceği görüşü ile ilgili erkek öğretmenlere oranla daha olumsuz bir algıya sahiptir ve daha az destek vermektedir.

Yukarıda dile getirilen bulgulardan görüldüğü gibi toplam dört madde de kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel anlamda farklılık tespit edilmiştir. Dört madde de kadınlar lehine anlamlı bir fark söz konusuysa, erkekler lehine anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bulgulara göre kadınlar erkeklere kıyasla kaynaştırma öğrencilerinin ayrı eğitim kurumlarında eğitim almalarına daha mesafelidirler. Kadınlar ayrıca erkeklere göre kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler ile eğitim almasının kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini artıracaklarını ve toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan çocukların normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesinin bu öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını ve sosyal becerilerini olumsuz etkilemeyeceğini düşünmektedirler.

4.1.2.1.2. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar

Tablo 14’de görüldüğü gibi mesleki deneyim açısından anlamlı fark oluşan maddelerden ilki “kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesinin, onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır” ifadesidir ve ki kare testi sonucu ortaya çıkan farklılığı tablo 14 özetlemektedir.

Tablo 14. Mesleki deneyim değişkeni ile kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasının, onların sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını artıracak algısına yönelik ki kare sonuçları (1:Kesinlikle katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Emin değilim, 4: Katılıyorum, 5:Kesinlikle katılıyorum)

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Deneyim	0-5 yıl	Sayım	11	12	8	35	39	105
		Beklenen Sayım	14,4	25,2	9,4	27,8	28,2	105
	6-10 yıl	Sayım	21	27	10	28	24	110
		Beklenen Sayım	15,1	26,4	9,8	29,2	29,5	110
	11-15 yıl	Sayım	7	21	8	10	13	59
		Beklenen Sayım	8,1	14,1	5,3	15,6	15,8	59
	16-20 yıl	Sayım	4	12	1	7	5	29
		Beklenen Sayım	4,0	6,9	2,6	7,7	7,8	29
	21 ve üzeri	Sayım	0	3	1	3	3	10
		Beklenen Sayım	1,4	2,4	0,9	2,7	2,7	10

Tablo 14’deki ki kare sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesinin, onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artıracak yönündeki görüşe, 0-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin 25’inin katılmadığı yönünde cevap vermesi beklenirken 12’sinin katılmadığını, 27’sinin katıldığını belirtmesi beklenirken 35’inin katıldığını belirttiği ve 28’inin kesinlikle katıldığını belirtmesi beklenirken 39’unun kesinlikle katıldığını belirttiği görülmüştür. Diğer grup olan 6-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerde ise katılmadığını belirtenlerin sayısı beklenenden daha yüksek iken, katıldığını ya da kesinlikle katıldığını belirtenlerin sayısının beklenen sayımdan daha düşük olduğu görülmüştür. Diğer gruplar olan 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerde ise katılmadığını belirten öğretmenlerin sayısı beklenen sayımdan fazla iken, katıldığını ve kesinlikle katıldığını belirtenlerin sayısı da beklenenden düşüktür. Tabloya göre mesleki deneyimi az olan öğretmenler ile çok olan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki

akademik başarılarını artıracığı yönündeki görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim arttıkça öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artıracığına dair daha olumsuz algılara sahip olmaktadır.

Mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık oluşan diğer bir madde ise “kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini artırır” maddesidir. Bu maddeyle ilişkili gerçekleştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 15’de paylaşılmıştır.

Tablo 15. Mesleki deneyim ile kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini artırır algısına yönelik ki kare sonuçları (1:Kesinlikle katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Emin değilim, 4: Katılıyorum, 5:Kesinlikle katılıyorum)

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Deneyim	0-5 yıl	Sayım	5	11	7	38	44	105
		Beklenen Sayım	10,4	21,1	7,7	35,2	30,5	105
	6-10 yıl	Sayım	18	23	9	35	25	110
		Beklenen Sayım	10,9	22,1	8,1	36,9	32,0	110
	11-15 yıl	Sayım	7	18	6	16	12	59
		Beklenen Sayım	5,8	11,9	4,3	19,8	17,2	59
	16-20 yıl	Sayım	1	9	1	12	6	29
		Beklenen Sayım	2,9	5,8	2,1	9,7	8,4	29
	21 ve üzeri	Sayım	0	2	0	4	4	10
		Beklenen Sayım	1,0	2,0	,7	3,4	2,9	10

Tablo 15’deki ki kare sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini artıracığı yönündeki görüşe, 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin beklenen sayımdan daha yüksek sayıda katıldığını veya kesinlikle katıldığını belirttiği görülürken, diğer gruptaki öğretmenlerin beklenen sayımdan daha düşük sayıda katıldığını ve kesinlikle katıldığını belirttiği görülmektedir. Yine aynı gruptaki bu öğretmenlerden kesinlikle katılmadığını ve katılmadığını belirtenlerin sayısı beklenen sayımdan yüksek çıkmıştır. Tabloya göre mesleki deneyimi az olan öğretmenler olan 0-5 yıl arası grup ile diğer gruplar arasında, kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini artıracığı yönündeki görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deneyimi az olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim almasının

onların sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini artıracığına yönelik daha olumlu bir algıya sahiptir.

Mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel anlamda ortaya çıkan üçüncü farklılık “Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.” maddesindedir. Bu maddeyle ilişkili gerçekleştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Mesleki deneyim ile Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim almasının onların sosyal becerilerini artıracığı algısına yönelik ki kare sonuçları (1:Kesinlikle katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Emin değilim, 4: Katılıyorum, 5:Kesinlikle katılıyorum)

			LİKERT 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Deneyim	0-5 yıl	Sayım	14	14	6	35	36	105
		Beklenen Sayım	15,8	26,8	7,4	30,2	24,8	105
	6-10 yıl	Sayım	22	36	10	24	18	110
		Beklenen Sayım	16,5	28,1	7,7	31,6	26,0	110
	11-15 yıl	Sayım	6	19	6	18	10	59
		Beklenen Sayım	8,9	15,1	4,1	17,0	13,9	59
	16-20 yıl	Sayım	5	7	0	11	6	29
		Beklenen Sayım	4,4	7,4	2,0	8,3	6,9	29
	21 ve üzeri	Sayım	0	4	0	2	4	10
		Beklenen Sayım	1,5	2,6	,7	2,9	2,4	10

Tablo 16’deki ki kare sonuçlarına göre Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır yönündeki görüşe 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden 26’sının katılmadığı yönünde görüş belirtmesi beklenirken 14 ‘ünün belirttiği, 30’nun katıldığını ve 24’ünün kesinlikle katıldığını belirtmesi beklenirken, daha yüksek sayıda sayıma sahip olduğu görülmektedir. Diğer gruplarda ise kesinlikle katıldığını belirtenlerin sayısı beklenenden daha az sayıdadır. 6-10 yıl ile 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerde katılmadığını belirten öğretmenlerin sayısı da beklenen sayımdan daha yüksektir. Tabloya göre öğretmenlerin, Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır yönündeki görüşlerinde gruplar arası anlamlı bir farklılık vardır. 0-5 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin olumlu algıları ile diğer gruplardan farklılaştığı görülmektedir.

Yukarıda dile getirilen bulgulardan görüldüğü gibi toplam üç madde de mesleki deneyime göre öğretmenler arasında istatistiksel anlamda farklılıklar mevcuttur. Maddelerin ikisinde mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler ile birlikte eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki akademik başarısını ve sosyal becerilerini artıracığına daha çok inanmaktadırlar. Mesleki deneyimi az olan özellikle 0-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler diğer gruplardan farklı olarak Türkçesi yeterli olamayan öğrencilerin normal öğrencilerle birlikte eğitim almasının onların sosyal bilgilerdeki becerilerine olumlu katkı yapacağını düşünmektedirler. Mesleki deneyim arttıkça bu algı değişmekte ve olumsuz etki yapacağı görüşü desteklenmektedir.

4.1.2.1.3. Ön Bilgi Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar

Önbilgi değişkenine göre tablo 16 da görüldüğü gibi anlamlı farklılık oluşturan ilk madde “toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır” maddesidir. Gerçekleştirilen ki kare analizine yönelik sonuçlar Tablo 17 de özetlenmiştir.

Tablo 17. Önbilgi değişkeni ile toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır algısına yönelik ki kare sonuçları (1:Kesinlikle katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Emin değilim, 4:Katılıyorum, 5:Kesinlikle katılıyorum)

		Likert 5'li seçenekler					Toplam	
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00		
Ön bilgi	Evet	Sayım	12	27	8	75	64	186
		Beklenen Sayım	11,3	29,7	12,5	69,5	63	186
	Hayır	Sayım	4	22	12	35	41	114
		Beklenen Sayım	6,9	18,2	7,6	42,6	38,6	114
	Emin değilim	Sayım	3	1	1	7	1	13
		Beklenen Sayım	0,8	2,1	0,9	4,9	4,4	13

Tablo 17'deki ki kare sonuçlarına göre toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır görüşüne yönelik

öğretmenlerin daha önceden kapsayıcı eğitimi duymuş olmaları ya da önbilgi durumlarına göre gruplar arası fark olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimi daha önceden duyduğunu belirten öğretmenlerden 69'unun bu görüşe katıldığını belirtmesi beklenirken daha yüksek sayıda olumlu cevap verdikleri, duymayanların ise beklenen sayımdan daha az sayıda katıldığı yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Daha önce önbilgisi bulunan grupta beklenen sayımdan daha az sayıda, önbilgisi bulunmayan grupta ise beklenen sayımdan daha çok sayıda katılmadığını belirten öğretmen olduğu görülmektedir. Tabloya göre gruplar arasında düşük oranda da olsa algı da farklılıklar olduğu, daha önceden kapsayıcı eğitimi duyan öğretmenlerin, toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artıracığına dair pozitif algıya sahip olduğu görülmektedir.

Ön bilgi değişkenine göre istatistiksel olarak ortaya çıkan diğer farklılık “toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler” maddesindedir. Bu maddeye ait ki kare sonuçları Tablo 18 de gösterilmiştir.

Tablo 18. Ön bilgi değişkeni ile “toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler” algısına yönelik ki kare sonuçları (1:Kesinlikle katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Emin değilim, 4: Katılıyorum, 5:Kesinlikle katılıyorum)

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Ön bilgi	Evet	Sayım	52	71	12	29	22	186
		Beklenen Sayım	52,3	63	16	28,5	26,1	186
	Hayır	Sayım	35	27	14	16	22	114
		Beklenen Sayım	32,1	38,6	9,8	17,5	16,0	114
	Emin değilim	Sayım	1	8	1	3	0	13
		Beklenen Sayım	3,7	4,4	1,1	2	1,8	13

Tablo 18'deki ki kare sonuçlarına göre toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış

aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkileyeceği görüşüne yönelik öğretmenlerin algılarına bakıldığında kapsayıcı eğitimi daha önceden duyduğunu söyleyen grupla duymayan grup arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Daha önceden önbilgisi olan öğretmenlerin beklenen sayımdan (63) daha çok sayıda (71) bu görüşe katılmadığını belirttiği görülürken, önbilgisi olmayan öğretmenlerin beklenen sayımdan (38) daha az sayıda bu görüşe katılmadığını belirttiği görülmektedir. Tabloya göre; kapsayıcı eğitim hakkında ön bilgisi olan ve duyan öğretmenler toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler ifadesi ile ilgili daha olumsuz bir algıya sahiptir.

Yukarıda belirtilen bulgulardan hareketle toplam iki madde de kapsayıcı eğitim ile ilgili önbilgisi olan ve olmayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Maddelerin ikisinde de kapsayıcı eğitimi daha önceden duyan ve önbilgisi bulunan öğretmenler lehine anlamlı bir fark söz konusudur. Önbilgisi bulunan öğretmenler toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesinin dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkı yapacağına ve normal öğrencilerin akademik başarısının olumsuz etkileneceği görüşüne daha az destek verdikleri tespit edilmiştir.

4.1.3. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik Algıları

Katılımcıların sınıflarında bulunan dezavantajlı öğrencilere verdikleri eğitim ile ilgili öz yeterlilik algılarını belirlemek amacı ile altı likertli sorular yönlendirilmiştir. Elde edilen cevapların analiz sonuçlarına Tablo 19'da yer verilmiştir.

Tablo 19. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik Algıları

	Kesinlikle katılıyorum (%)	Katılıyorum (%)	Emin değilim (%)	Katılmıyorum (%)	Kesinlikle Katılmıyorum (%)	Böyle bir öğrencim olmadı (%)
Sosyal bilgiler öğretmeni olarak;						
...sınıftaki kaynaştırma öğrencilerime yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum.	11,5	36,1	12,5	28,1	5,8	6,1
...sınıftaki Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerime yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum	8,9	24,6	7,7	26,2	5,8	26,8
... sınıfındaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarına yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum.	15	47,6	8	12,8	4,2	12,5
...sınıftaki kaynaştırma öğrencilerimle çalışırken kendimi rahat hissediyorum	16	43,1	8	19,5	5,8	7,7
...sınıftaki Türkçesi yetersiz olan öğrencilerimle çalışırken kendimi rahat hissediyorum	9,6	30,7	7,3	24,6	7	20,8
...sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarıyla çalışırken kendimi rahat hissediyorum.	15,3	43,1	8,9	14,7	5,1	12,8

Tablo 19'daki veriler incelendiğinde katılımcıların sosyal bilgiler dersi için dezavantajlı öğrenci gruplarına göre farklı düzeylerde kişisel algılara sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu kaynaştırma öğrencileri için yeterli düzeyde faydalı olduğu ile ilgili ifadeye %47,6 katıldığı/kesinlikle katıldığı yönünde görüş belirtirken %28,1'i faydalı olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası (%62,3) toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencileri için faydalı olduğunu belirtirken, bu oran Türkçesi yetersiz öğrencilerde yaklaşık yarı yarıya düşerek (%33,5) düzeyinde kalmaktadır. Katılımcıların % 26,8 i sınıfında Türkçesi yeterli olmayan öğrencisi olmadığını, %32'si ise bu öğrencileri için faydalı olduğu fikrine katılmadığını/kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. Sınıfındaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan dezavantajlı öğrenciler için faydalı olduğunu belirten katılımcıların oranı toplamda %62,6 ile yüksektir.

Katılımcıların dezavantajlı öğrencilerle çalışırken, kaynaştırma öğrencileri ve toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerde yüksek oranda kendini rahat hissettiğini belirttiği görülürken, Türkçesi yeterli olmayan öğrenci gruplarında bu oranın

daha düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların toplamda %59,1'i sınıfındaki kaynaştırma öğrencileri ile çalışırken kendisini rahat hissettiğini belirtirken, böyle düşünmediğini belirtenlerin oranı ise toplamda %25,3'tür. Emin olmadığını belirten katılımcıların oranı %8 iken, böyle bir öğrencisi olmadığını belirten öğretmen oranı da %7,7'dir. Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerle çalışırken kendini rahat hissettiğini belirten öğretmen oranı ise kaynaştırma öğrencilerindeki orana çok yakın olmakla birlikte %58,4'tür.

Katılımcıların sınıfındaki Türkçesi yetersiz öğrencileri ile çalışırken diğer gruplardan farklılaşarak daha düşük bir oranda (%40,3) kendilerini rahat hissettiklerini belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların %20,8'i henüz böyle bir öğrencisi olmadığını ifade etmiştir. Kendini rahat hissetmeyen katılımcı oranının da %31,6 ile rahat hissettiğini belirten katılımcı oranına yakın olduğu tabloda görülen diğer bir bulgudur.

4.1.3.1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlik algılarına ilişkin ki-kare sonuçları

Katılımcıların kapsayıcı eğitimle ilgili öz-yeterlik algılarında cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu ve kapsayıcı eğitimle ilgili daha önceden bilgisi olup olmamasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ki-kare bağımsızlık testi uygulanmış ve değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunan anket maddelerine ait pearson ki-kare analiz sonuçları tablolar şeklinde gösterilmiştir. Tablo 20 tüm değişkenler açısından anlamlı fark oluşan maddeleri göstermektedir.

Tablo 20. Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlik algılarına ilişkin ki-kare analiz değerleri

Anket maddeleri	Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Eğitim düzeyi		Ön bilgi	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Sınıftaki kaynaştırma öğrencilerime yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum.	11,2	0,47	30,4	0,06	18,1	0,05	11,1	0,34
Sınıftaki Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerime yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum.	8,42	0,13	26,9	0,07	12,1	0,27	17,7	0,05
Sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarına yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum	3,62	0,60	15,9	0,71	16,1	0,09	13,8	0,18
Sınıftaki kaynaştırma öğrencilerimle çalışırken kendimi rahat hissediyorum	3,93	0,55	21	0,39	10,1	0,42	10,3	0,41
Sınıftaki Türkçesi yetersiz olan öğrencilerimle çalışırken kendimi rahat hissediyorum	1,89	0,86	22,3	0,32	7,04	0,72	12,9	0,22
Sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarıyla çalışırken kendimi rahat hissediyorum	6,04	0,30	32,1	0,04	3,97	0,94	9,38	0,49

(p<0,05)

Tablo 20'deki verilere göre anketin öz-yeterlik algıları ile ilgili maddelerinde p değeri 0,05 in altında olan bir madde görülmektedir. Bu maddenin ki kare analizine göre deneyim ile öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ve tablo 20'de sonuçlar gösterilmiştir.

4.1.3.1.1. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar

Mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak ortaya çıkan farklılık "sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarıyla çalışırken kendimi rahat hissediyorum" maddesindedir. Bu maddeye ait ki kare sonuçları Tablo 21 de gösterilmiştir.

Tablo 21. Mesleki deneyim değişkeni ile "sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarıyla çalışırken kendimi rahat hissediyorum" algısına yönelik ki kare sonuçları (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Emin değilim, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum, 6: Böyle bir öğrencim olmadı)

		6'lı likert seçenekler						Toplam	
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00		
Deneyim	0-5 yıl	Sayım	5	10	10	40	24	16	105
		Beklenen sayım	5,0	15,4	9,4	45,6	16,1	13,4	105
	6-10 yıl	Sayım	3	16	11	53	10	17	110
		Beklenen sayım	5,3	16,2	9,8	47,8	16,9	14,1	110
	11-15 yıl	Sayım	3	9	6	27	10	4	59
		Beklenen sayım	2,8	8,7	5,3	25,6	9,0	7,5	59
	16-20 yıl	Sayım	2	10	1	10	3	3	29
		Beklenen sayım	1,4	4,3	2,6	12,6	4,4	3,7	29
	21 ve üzeri	Sayım	2	1	0	6	1	0	10
		Beklenen sayım	0,5	1,5	,9	4,3	1,5	1,3	10

Tablo 21 deki ki kare sonuçlarına "sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarıyla çalışırken kendimi rahat hissediyorum" şeklindeki öz yeterliliğe ait yargı da mesleki deneyimi farklı öğretmenlerin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Tablo 21'de gösterildiği gibi 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden 15 tanesinin bu yargıya katılmadığını belirtmesi beklenirken, 10 tanesinin katılmadığını belirttiği görülmektedir. 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerde beklenen sayım karşılanırken, 11-15 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerde ise durum farklılaşarak beklenen sayımdan daha fazla sayıda öğretmenin bu yargıya katılmadığını belirttiği görülmektedir. Ayrıca bu yargıya katılmadığını belirten öğretmen gruplarına bakıldığında da 0-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin toplam da beklenen den daha yüksek oranda katıldığını ve kesinlikle katıldığını belirttiği, kıdem yılı arttıkça beklenen sayımın altında öğretmenin öz yeterlilik algısının düştüğü görülmektedir. Sonuç olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarıyla çalışırken kendimi rahat hissediyorum öz yeterlilik algısı deneyimli öğretmenlere göre daha yüksektir.

Yukarıda elde edilen bulgulardan hareketle toplam bir madde de mesleki deneyimi farklı olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrenciler ile çalışırken daha yüksek oranda kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Mesleki deneyim arttıkça katılımcıların bu algısı değişerek olumsuz bir hale gelmektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların sınıflarında bulunan dezavantajlı öğrencileri için sınıf içinde yapmış oldukları farklılaştırılmış uygulamaları hangi sıklıkta kullandıklarını belirlemek için hazırlanan yedi adet anket maddesine vermiş oldukları cevapların analiz sonuçlarına Tablo 22’de yer verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları

	Her ders (%)	Yaklaşık haftada bir kez (%)	Yaklaşık ayda bir kez (%)	Yaklaşık dönemde bir kez (%)	Hiç (%)
Geçen dönemdeki derslerimde;					
...ders kaynağı olarak ders kitabını kullandım	53,7	34,5	7	1,6	3,6
...farklı seviyedeki öğrencilerim için ders sırasında farklı kaynaklar ve materyaller kullandım	37,1	45,4	12,1	1,9	3,5
...sınıf mekânında ve düzeninde değişikliğe gittim	17,3	36,1	26,5	11,2	8,9
...öğrencilerimin seviyesini dikkate alarak farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullandım.	46	37,4	13,7	1,6	1,3
...öğrencilerin seviyelerine göre aynı anda farklı etkinlikler yaptım	29,7	41,5	21,1	4,5	3,2
...ders içinde küçük grup çalışması yaptırdım.	20,1	41,5	27,8	8,3	2,2
...öğrencilerin seviyesine göre ders içerisinde farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptım.	26,5	35,8	23	9,3	5,4

Tablo 22’deki verilere göre katılımcıların büyük çoğunluğu ders kitabını sıklıkla kullanmaktadır. Katılımcıların %53,7’si her ders, %34,5’i yaklaşık haftada bir kez

olmak üzere temel ders kaynağı olarak ders kitabını kullandığını belirtmektedir. Ders kitabını hiç kullanmayanların oranının ise %3,6'dır.

Kapsayıcı eğitim uygulamaları ders içinde kullanılan materyal ve kaynakların öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak farklılaştırılmasını gerektirir. Katılımcıların yarıya yakını (%45,4) en az haftada bir kez farklı kaynak ve materyal kullandığını belirtirken, her ders farklılaştırılmış materyal/kaynak kullandığını belirten katılımcı oranı %37,1'dir.

Sınıf mekânında esneklik sağlamak ve öğrenme ortamında değişiklik yapmak, farklılaştırılmış öğretim sürecinde kullanılan farklı teknik ve yöntemin etkinliği ve başarısını artırmakla birlikte katılımcıların %36,1 i yaklaşık hafta bir kez sınıf mekânında ve düzeninde değişiklik yaptığını belirterek bu farklılaştırmayı yaptığını belirtmiştir. Katılımcıların %26,5 i ayda bir kez, yaklaşık beşte biri ise (%17,3) ü her ders sınıf düzenini değiştirdiğini belirtmiştir. Hiç yapmadığını belirtenlerin oranı da %8,9 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerinin seviyesini göz önüne alarak farklı yöntem ve teknikleri kullanmak farklılaştırılmış öğretimde süreç farklılaştırmasının gerçekleştirildiği alanı ifade etmektedir. Katılımcılara da bu bilgidен hareketle farklı özellikteki öğrencileri için aynı anda farklı teknik ve yöntemleri işe koşma sıklıkları sorulmuş ve her ders kullandığını belirten katılımcılar %46 ile en büyük oranı oluşturmuştur. Her hafta kullandığını belirten katılımcı oranı %37,4 iken, katılımcıların %1,3 ü öğrenci seviyesine göre hiçbir farklı yöntem ve teknik kullanmadığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan aynı anda farklı teknik ve yöntem kullanılmasıyla paralel olarak öğrenci seviyesine göre göre aynı anda farklı etkinlikleri ne sıklıkta yaptıklarını belirlemeye yönelik anket maddesine hafta bir kez yaptığını ifade edenlerin sayısı büyük çoğunluğu (%41,5) oluştururken, bunu %29,7 ile her ders yaptığını belirtenler takip etmiştir. Farklı yöntem ve teknikleri haftada bir kez kullanan katılımcı oranı ile farklı etkinlikleri haftada bir kez kullanan katılımcı oranının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dönemde bir kez yapanlar (%4,5) ile hiç yapmayanlar (%3,2) ise birbirine yakın ancak en az orana sahip gruba oluşturmuştur.

Öğrenciyi temele alarak hem akademik hem de sosyal anlamda öğrenciyi aktif hale getiren önemli bir öğretim stratejisi olan küçük grup çalışmasını haftada bir kez yaptırdığını belirten katılımcı oranı %41,5 ile büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu oranın haftada bir kez farklı etkinlik yaptırdığını belirten grubun oranı ile aynı olduğu görülmektedir. Katılımcılardan % 27,8'si ayda bir kez ve yine beklenenin üstünde olmak üzere %20,1 'i her ders yaptırdığını belirtmiştir. Bulgulara göre katılımcılardan sadece %2,2 si bu küçük grup çalışmasını öğretim dönemi boyunca hiç kullanmamıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında farklı özellikte olan öğrencilere yönelik kendi gelişim ve öğrenme düzeylerine göre sürece dayalı ve farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme araçlarının işe koşulması önemlidir (örneğin, ürün dosyası, performans değerlendirme gibi). Katılımcıların böylesi bir değerlendirmeyi ne sıklıkta uyguladığını belirlemek için oluşturulan anket maddesine katılımcıların %35,8'i yaklaşık haftada bir kez yaptığını, %26,5'i ise her ders yaptığını belirtmiştir. %23 oranında katılımcı ise yaklaşık ayda bir kez farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaparken, hiç yapmayanlar ise en az oranı oluşturarak %5,4 olarak hesaplanmıştır.

4.1.4.1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik ders içi uygulamalarına ilişkin ki kare sonuçları

Katılımcıların kapsayıcı eğitime dâhil olan dezavantajlı gruplar için sınıf içinde yapmış oldukları farklılaştırılmış uygulamaların cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu ve kapsayıcı eğitimle ilgili daha önceden bilgisi olup olmamasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ki-kare bağımsızlık testi uygulanmış ve değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunan anket maddelerine ait pearson ki-kare analiz sonuçları tablolar şeklinde gösterilmiştir. Tablo 23 tüm değişkenler açısından anlamlı fark oluşan maddeleri göstermektedir.

Tablo 23. Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik ders içi uygulamalarına ilişkin ki-kare analiz değerleri

Anket maddeleri	Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Eğitim düzeyi		Ön bilgi	
	χ^2	P	χ^2	P	χ^2	P	χ^2	P
Geçen dönemdeki derslerimde ders kaynağı olarak ders kitabını kullandım	4,70	0,31	28,6	0,02	12,0	0,14	5,93	0,65
Geçen dönemdeki derslerimde farklı seviyedeki öğrencilerim için ders sırasında farklı kaynaklar ve materyaller kullandım	11,0	0,26	26,3	0,04	18,7	0,01	3,64	0,88
Geçen dönemdeki derslerimde sınıf mekânında ve düzeninde değişikliğe gittim	4,20	0,37	26,0	0,53	14,1	0,07	6,83	0,55
Geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerimin seviyesini dikkate alarak farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullandım	4,19	0,38	10,4	0,84	30,3	0,00	8,63	0,37
Geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerin seviyelerine göre aynı anda farklı etkinlikler yaptım	11,6	0,02	28,4	0,02	15,4	0,05	10,9	0,20
Geçen dönemdeki derslerimde ders içinde küçük grup çalışması yaptırдым	6,41	0,17	40,2	0,00	19,4	0,01	10,6	0,22
Geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerin seviyesine göre ders içerisinde farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptım	9,29	0,54	32,8	0,00	29,0	0,00	8,81	0,35

(p<0,05)

Tablo 23'deki verilere göre p değeri 0,05 in altında olan anket maddelerine ilişkin ki kare analizine göre ders içi uygulamalarda cinsiyet, deneyim ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkları içeren maddelere ilişkin değerler tablolarda gösterilmiş ve değerlendirilmiştir.

Tablo 23'deki genel olarak belirtilen bulgular aşağıda değişkenlere göre açıklanmıştır

4.1.4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar

Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak ortaya çıkan farklılık “geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerin seviyelerine göre aynı anda farklı etkinlikler yaptım” maddesindedir. Bu maddeye ait ki kare sonuçları Tablo 24 de gösterilmiştir

Tablo 24. Cinsiyet değişkeni ve katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde öğrencilerin seviyelerine göre aynı anda farklı etkinlikler yapma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları (1:Her ders, 2:Yaklaşık hafta da bir kez, 3:Yaklaşık ayda bir kez, 4:Yaklaşık dönemde bir kez, 5: Hiç)

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Cinsiyet	Kadın	Sayım	58	62	26	5	7	158
		Beklenen Sayım	46,9	65,6	33,3	7,1	5,0	158,0
	Erkek	Sayım	35	68	40	9	3	155
		Beklenen Sayım	46,1	64,4	32,7	6,9	5,0	155,0

Tablo 24'e göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerin seviyelerine göre aynı anda farklı etkinlikler yaptım” şeklindeki maddeye kadın öğretmenlerden her ders yaptığını belirtenlerin sayısı, beklenen sayımdan daha yüksek iken, erkek öğretmenlerde ise beklenen sayımdan daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı durum yaklaşık her hafta ve her ay yaptığını belirten öğretmen grupları içinde geçerlidir. Bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ders içi etkinliklerde daha yüksek oranda farklılaştırma yaptığını göstermektedir.

Yukarıda dile getirilen bulgulardan görüldüğü gibi sadece bir kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel anlamda farklılık tespit edilmiştir. Bulgulara göre kadın öğretmenler erkeklere kıyasla ders içinde daha yüksek oranda farklı etkinliklere yer vermektedir.

4.1.4.1.2. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar

Tablo 25'te görüldüğü gibi mesleki deneyim açısından anlamlı fark oluşan maddelerden birincisi “Geçen dönemdeki derslerimde ders kaynağı olarak ders kitabını kullandım” ifadesidir. Gerçekleştirilen ki kare testi sonrasında ortaya çıkan farklılığı Tablo 25 özetlemektedir

Tablo 25. Mesleki deneyim ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde ders kitabı kullanma sıklığına yönelik ki kare sonuçları (1:Her ders, 2:Yaklaşık hafta da bir kez, 3:Yaklaşık ayda bir kez, 4:Yaklaşık dönemde bir kez, 5: Hiç)

			LİKERT 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Deneyim	0-5 yıl	Sayım	59	37	6	1	2	105
		Beklenen sayım	56,4	36,2	7,4	1,7	3,4	105,0
	6-10 yıl	Sayım	51	39	10	2	8	110
		Beklenen sayım	59,0	38,0	7,7	1,8	3,5	110,0
	11-15 yıl	Sayım	38	17	2	2	0	59
		Beklenen sayım	31,7	20,4	4,1	0,9	1,9	59,0
	16-20 yıl	Sayım	18	7	4	0	0	29
		Beklenen sayım	15,6	10,0	2,0	0,5	0,9	29,0
	21 ve üzeri	Sayım	2	8	0	0	0	10
		Beklenen sayım	5,4	3,5	0,7	0,2	0,3	10,0

Tablo 25'e göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında mesleki deneyime göre anlamlı farklılıklar mevcuttur. Tabloya göre ders kaynağı olarak ders kitabını kullanma durumuna bakıldığında mesleki deneyim yılına göre 0-5 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası öğretmenlerin her ders, ders kitabı kullanımı beklenen sayımdan daha yüksek iken, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerde beklenen sayımdan daha düşüktür. Ayrıca 6-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerden hiç kullanmadığını belirtenlerin sayısı da beklenen sayımdan yüksektir. Bu duruma göre 6-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre ders kitabını ders kaynağı olarak daha az tercih etmektedir.

Mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel anlamda ortaya çıkan ikinci farklılık "Geçen dönemdeki derslerimde farklı seviyedeki öğrencilerim için ders sırasında farklı kaynaklar ve materyaller kullandım" maddesindedir. Bu maddeyle ilişkili gerçekleştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 26'da paylaşılmıştır.

Tablo 26. Mesleki deneyim ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde farklı seviyedeki öğrencileri için ders sırasında farklı kaynaklar ve materyaller kullanma sıklığına yönelik ki kare sonuçları (1:Her ders, 2:Yaklaşık hafta da bir kez, 3:Yaklaşık ayda bir kez, 4:Yaklaşık dönemde bir kez, 5: Hiç)

			Likert 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Deneyim	0-5 yıl	Sayım	46	45	12	1	1	105
		Beklenen sayım	38,9	47,6	12,7	2,0	3,7	105,0
	6-10 yıl	Sayım	38	54	9	2	7	110
		Beklenen sayım	40,8	49,9	13,4	2,1	3,9	110,0
	11-15 yıl	Sayım	23	27	7	1	1	59
		Beklenen sayım	21,9	26,8	7,2	1,1	2,1	59,0
	16-20 yıl	Sayım	6	10	9	2	2	29
		Beklenen sayım	10,7	13,2	3,5	,6	1,0	29,0
	21 ve üzeri	Sayım	3	6	1	0	0	10
		Beklenen sayım	3,7	4,5	1,2	,2	,4	10,0

Tablo 26'ya göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında geçen dönemdeki derslerinde farklı seviyedeki öğrencilerim için ders sırasında farklı kaynaklar ve materyaller kullandığını belirten öğretmenlerin sayısında deneyime göre farklılıklar görülmektedir. 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerde sayımın, beklenen sayımın büyük oranda üstünde olduğu görülürken, diğer gruplardaki öğretmen sayısının beklenen sayımın altında olduğu görülmektedir. 6-10 yıl deneyimi olan öğretmenlerde ise her hafta farklı kaynak ve materyaller kullandığını belirtenlerin sayısı beklenen sayımın üstünde olduğu

görülmektedir. Bu tabloya göre 0-5 yıl yıl arası deneyimi olan öğretmenler ders kitabı dışında farklı kaynak ve materyallerden de her ders yararlanmaya çalışmakla 6-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin genellikle haftada bir kez farklı kaynak ve materyallere başvurduğu görülmektedir. 16-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerde ise farklı kaynak ve materyal kullanımını beklenenin daha altındadır.

Mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel anlamda ortaya çıkan diğer bir farklılık öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında “geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerimin seviyelerine göre farklı etkinlikler yaptım” maddesindedir. Bu maddeyle ilişkili gerçekleştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 27’de paylaşılmıştır.

Tablo 27. Mesleki deneyim ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde öğrencilerin seviyesine göre aynı anda farklı etkinlikler yapma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları (1:Her ders, 2:Yaklaşık hafta da bir kez, 3:Yaklaşık ayda bir kez, 4:Yaklaşık dönemde bir kez, 5: Hiç)

			LİKERT 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Deneyim	0-5 yıl	Sayım	28	52	22	0	3	105
		Beklenen sayım	31,2	43,6	22,1	4,7	3,4	105,0
	6-10 yıl	Sayım	41	40	21	3	5	110
		Beklenen sayım	32,7	45,7	23,2	4,9	3,5	110,0
	11-15 yıl	Sayım	17	23	13	5	1	59
		Beklenen sayım	17,5	24,5	12,4	2,6	1,9	59,0
	16-20 yıl	Sayım	6	10	7	5	1	29
		Beklenen sayım	8,6	12,0	6,1	1,3	0,9	29,0
	21 ve üzeri	Sayım	1	5	3	1	0	10
		Beklenen sayım	3,0	4,2	2,1	0,4	0,3	10,0

Tablo 27’ye göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında geçen dönemdeki derslerinde öğrencilerinin seviyelerine göre farklı etkinlikler yaptığını belirten öğretmenler arasında deneyime göre farklılıklar görülmektedir. Tabloya göre 0-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerde her ders yaptığını belirtenlerin oranı beklenen sayımdan düşük iken, 6-10 yıl arasında olanların ise beklenen sayımdan daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaklaşık her hafta farklı etkinlikler yaptığını belirten öğretmenlerde ise yine gruplar arası farklılık ortaya çıkarak, 6-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenler de yaklaşık her hafta farklı etkinlik yaptığını belirtenlerin sayısı da diğer gruplara oranla daha düşüktür. 0-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ise aksine diğer gruplara oranla beklenen sayımdan daha yüksek sayıda yaklaşık her hafta etkinlik yaptığını belirtmiştir. Bu sonuçlara göre 0-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler her hafta farklı etkinlik yapmaya

çalışırken, 6-10 yıl deneyimi olanlar her ders yaptığını belirtmiştir. 21 yıl ve üzeri deneyimli öğretmenlerde ise sayılar oranlandığında beklenen sayımın ancak üçte biri kadar kişi her ders farklı etkinlik yapmaktadır. Yani deneyim arttıkça farklı etkinlik yapma oranı düşmektedir.

Mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel anlamda ortaya çıkan dördüncü farklılık “geçen dönemdeki derslerimde ders içinde küçük grup çalışması yaptım” maddesindedir. Bu maddeyle ilişkili gerçekleştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 28’de paylaşılmıştır.

Tablo 28. Mesleki deneyim ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde ders içinde küçük grup çalışması yapma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları (1:Her ders, 2:Yaklaşık hafta da bir kez, 3:Yaklaşık ayda bir kez, 4:Yaklaşık dönemde bir kez, 5: Hiç)

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Deneyim	0-5 yıl	Sayım	27	48	24	5	1	105
		Beklenen sayım	21,1	43,6	29,2	8,7	2,3	105,0
	6-10 yıl	Sayım	20	55	26	7	2	110
		Beklenen sayım	22,1	45,7	30,6	9,1	2,5	110,0
	11-15 yıl	Sayım	11	18	22	7	1	59
		Beklenen sayım	11,9	24,5	16,4	4,9	1,3	59,0
	16-20 yıl	Sayım	2	7	10	7	3	29
		Beklenen sayım	5,8	12,0	8,1	2,4	0,6	29,0
	21 ve üzeri	Sayım	3	2	5	0	0	10
		Beklenen sayım	2,0	4,2	2,8	0,8	0,2	10,0

Tablo 28’e göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına göre geçen dönemdeki derslerinde ders içinde küçük grup çalışması yaptırdığını belirten öğretmenlerin sayısının da mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. 0-5 yıl ile 6-10 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla beklenen sayımdan daha yüksek sayıda küçük grup çalışması yaptırdığı görülmektedir. Diğer gruplarda ise uygulamanın yapılma sıklığı çoğunlukla beklenen değer altındadır. Özellikle yaklaşık haftada bir kez küçük grup çalışması yaptıranların sayısı diğer seçeneklerden daha yüksek sayıda ve beklenenden yüksektir. Buna göre mesleki deneyim arttıkça bu uygulamanın yapılma oranı azalmaktadır.

Mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel anlamda ortaya çıkan son farklılık “geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerin seviyesine göre ders içerisinde farklı ölçme

ve değerlendirme uygulamaları yaptım” maddesindedir. Bu maddeyle ilişkili gerçekleştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 29’da paylaşılmıştır.

Tablo 29. Mesleki deneyim ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde öğrencilerin seviyesine göre ders içerisinde farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapma sıklıkları yönelik ki kare sonuçları (1:Her ders, 2:Yaklaşık hafta da bir kez, 3:Yaklaşık ayda bir kez, 4:Yaklaşık dönemde bir kez, 5: Hiç)

			LİKERT 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Deneyim	0-5 yıl	Sayım	28	43	23	6	5	105
		Beklenen sayım	27,8	37,6	24,2	9,7	5,7	105,0
	6-10 yıl	Sayım	33	40	24	5	8	110
		Beklenen sayım	29,2	39,4	25,3	10,2	6,0	110,0
	11-15 yıl	Sayım	14	20	11	13	1	59
		Beklenen sayım	15,6	21,1	13,6	5,5	3,2	59,0
	16-20 yıl	Sayım	7	6	8	5	3	29
		Beklenen sayım	28	43	23	6	5	105
	21 ve üzeri	Sayım	27,8	37,6	24,2	9,7	5,7	105,0
		Beklenen sayım	33	40	24	5	8	110

Tablo 29’a göre öğretmenlerin geçen dönemdeki derslerinde öğrencilerin seviyesine göre ders içerisinde farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapma sıklıkları da mesleki deneyime göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır. 0-5 yıl ile 6-10 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerde her ders ya da yaklaşık haftada bir kez farklı ölçme ve değerlendirme yöntemi tercih etme durumu diğer gruplardaki sayıya oranla daha yüksektir. Bu gruplarda farklı ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanma sıklığı diğer gruplardakinin aksine beklenen değer üzerinde. 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerde uygulama beklenen değere yakın bir sayıda olsa da bu durumun deneyim arttıkça diğer gruplarda azalan sayıda olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre mesleki deneyim arttıkça farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile farklılaştırma oranının düştüğü görülmektedir.

Yukarıda bulgulara göre toplam beş madde de mesleki deneyimi farklı olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak farklılıklar mevcuttur. Anlamlı farklılık olan ilk madde ders kitabı kullanımı ile ilgilidir. Bulgulara göre 6-10 yıl deneyimi olan öğretmenler ders kitabını diğer mesleki deneyimi olan katılımcılara göre daha az kullanmaktadır. Diğer farklılık olan madde farklı kaynak ve materyal kullanımı ile ilgilidir. 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler her ders farklı kaynak ve materyallerden yararlandığını

belirtirken 6-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ise genellikle haftada bir kez yararlanmaktadır. Mesleki deneyim arttıkça farklı kaynak ve materyal kullanımı azalmaktadır. Diğer iki madde ise ders içi uygulamalar olan öğrenci seviyesine göre farklı etkinlik ve küçük grup çalışması yaptırma sıklığı ile ilgilidir. İki maddede de 6-10 yıl arası öğretmenler lehine anlamlı farklılık söz konusudur. 6-10 yıl deneyimi olan öğretmenler diğer öğretmenlere nispeten daha fazla oranda her ders farklı etkinlikler yaptırmaktadır. Yine 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenler diğer gruplara oranla daha sık küçük grup çalışması yaptırmaktadır. İki grup lehine olan bu farklılık farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma oranında da kendini göstererek mesleki deneyimi az olan bu iki grubun daha sık olarak farklı ölçme ve değerlendirme bu yöntemleri kullandığını ortaya koymaktadır.

4.1.4.1.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Oluşan Farklılıklar

Tablo 30’da görüldüğü gibi cinsiyet açısından anlamlı fark oluşan maddelerden birincisi “geçen dönemdeki derslerimde farklı seviyedeki öğrencilerim için ders sırasında farklı kaynaklar ve materyaller kullandım.” maddesidir. Gerçekleştirilen ki kare testi sonrasında ortaya çıkan farklılığı Tablo 30’da gösterilmektedir.

Tablo 30. Eğitim düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin geçen dönemki derslerinde farklı seviyedeki öğrencileri için ders sırasında farklı kaynak ve materyaller kullanma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları (1:Her ders, 2:Yaklaşık hafta da bir kez, 3:Yaklaşık ayda bir kez, 4:Yaklaşık dönemde bir kez, 5: Hiç)

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Eğitim düzeyi	Ön lisans	Sayım	1	0	1	0	1	3
		Beklenen Sayım	1,1	1,4	0,4	0,1	0,1	3,0
	Lisans	Sayım	111	134	31	6	9	291
		Beklenen Sayım	107,8	132,0	35,3	5,6	10,2	291,0
	Lisans üstü	Sayım	4	8	6	0	1	19
		Beklenen Sayım	7,0	8,6	2,3	0,4	0,7	19,0

Tablo 30’daki ki kare sonuçlarına göre öğretmenlerin geçen dönemdeki derslerinde farklı seviyedeki öğrencilerim için ders sırasında farklı kaynaklar ve materyaller kullanma durumları eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Tabloya göre lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler yüksek lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlere göre daha yüksek oranda her ders ya da yaklaşık haftada bir kez olmak üzere farklı materyal ve kaynağı kullanmayı tercih etmişlerdir.

Tabloya göre lisans düzeyinde eğitim alan farklı materyal ve kaynak kullanan öğretmenlerin sayısı beklenen sayımdan daha yüksek çıkmıştır.

Eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel anlamda ortaya çıkan diğer farklılık “Geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerimin seviyesini dikkate alarak farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullandım” maddesindedir. Bu maddeyle ilişkili gerçekleştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 31’de paylaşılmıştır.

Tablo 31. Eğitim düzeyi ile katılımcıların geçen dönem ki derslerinde farklı seviyedeki öğrencileri için farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullanma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları (1:Her ders, 2:Yaklaşık hafta da bir kez, 3:Yaklaşık ayda bir kez, 4:Yaklaşık dönemde bir kez, 5: Hiç)

			Likert 5’li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Eğitim düzeyi	Ön lisans	Sayım	0	2	0	0	1	3
		Beklenen Sayım	1,4	1,1	0,4	0,0	0,0	3,0
	Lisans	Sayım	135	110	38	5	3	291
		Beklenen Sayım	133,9	108,8	40,0	4,6	3,7	291,0
	Lisans üstü	Sayım	9	5	5	0	0	19
		Beklenen Sayım	8,7	7,1	2,6	0,3	0,2	19,0

Tablo 31’e göre öğretmenlerin geçen dönemdeki derslerinde öğrencilerimin seviyesini dikkate alarak farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullanma durumlarına bakıldığında eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Tabloya göre lisans düzeyindeki öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre her ders ve yaklaşık haftada bir kez olmak aynı anda farklı yöntem ve tekniği kullandığı görülmektedir. Tabloya göre lisans düzeyinde öğretmenlerin farklı yöntem ve teknik kullanma sayıları beklenen sayımlardan daha yüksek ya da yaklaşık aynı düzeyde iken, diğer eğitim düzeyindeki öğretmenlerde beklenen sayımlardan genelde daha düşüktür. Yani lisans düzeyinde öğretmenler diğer öğretmenlerden daha fazla oranda yöntem ve teknikte farklılaştırma yapmaktadırlar.

Eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel anlamda ortaya çıkan üçüncü farklılık “geçen dönemdeki derslerimde ders içinde küçük grup çalışması yaptırırım.” maddesindedir. Bu maddeyle ilişkili gerçekleştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 32’de paylaşılmıştır.

Tablo 32. Eğitim düzeyi değişkeni ile katılımcıların geçen dönem ki derslerinde küçük grup çalışması yaptırma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları (1:Her ders, 2:Yaklaşık hafta da bir kez, 3:Yaklaşık ayda bir kez, 4:Yaklaşık dönemde bir kez, 5: Hiç)

			LİKERT 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Eğitim düzeyi	Ön lisans	Sayım	1	0	1	0	1	3
		Beklenen Sayım	0,6	1,2	0,8	0,2	0,1	3,0
	Lisans	Sayım	59	123	81	22	6	291
		Beklenen Sayım	58,6	120,9	80,9	24,2	6,5	291,0
	Lisansüstü	Sayım	3	7	5	4	0	19
		Beklenen Sayım	3,8	7,9	5,3	1,6	0,4	19,0

Tablo 32'deki ki kare sonuçlarına göre öğretmenlerin geçen dönemdeki derslerinde ders içinde küçük grup çalışması yaptırma durumları eğitim düzeyine göre farklılıklar göstermektedir. Lisans düzeyinde öğretmenlerin küçük grup çalışmasını genellikle beklenen sayımın daha üstünde iken diğer gruplarda beklenen sayıya yakın ya da beklenenden daha az değerdedir. Tabloya göre lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin küçük grup çalışma yaptırma oranı diğer gruplara oranla daha yüksek düzeydedir.

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin istatistiksel son anlamlı farklılık “geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerimin seviyesine göre farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptım” maddesindedir. Bu maddeyle ilişkili gerçekleştirilen ki kare testinin sonuçları Tablo 33'te özetlenmiştir.

Tablo 33. Eğitim düzeyi değişkeni ile katılımcıların geçen dönemdeki derslerinde öğrenci seviyesine göre farklı ölçme ve değerlendirme yapma sıklıklarına yönelik ki kare sonuçları (1:Her ders, 2:Yaklaşık hafta da bir kez, 3:Yaklaşık ayda bir kez, 4:Yaklaşık dönemde bir kez, 5: Hiç)

			LİKERT 5'li seçenekler					Toplam
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Eğitim düzeyi	Ön lisans	Sayım	0	1	0	0	2	3
		Beklenen Sayım	0,8	1,1	0,7	0,3	0,2	3,0
	Lisans	Sayım	79	107	64	26	15	291
		Beklenen Sayım	77,2	104,1	66,9	27,0	15,8	291,0
	Lisansüstü	Sayım	4	4	8	3	0	19
		Beklenen Sayım	5,0	6,8	4,4	1,8	1,0	19,0

Tablo 33'teki ki kare sonuçlarına göre öğretmenlerin geçen dönemdeki derslerinde öğrencilerin seviyesine göre farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapma

sıklıkları eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerde her ders farklı uygulama yaptığını söyleyen öğretmenlerinin sayısının (79), beklenen sayım olan 77 in üstünde olduğu görülmektedir. Ayrıca yine yaklaşık haftada bir kez farklılaştırma yaptığını belirten lisans düzeyi öğretmen sayısı da beklenen sayım olan 104 ün üzerindedir. Diğer sıklıklarda uygulama yapan lisans mezunu öğretmenlerinde beklenen sayıya yakın sayıda olduğu görülürken, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerde sadece ayda bir kez yapma sıklığında beklenen değer aşılmıştır. Buna göre lisans mezunu öğretmenler ölçme ve değerlendirme de daha sık farklılaşma uygulamaktadır.

Yukarıda dile getirilen bulgulardan görüldüğü gibi toplam dört madde de eğitim düzeyi farklı öğretmenler arasında istatistiksel anlamda farklılık tespit edilmiştir. Bu dört maddenin hepsinde lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark söz konusudur. Bulgulara göre lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin sınıf içi farklılaştırılmış uygulamaları daha çok kullanmaktadırlar. Lisans mezunu öğretmenler diğer öğretmenlere oranla küçük grup çalışması, öğrenci seviyesine göre farklı yöntem ve teknikleri ve farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha sık kullanmaktadır. Lisans mezunu öğretmenlerin farklı kaynak ve materyalleri kullanma durumları da yine diğer gruplara nispeten daha yüksek bir orandadır.

4.1.5. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Önündeki Engellere İlişkin Düşünceleri ve Çözüm Önerileri

Katılımcı öğretmenlere sorulan açık uçlu sorular kapsayıcı eğitimin önündeki engeller ve çözüm önerileri başlıkları altında içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde verilen cevaplar maddeler halinde sıralanarak, oluşturulan belirli konu alanları altında kategorize edilmiş ve frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

4.1.5.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Önündeki Engellere İlişkin Düşünceleri

Kapsayıcı eğitimin önünde ne gibi engeller olduğu sorusuna katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplar içerik analizine tabi tutularak ve konularına göre ayrılmış ve elde edilen nicel veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 34. Kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin konu alanına göre dağılımı

Konu alanı	frekans (f)	yüzdelerik (%)
Müfredat ve ders programları ile ilgili engeller	142	36.41
Toplumsal yapı ve siyasal kaynaklı engeller	86	22.05
Fiziksel, teknolojik ve donanımsal engeller	77	19.74
Eğitim sisteminden kaynaklanan engeller	28	7.17
Öğretmenlerden kaynaklanan engeller	27	6.92
Öğrencilerden kaynaklanan engeller	25	6.41
İdare ve yönetimden kaynaklı engeller	5	1,28
Toplam	390	100

Konu başlıklarının alt kategorilerine bakıldığında müfredat, ders program ve yapısıyla ilgili engellere değinen 142 katılımcı (%45.77), sosyal bilgiler dersine ayrılan ders sayısı ve süresinin az olmasını dile getirmiştir. Bu konu başlığında en çok engel oluşturan diğer problemler ise %30.98 ile müfredatın içeriğinin yoğun, zor ve kapsayıcı nitelikte olmadığı ile ilgili problemlerdir.

Katılımcılar tarafından dile getirilen ikinci en önemli engel kategorisi toplumsal yapı ve siyasi engeller başlığında altında toplanmıştır (f=86). Bu konuda görüş belirten katılımcı öğretmenlere göre en çok karşılaşılan (%40,69) engel toplumda mevcut olan hoşgörüsüzlük, önyargılar, farklılıklara saygı duyulmaması gibi tutum ve davranışlardır. Karşılaşılan diğer toplumsal engeller %25,58 oranla ailelerin olumsuz tutum ve davranışları ile %19,76 oranı ile kültürel ve dil kaynaklı farklılıkların meydana getirdiği problemler olarak sıralanmaktadır. Katılımcılar tarafından görülen diğer engeller ise siyasi görüşler, ideolojiler ve yanlış politikalarından kaynaklanmaktadır.

Fiziksel teknolojik ve donanımsal problemler içerisinde ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok dile getirmiş olduğu problem sınıfların kalabalık olmasından dolayı ortaya çıkan problemlerdir. Sınıf mevcudunun yoğun olmasıyla ilgili problemler bu başlıkta ilk sırada (%38,96) yer almaktadır. Bu başlıkta en yüksek ikinci orana sahip olan (%32,46) okulun fiziksel şartlarının dezavantajlı gruplara uygun olmayışı ile ilgili engelleri, mevcut materyal ve teknolojinin kapsayıcı eğitim için uygun ve yetersiz olması ile ilgili engeller takip etmektedir.

Eğitim sistemi ile ilgili engeller kategorisinde ise en çok dile getirilen engel kaynaştırma eğitimi uygulaması (%32,14) olarak görülmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitimin önündeki engellere %28,57 oranıyla geleneksel eğitim sistemini uygulamadan kaynaklı engeller ve %21,42 oranında öğrencilerin aynı sınav ve lme kriterleri ile değerlendirme, buna bağlı sınav ve başarı kaygısı gibi engeller takip etmektedir. Bu alanda karşılaşılan diğer engeller ise destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği, rehberlik hizmetlerinin eksikliği ile ilgilidir.

Öğretmenler ile ilgili problemlere bakıldığında öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere karşı göstermiş oldukları tutum ve davranışlardan kaynaklı problemlerin %51,85 oran ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerden kaynaklı en yüksek orana sahip diğer problemler ise % 37,03 ile öğretmenlere verilen eğitimin eksik ve yetersiz olması ile ilgilidir.

Öğrenciler ile ilgili yaşanan problemlerin en çok (%56) ğrencilerin sosyal, kültürel, ekonomik vb. bireysel farklılıklarına dayalı ortaya çıkan ayrışmalardan kaynaklanmaktadır. Bu başlıkta öğrencilerin dezavantajlı arkadaşlarına karşı göstermiş oldukları olumsuz tutum davranışlar da etkin diğer bir problem olarak görülmektedir (%24). Bunların dışında öğrencilerin sosyoekonomik şartlarının yetersizliği, dezavantajlı öğrencilere karşı önyargılar vb. faktörlerde diğer problemleri oluşturmaktadır.

İdari ve yönetimle ilgili engellerde ise okul idarecilerinin dezavantajlı öğrencilere karşı önyargılı ve olumsuz tutum ve davranışlarda bulunması ile öğretmenlere idari alanda destek sağlanmaması gibi problemler yer almaktadır.

4.1.5.2. Kapsayıcı Eğitime Engel Oluşturan Faktörlere Yönelik ğretmenlerin zm nerileri

Kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri kaldırmaya yönelik katılımcı öğretmenlerin belirttiği zm önerilerinin içerik analizi sonrası konu alanlarına göre dağılımı içerik analizi yapılarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 35. Kapsayıcı eğitime yönelik sunulan çözüm önerilerinin konu alanına göre dağılımı

Konu alanı	frekans (f)	yüzdelerik (%)
Ders programı ve müfredatıya yönelik öneriler	45	25,56
Öğretmenlere yönelik öneriler	42	23,86
Fiziksel, Donanımsal ve Teknolojik Öneriler	36	20,45
Eğitim sistemine yönelik öneriler	27	15,34
Toplumsal ve Siyasi Öneriler	11	6,25
Bilimsel ve Akademik öneriler	6	3,40
Öğrencilere yönelik öneriler	5	2,84
İdari ve Yönetimle ilgili Öneriler	4	2,27
Toplam	176	100

Ders programı ve müfredat ile ilgili öneriler sunan toplam 45 katılımcının %46,6'sı sosyal bilgiler ders saatinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öneriden sonra en çok (%22,2) müfredat içeriğinin kapsayıcı hale getirilmesi ile ilgili öneriler aktarılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından aktarılan diğer öneriler ise sosyal bilgiler dersinde ders dışı etkinliklerin artırılması (%8), müfredattaki kazanım sayısının azaltılması (%2) ile ilgili oldukları görülmüştür.

Öğretmenlere yönelik çözüm önerileri dile getiren toplam 42 katılımcının büyük çoğunluğu (%69) öğretmenlerin üniversite eğitimi sırasında, hizmete başlamadan veya hizmet içi dönemde kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alması ile ilgili öneriler sunmuşlardır. Katılımcıların yüzde %16'sı ise kapsayıcı eğitimde uzmanlaşma ve branşlaşma sağlanması gerekliliğini aktarmışlardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tavsiye ettiği diğer öneriler ise eğitim sürecinin plan ve programlamasında öğretmenler ile ilgili fikri istişare, düzenli eğitim kontrolleri ve uygulama ve çalışma alanında öğretmene müfredat ve içerikte esneklik sağlanması ile ilgili önerilerdir.

Fiziksel, donanımsal ve teknolojisini ile ilgili öneriler sunan 36 öğretmenin büyük çoğunluğunu (%33,3) dezavantajlı öğrencilerle daha etkin iletişim kurabilmek için sınıf mevcutlarının düşürülmesi ile ilgili öneriler sunmuştur. Okulun fiziki şartlarının dezavantajlı grupları benimseyecek, adaptasyonunu kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi ile ilgili öneriler de katılımcıların %30,5'i tarafından tavsiye edilmiştir.

Bu öneriyi %27 ile okullara materyal ve maddi desteğin artırılması gerektiği yönünde sunulan öneriler takip etmiştir.

Katılımcılar eğitim sistemi ile ilgili olarak yaklaşık aynı oranlarda (%30) dezavantajlı öğrenciler ve kaynaştırma öğrencilerinin ayrı destek hizmetleri ya da yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alması gerektiği yönünde öneriler sunmuşlardır. Yine aynı oranda katılımcı dil ve kültür farkı olan öğrencilerin ayrı sınıflarda kendi dilinde ya da eğitim öncesi dil eğitimi alması ile ilgili öneriler sunarken, %7'si sınav ve değerlendirme sisteminin değiştirilmesi ve rehberlik hizmetlerinin kapsayıcı eğitime destek olacak şekilde geliştirilmesi gerektiğini ifade eden öneriler sunmuştur.

Öğrenciler ile ilgili olarak, öğrencilerin kapsayıcı eğitim süreci, önemi ve faydaları konusunda eğitilmesi en çok aktarılan öneri olmuştur. Toplumsal ve siyasi konular da öğretmenlerin çoğunluğu (%45,5) toplumsal önyargıların değişmesi için aileler düzeyinde eğitim verilmesi gerektiği önerisinde bulunurken, idari ve yönetsel sorunların çözümü içinde yönetici ve idarecilerin kapsayıcı eğitimin içeriği, nasıl uygulanacağı, öneminin gibi konularda eğitilmesi gerektiği önerisi en çok aktarılan (%50) öneri olmuştur.

Bu konu başlıkları dışında akademik ve bilimsel alanda sunulan önerilere bakıldığında devlet destekli kapsayıcı eğitimin yaygınlaşması için eğitim geliştirme projelerinin yapılması ve uygulanması gerektiği ile ilgili öneriler ilk sırada (%50) karşımıza çıkmaktadır. Bunun dışında kapsayıcı eğitimin yaygınlaşması ve toplumsal eğitim için medya desteği ve medya araçlarının kullanılması (%20) ile akademik çalışmalarla sorunların tespit ve çözümünün desteklenmesi (%20) aktarılan diğer önerilerdir.

4.2. Görüşme Bulguları

Anket çalışmasından elde edilen bulguların sağlamasını yapmak ve dikkat çeken önemli bulguları derinlemesine inceleyebilmek için 14 sosyal bilgiler öğretmeni ile yüz yüze yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde bu görüşmelerin analizinden elde edilen bulgular altı tema altında sunulmuştur.

4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Dair Algıları

Katılımcılara görüşme sırasında kapsayıcı eğitimle ilgili kişisel algı ve düşüncelerini ortaya çıkarmak için sorular yöneltilmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizinde elde edilen bulgularda kapsayıcı eğitimle ilgili alt temalara ulaşılmıştır. Bunlar “kapsayıcı eğitimin tanımı”, “kapsayıcı eğitime bakış açısı” ve “kapsayıcı eğitime dâhil olan gruplar” olmak üzere üç alt temada incelenmiştir.

4.2.1.1. Kapsayıcı Eğitimin Tanımı

Katılımcılardan görüşme sırasında kapsayıcı eğitimi kendilerine göre nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarmaya yönelik soru sorulmuş ve cevaplamaları istenmiştir.

Bu araştırma UNESCO (2009) tarafından kabul edilen kapsayıcı eğitim tanımı esas alınmıştır. Buna göre:

“Kapsayıcı eğitim, toplumsal çeşitliliğe değer vererek, cinsiyet, etnik köken, sağlık, başarı, sosyal katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kabul edilip kucaklanmasıdır” (UNESCO, 2009). Katılımcıların verdikleri cevaplar UNESCO’nun tanıma göre ne kadar doğru olduğuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36. Katılımcıların kapsayıcı eğitimi tanımlama durumları

Özellik	(f)
Kapsayıcı eğitimi tanımlayanlar	4
Kısmen tanımlayanlar	8
Tanımlayamayanlar	2
Toplam	14

Tablo 36’da görüldüğü gibi toplamda 4 öğretmenin doğru ve yeterli düzeyde ya da bu düzeye yakın şekilde tanımlama yaptığı görülmüştür. Katılımcılar kapsayıcı eğitimi tanımlarken özellikle farklı özellikte öğrencilerin aynı yerde eğitim alma kriterini vurgularken, tanımda amacına değinmedikleri görülmüştür. Amacını da vurgulayan öğretmenlerin tanımları doğru ve yeterli olarak kabul edilmiştir.

“Teorik olarak diğer öğrencilerden farklı olan işte ailevi olarak, etnik olarak, dil olarak farklı olan öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte onlardan ayrılmadan eğitim alması.” (M12).

Katılımcıların sekizinin ise kapsayıcı eğitimin tanımında birlikte ve aynı ortamda eğitim alınması gerektiği kriterlerine değinerek tanımlama yaptığı görülmüştür.

“Kapsayıcı eğitim engelliler ve Suriyeliler gibi zor durumda olan öğrencilerin diğer öğrenciler ile birlikte aynı sınıfta eğitim almasıdır.” (M4)

Katılımcılardan iki tanesi ise kapsayıcı eğitimi bilmediklerini doğrudan ifade etmişlerdir.

“Evet, tam bilmiyorum yeni bir kavram galiba” (M5).

Katılımcıların kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alma ve almama durumlarının teorikte kapsayıcı eğitim tanımlama düzeyinde etkili olmadığı görülmektedir. Buna göre kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim almış olan sekiz öğretmenin üç tanesinin kapsayıcı eğitim doğru tanımladığı görülürken, beş tanesi ya tanımlamamış ya da kısmen tanımlamıştır

4.2.1.2. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitime Bakış Açısı

Katılımcılara görüşme sırasında kapsayıcı eğitime bakış açılarını ortaya çıkaracak ve kapsayıcı eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi görüşlerine göre değerlendirmelerini almaya yönelik sorular yöneltmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevapların analizinde elde edilen bulgular Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37. Katılımcıların kapsayıcı eğitime bakış açıları

Özellik	(f)
Kararsız kalanlar	7
Olumlu bir algıya sahip olanlar	5
Olumsuz bir algıya sahip olanlar	2
Toplam	14

Tablo 37’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (f=7) kapsayıcı eğitimle ilgili kararsız bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili kararsız bakış açısına sahip olan öğretmenler, kararsız kalma durumlarının genellikle kapsayıcı eğitimin amacı ile ilgili değil, uygulamadaki sıkıntılardan kaynaklı olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir.

“O (dezavantajlı) öğrencilerin toplumla kaynaşmasını, sosyalleşmesini ve diğer insanları daha iyi tanınmasına olanak sağlıyor. Ama bizim eğitim

şartlarımızda uygulanması uygun olmayan bir eğitim modeli olduğunu düşünüyorum” (M11).

“Ben kapsayıcı eğitimi olumlu ya da olumsuz buluyorum diye doğrudan kategorize etmeyeyim ama çoğunlukla öğrenciler için faydalı olacak bir eğitim olarak görüyorum ama ülkemizdeki şartlarda değil” (M8).

Katılımcılardan beş tanesi kapsayıcı eğitimin olumlu ve faydalı bir eğitim modeli olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. Olumlu bakış açısına sahip öğretmenler, bu fikirlerini genellikle kapsayıcı eğitimin amacı ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Örneğin,

“Ben bu sistemin daha adaletli bir eğitim sistemi olduğunu düşünüyorum. Çünkü her öğrenci başarı duygusunu tatmak ister. Motive olmak ister. Bu eğitimle birlikte çocuklar kendi düzey ve özellikleri ile ayrışmadan başarılı olduklarını görebilirler. Bu nedenle insancıl ve sosyal olarak daha adil bir eğitim modeli diyebilirim.” (M7).

Kapsayıcı eğitimle ilgili olumsuz fikir beyan eden nispeten az (f=2) sayıdaki katılımcının kapsayıcı eğitimle ilgili olumsuz bakış açısına sahip olmasının nedenleri; “dezavantajlı öğrencilerin normal başarısını olumsuz yönde etkilenmesi”, “hem sosyal hem de akademik olarak başarıya ulaşmayan bir eğitim sistemine sahip olmamız” ve “uygulamada sıkıntılara yol açması” olarak gösterilmiştir:

Amacını bilmiyorum ama ben kapsayıcı eğitime olumsuz bakan bir insanım; hepsinin ayrı eğitimi alması gerekir. Eğitimde kaliteyi düşürdüğünü düşünüyorum. Çünkü bu öğrencilerin hepsinin farklı bir seviyesi var aynı yerde eğitim almaları pratikte çok sıkıntılara neden oluyor.” (M6).

“Ben sosyal anlamda da faydalı olduğuna inanmıyorum. Zaten bizim okullarımız öğrenciyi çok sosyalleştiren bir eğitim sistemine sahip değil” (M13).

Kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim alan sekiz katılımcıdan dördü (f=4) olumlu bakış açısına sahipken, dördü (f=4) ü kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu kararsızlık sebeplerini de yine kapsayıcı eğitimin amacı ile değil, uygulama aşamasındaki sıkıntılar, akademik olarak başarısız bir sistem olması ve diğer öğrencileri olumsuz etkilenmesi gibi sebeplere bağlamışlardır. Eğitim almayan altı (f=6) öğretmenin ise ikisi (f=2) si olumlu bir bakış açısına sahip iken ikisi (f=2) olumsuz bir bakış açısına sahiptir. İki (f=2) katılımcı ise kararsız kaldığını belirtmiştir. Olumsuz algıya sahip olan iki (f=2) öğretmen de kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim almamış öğretmenler arasında yer almaktadır.

4.2.1.3. Katılımcılara göre Kapsayıcı Eğitime Dâhil Edilecek Gruplar

Katılımcılara ülkemiz şartlarında hangi grupların kapsayıcı eğitime dâhil edildiğini ve edilmesi gerektiğini ortaya çıkaracak sorular yöneltilmiştir. Bu soru ile katılımcıların bakış açısına göre hangi grupların dezavantajlı öğrenci kavramına dâhil edildiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların algılarına göre dezavantajlı olarak görülen öğrenciler tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. Katılımcılara göre kapsayıcı eğitime dâhil edilen öğrenciler

Özellik	(f)
Kaynaştırma ve özel eğitim öğrencileri	10
Türkçesi yetersiz öğrenciler	9
Anne ve babası ayrılmış öğrenciler	5
Ailesinde tutuklu bulunan öğrenciler	5
Ekonomik ve sosyal durumu yetersiz öğrenciler	4
Kimsesiz çocuklar	2
Göç eden aile çocukları	1
Üstün zekâlılar	1
Toplam	38

Tablo 38’e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=10) algısında dezavantajlı öğrenci denilince ilk olarak özel eğitime gereksinim duyan ve kaynaştırma öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. Örneğin,

“Benim kaynaştırma öğrencilerim var. Girdiğim her sınıfta bir ya da iki tane.” (M13).

Katılımcı öğretmenlere göre ikinci sırada dezavantajlı öğrenci olarak Türkçesi yetersiz (Mülteci, Suriyeli vs). öğrencilerin bulunduğu görülmektedir. Toplam da dokuz öğretmen, Türkçesi yetersiz olan öğrencileri kapsayıcı eğitime dâhil olan ve olması gereken öğrenciler arasında gördükleri yönünde fikir beyan etmişleridir.

“Suriyeliler, Kaynaştırma öğrencileri, annesi babası tutuklu olanlar gibi birçok grup dâhil edilebilir.” (M8).

Katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dâhil olması gerektiğini belirttikleri diğer iki grup ise anne babası ayrılmış ya da vefat eden parçalanmış aile çocukları ya da anne babasından biri ya da her ikisi de tutuklu bulunan öğrencileridir. Bu iki grubu dezavantajlı olarak belirten öğretmen sayısı eşittir (f=5).

“Parçalanmış aile çocukları işte annesi babası ayrılmış ya da tutuklu olanlar, ya da anne ya da babası başka sebepten yanında olmayanlar.”(M4).

Katılımcı öğretmenlerin sırası ile dâhil ettikleri diğer öğrenciler ise ekonomik ve sosyal durumu düşük öğrenciler (f=4), kimsesiz çocuklar (f=2), üstün zekâlılar (f=1) ve göç eden aile çocuklarıdır (f=1).

“Var tabi, ekonomi durumu kötü olan, annesi babası boşanmış vs. öğrencilerde dâhil edilir.” (M2).

“Suriyeli öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri ve ekonomik durumu ve sosyal statüsü düşük öğrenciler.” (M3).

4.2.2. Kapsayıcı Eğitimde Ders Dışı Çalışmalar

Kapsayıcı sınıf ve okulların uygulamaları sadece sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamalara indirgenemez. Nihai olarak sınıf dışı uygulamalar ile tüm okulun kapsayıcı bir kültüre sahip olması hedeflenir. Bu düşünceler ışığında görüşme katılımcılarının dezavantajlı öğrenciler için ders dışında yapmış oldukları uygulama ve çalışmalarını ortaya çıkarmak için sorular yöneltilmiştir. Ders dışı çalışmalara yönelik içerik analizinde ortaya çıkan alt temalar aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur

4.2.2.1. Öğrenciyi tanıma çalışmaları

Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen ilk alt tema katılımcıların öğrencilerinin bireysel farklılıklarını belirlemek için tanılayıcı bir değerlendirme yapıp yapmadıkları hususunda olmuştur. Tanılayıcı değerlendirme yapıp yapmamalarına göre katılımcıların mevcut uygulamaları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Katılımcıların dezavantajlı öğrenciyi tanıma çalışmaları

Özellik	(f)
Çalışma yapanlar	8
Çalışma yapmayanlar	3
Konu hakkında fikir beyan etmeyenler	3
Toplam	14

Tablo 39’a göre katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası (f=8) okul idaresi, diğer öğretmenlerle birlikte ya da bireysel olarak dezavantajlı öğrencileri daha yakından tanımak için çalışma yaptığını ifade etmiştir. Katılımcıların üçü herhangi bir çalışma yapmadığını belirtirken, diğer üçü bu konuda net bir bilgi sunmamıştır.

Tanıma amaçlı değerlendirme uygulamaları yaptığını ifade eden öğretmenlerin hangi tür çalışma ve uygulamalar yaptıklarını ortaya çıkarmak için sondalar işe koşulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 40’da gösterilmiştir.

Tablo 40. Katılımcıların dezavantajlı öğrenciler için yaptıkları tanıma uygulamaları

Özellik	(f)
Aile ile görüşme	6
Bilgi ve tanıma formu	4
Rehberlik servisinden bilgi alma	2
Diğer öğretmenlerle istişare	2
Ev ziyaretleri	1
İdare personelinden bilgi alma	1
Toplam	16

Katılımcıların dört (f=4) tanesi bilgi almak için sadece bir değil birkaç uygulamayı birlikte yaptığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin dezavantajlı öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak için en çok (f=6) başvurdukları yöntem aile ile doğrudan görüşmedir. Örneğin;

“Bu öğrenciler hakkında daha iyi bilgi sahibi olmak için aileler ile doğrudan görüşmeler yapıyoruz. Öğrencinin ailevi, ekonomik ve kişisel özelliklerini öğrenmeye çalışıyoruz bu şekilde” (M11).

“Bizim bu öğrencilerin sorunlarını tespit etmek için aileler ile de görüştüğümüz oluyor ama Türk örf ve adetleri, mevcut zaman sıkıntısı gibi nedenlerle her zaman aile ziyareti yapamıyoruz, onları çağırıp bilgi almaya çalışıyoruz” (M14).

Katılımcılar, öğrencilerini daha yakından tanımak için başvurdukları diğer bir yöntemin bilgi ve tanıma formu gibi yazılı materyaller kullanmak olduğunu ifade etmişlerdir. Bilgi formu kullandığını ifade eden öğretmen sayısı ise dördür (f=4).

“Sınıflarda öğrenciyi tanıma formu veriyoruz evde ailesi ile birlikte doldurmasını istiyoruz. O formlarda öğrencinin sosyal, ekonomik birçok özelliğini öğreniyoruz.” (M5).

“Bilgi fişleri ile önce farklılaşan öğrencileri tespit ediyoruz. Daha sonra bu öğrencileri tanıma formuna tabi tutuyoruz.” (M9).

Öğretmenlerin başvurduğu diğer tanıma çalışma ve uygulamaları rehberlik servisi ile işbirliği ve rehberlik servisinden bilgi alma ile diğer öğretmenlerden bilgi alma ve istişare etmedir. Bu yöntemleri kullandığını belirten öğretmen sayısı ikidir.

“Benim sınıf öğretmenliğim yok olsaydı yapıyordum ama şu an sadece rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerinin verdiği bilgilerle biz bu öğrenciler hakkında daha net bilgi sahibi oluyoruz” (M8).

Katılımcı öğretmenlerin ez az başvurduğu tanıma uygulamaları ise öğrenciyi ve ailesini evinde ziyaret, idare personeli ile istişare ve idari birimlerden bilgi almadır:

“Kendi sınıf öğretmeni olduğum sınıftaki dezavantajlı olan ya da olabileceğini düşündüğüm öğrencilerime veli ziyaretleri gerçekleştiriyorum”. (M13).

“Bizim okulda idare böyle dezavantajlı öğrencilerin listesini sınıf sınıf oluşturdu ve bizi bilgilendirdi biz artık hangi öğrenci de ne sıkıntı var ezbere biliyoruz.” (M14).

Herhangi bir tanılama değerlendirme aracı kullanmayan katılımcılar ile bu konuda net bir fikir beyan etmeyen katılımcılar genellikle eğitim sistemindeki sorunları gündeme getirerek bu sistemde böylesi çalışmaların yapılamayacağına gönderme yapmışlardır. Örneğin;

“Hayır, yapmıyorum yani çok ileri düzeyde engeli olan öğrenciye denk gelmedim. Mesela hafif düzeyde işitme kaybı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerim oldu onlar da eğitim olarak ciddi farklılaşma ya da uyumsuzluk olmadı bu yüzden bilgi düzeyini ölçmedim, diğer gruplar içinde zaten öğrenciyle iletişime geçemiyorsunuz ki derdini anlatsın, tanımaya çalışalım” (M10).

4.2.2.2. Ders Dışında Yapılan Çalışma ve Uygulamalar

Çalışmaya katılan öğretmenlere ders dışında dezavantajlı öğrencileri desteklemek, sosyalleşmesini sağlamak ve kapsayıcı eğitimin etkinliği arttırmak için yaptıkları bir çalışma ya da uygulama olup olmadığını ortaya çıkarmaya yönelik sorular yöneltilmiş ve verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kategoriler Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41. Katılımcıların ders dışında yaptıkları çalışmalar

Özellik	(f)
Destek eğitimi	6
Maddi yardımlar	5
Sosyal kulüp çalışmaları	1
Ücretsiz eğitim kursları	1
Okul dışı faaliyetler	1
Toplam	15

Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı aynı andan birden fazla ders dışı çalışma ve etkinlik yaparken, bir kısmı (f=3) hiçbir çalışmasının olmadığı ifade etmiştir. Çalışma yapan öğretmenler, kapsayıcı eğitimi desteklemek amacıyla dezavantajlı öğrenciler için en sık yapmış oldukları uygulamanın destek eğitimi vermek olduğunu beyan etmişlerdir. Araştırmaya katılan altı (f=6) öğretmen dezavantajlı öğrencileri için destek eğitimi yaptığını ifade etmiştir. Örneğin,

“Kaynaştırma öğrencileri için destek eğitim odalarımız var boş saatlerimiz de destek eğitimi veriyoruz.” (M9).

Kaynaştırma öğrencileri için verilen destek eğitimlerinin ücretli bir doğasının olması nedeniyle iki katılımcı özellikle ücretsiz destek eğitimleri verdiğini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden beşi dezavantajlı öğrenciler için maddi destek sağladıklarını ifade etmiştir. Özellikle bazı öğretmenler maddi desteği kendi bütçelerinden gönüllü olarak sağladıklarını ifade etmiştir.

“Maddi ve manevi destek sağlıyoruz. Hatta öğretmenler bu desteği kendileri sağlıyorlar.” (M6).

“Kendimiz, ders kaynağı olsun giyim kuşam olsun öğretmenler olarak kendi cebimizden destek sağlıyoruz, gizlilik içinde, diğer öğrencilere belli etmeden.”(M8).

Bir katılımcı ise dezavantajlı öğrencileri özellikle sosyal kulüp çalışmalarına dâhil etmeye çalıştığını belirtmiştir. Bu çalışmaların öğrencilerin sosyal becerilerini artıracaklarını ifade etmişlerdir.

“Bu öğrencilere psikolojik olarak ayırım hissetmemeleri için ne çok ilgili ne de tamamen boş (ilgisiz) bırakıyoruz. Mesela okulun satranç ve beden eğitimi kursları var. Onlara bu çocukları özellikle dâhil ediyoruz. Yani dâhil olmaları için motive ediyoruz.” (M11).

Katılımcı öğretmenlerin ders dışında yapmış oldukları diğer destek çalışmaları ise ücretsiz eğitim kursları ve piknik, sinema gibi okul dışı sosyal etkinliklerdir.

“Evet, okul olarak yapıyoruz ve çalışmalara katılıyoruz. Kitap fuarı etkinliği, piknik, sinema vb. olsun yapılıyor.” (M9).

Esasen kaynaştırma öğrencilerine verilen destek eğitimlerinin ücretli olması göz önüne alınırsa, tamamen gönüllü ve ücret beklemezsizin gerçekleştirilen faaliyet sayısının sınırlı olduğu görülebilir. Bu durumun sebeplerini ortaya çıkarmak amacıyla

katılımcılara ders ve okul dışı çalışmalarda hangi engel ve sorunla karşılaştıklarını ortaya çıkarmaya yönelik sondalar yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. Katılımcıların ders ve okul dışı çalışma yapmamalarının nedeni

Özellik	(f)
Ekonomik şartların uygun olmayışı	6
Yasal prosedürlerin zor olması	4
Okulun fiziki şartlarının uygun olmayışı	2
Öğrencilerin zarar görme ihtimali	2
Öğretmenlerin sorumluluk almaması	2
Toplam	16

Tablo 42 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin ders ve okul dışında çalışma ve etkinlik yapmasının önündeki engellerin başında öğrencilerin ve okulun ekonomik şartlarının uygun olmayışı yer almaktadır. Bu bağlamda ise özellikle çocukların sosyo-ekonomik durumlarının iyi olmayışı dile getirilmiştir:

“Çünkü bulunduğumuz yerin sosyo-ekonomik durumu çok kötü. Sosyal aktivite yapmak istesek de şartlar el vermiyor.” (M1).

“Bu tip etkinliklerde maddi güce bağlı. Bizim öğrencilerimiz zaten ekonomik olarak zor durumda. Biz aidatları bile alamıyoruz. Okulun temel kırtasiye ihtiyaçlarını dahi biz öğretmenler kendimiz sağlamaya çalışıyoruz bazen.” (M2).

Öğrencilerin durumları iyi olmayınca, okulun herhangi bir faaliyet için destek olması ise M2’nin belirttiği gibi her zaman söz konusu olamamaktadır. Çünkü okulun kırtasiye ihtiyaçları bile bazen öğretmenler tarafından karşılanmaktadır.

Katılımcıların dördü ise uzun ve zor işleyen yasal prosedürlerin okul dışı etkinlikler için önemli bir engel oluşturduğunu düşünmektedir.

“Okul dışı etkinliklerde prosedürler çok fazla ve sıkıntılı, o yüzden pek yapamıyoruz” (M7).

Katılımcılardan prosedürlerle ilgili somut açıklamalar istendiğinde genellikle ailelerden alınması gereken izinlerin zaman almasını ve okul idaresinin böylesi çalışmalar için yeterince cesaretlendirici olmayışını dile getirmişlerdir.

Engellerle ilgili dile getirilen diğer nedenlerin hepsi de sadece iki katılımcı tarafından

ifade edilmiştir. Buna göre ders ve okul dışı çalışmalar için okulların fiziki ve sosyal donanımının yetersiz olmasını engel olarak görenlerin temel argümanı okulda yeterli alanın bulunmayışıdır:

“Okulun fiziki yapısı ve donanımı da sosyalleşmeye elverecek olanaklara sahip değil.” (M1).

İki katılımcı ise diğer katılımcılardan farklı olarak öz-eleştirel bir tutum sergileyerek esasen sorunun temelinde öğretmenler arasında görülen ataletin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcılara göre ders/okul dışı etkinlikler yapılmamasının temel sebebi, öğretmenlerin yeterince sorumluluk almamalarıdır:

“Bizde şöyle bir algı var ben 40 dakika mı ayırdım dışarda kalan zaman bana aittir. Bu durum yine kişinin kendi karakteri ile ilgili. İlk göreve başladığımız sıralarda bu konu da daha aktiftim ama zamanla bende vakit ayırmaz oldum.” (M4).

Bu atalet kültürünün bazı durumlarda öğretmenleri risk içerecek herhangi bir eylemden kaçınmasına da yol açtığı M5'in ifadelerinden anlaşılmaktadır: “Prosedürler karmaşık, çok vakit alıyor ve sorumluluk almak korkutuyor bizi” (M5). Son olarak iki katılımcının belirttiği engel de aslında yukarıda belirtilen atalet ve risk almama durumlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Sınıf dışında öğrenci davranışlarının yeterince kontrol edilememesi, bazı katılımcıların bu tür etkinliklerden kaçınması sonucunu doğurmuştur:

“Sosyal aktivitelerde de dışarı çıkınca resmen oraya buraya saldırıyorlar. Neyse dedik uyumlu olanları götürelim bu seferde ayrımcılık oldu. Zaten başlarına bir şey gelecek diye çok korkarak yapıyoruz o yüzden artık pek yapmıyoruz.” (M6).

4.2.3. Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamalar

Kapsayıcı ve farklılaştırılmış uygulamaların yapılmadığı sınıflarda dezavantajlı öğrencilerin yani kapsayıcı eğitimin akademik ve sosyal anlamda başarılı olması mümkün değildir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlere kapsayıcı sınıflarda yani dezavantajlı öğrencileri olan sınıflarda ders sürecinde yapmış oldukları yöntem, teknik, sınıf yönetimi ve araç ve materyal kullanım durumları ile ilgili farklılaştırılmış uygulamaları ortaya çıkarmaya yönelik sorular yöneltilmiş ve verilen cevapların içerik analizinde ait bulgular temalar şeklinde sunulmuştur.

4.2.3.1. Ders içi Yöntem, Teknik ve Uygulamalar

Katılımcı öğretmenlere dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders içerisinde uyguladıkları yöntem, teknik ve materyallerde farklılaştırma yapıp yapmadıkları, hangi yöntem ve teknikleri daha çok tercih ettikleri ve ders içerisinde farklılaştırma yapmada hangi engellerle karşılaştıklarını ortaya çıkarmaya yönelik sorular sorulmuş ve içerik analizi sonuçları tablolar şeklinde gösterilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere ders sürecinde dezavantajlı öğrenciler için normal öğrencilerden farklı olarak yöntem, teknik ve uygulamalarda herhangi bir farklılaştırma yapıp yapmadıklarına yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplar Tablo 43’de gösterilmiştir.

Tablo 43. Katılımcıların ders içi uygulamalarda farklılaştırma yapma durumu

Özellik	(f)
Farklılaştırma yapanlar	3
Farklılaştırma yapmayanlar	11
Toplam	14

Tablo 43’e göre katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=11) sosyal bilgiler dersinde dezavantajlı öğrencilerinin hazırbulunuşluk, önbilgi, ilgi ve öğrenme stilleri gibi özelliklerini dikkate alarak kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerde farklılaştırma yapmadığını ifade etmiştir.

“Ama teknik ve etkinlik olarak bu öğrenciler için uyguladığım özel bir farklılaştırma yapmıyorum onlara özgü olan” (M13).

“Açıkçası yapmıyorum. BEP leri olmasına rağmen yapmıyorum.” (M4).

Katılımcılardan üç (f=3) tanesi ise bu öğrenciler için farklılaştırma yaptığını, bu farklılaştırmayı kullanmış olduğu yöntem ve teknikte değil daha çok öğrenciye vereceği kazanım ve etkinlik düzeyinde yapmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

“İşin özü yapamıyoruz. Yani o ortamı sağlayamıyoruz. En etkin yaptığımız şey ders içinde bu öğrenciye daha kolay hedefler koymak oluyor. Mesela öğrenciler den coğrafyadan 7 bölge ile ilgili bilgi yazmalarını isterken onlardan sadece yaşadığımız bölgeyi yazmalarını istiyoruz.” (M14)

“...diğer öğrencilerin seviyesine göre ders anlatımı yapıyorum. Ama dezavantajlı öğrenciler için özellikle kaynaştırma için kendimce belirlediğim alt düzey bir kazanımı öğrencilere kazandırmaya çalışırken,

diğer öğrencilere de asıl kazanımı kazandırmaya çalışıyorum yani tamamen öğrencileri bertaraf etmiyorum.” (M3).

Katılımcı öğretmenlerin çok düşük oranda farklılaştırma yapmaları öğretmenlerin farklılaştırmanın önünde ne gibi engeller olduğu düşündürmektedir. Bu duruma istinaden öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerine göre ders içinde farklılaştırma yapmama nedenlerini ve farklılaştırmalar önünde hangi engeller olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla sorular yöneltilmiş ve analiz sonucunda elde edilen başlıklar Tablo 44’de gösterilmiştir.

Tablo 44. Katılımcıların ders içi uygulamalarda farklılaştırma yapmama nedenleri

Özellik	(f)
Ders saati yetersiz	7
Öğretim programı yoğun	6
Disiplin sorunları oluyor	4
Dil problemi(Türkçesi yetersiz öğrencilerde)	4
Akademik olarak başarı sağlamıyor	2
Sınıflar çok kalabalık	2
Uygulamayı nasıl yapacağını bilmiyor	1
Toplam	26

Tablo 44 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun (f=7) ders işleme sürecinde dezavantajlı öğrencilerine göre yöntem, teknik ve etkinliklerde farklılaştırma yapmama nedenini ders saatinin yetersiz olması ile ilişkilendirerek açıkladığı görülmüştür:

“Yani şimdi bu öğrenciye seninle de şu etkinliği yapalım diyecek vaktimiz de olmuyor açıkçası normal öğrencilerde konuyu yetiştirmeye çalışırken bir bakmışsınız ki ders saati bitmiş zil çalmış.” (M14).

“Bu öğrenciler için farklılaştırma yapmıyorum çünkü ders saatimiz çok yetersiz kazanımları diğer öğrencilere kazandırmaya çalışırken onlara farklı etkinlik ve yöntem kullanma fırsatım olmuyor.” (M8).

Altı öğretmen ise farklılaştırma yapmama nedenini yine eğitim sistemi ile ilişkili bir konu olan öğretim programının yoğun olmasına bağlamıştır:

“Hocam bizim müfredatımız yoğun, ders saatimiz düşük, benim bir de idari görevlerim var bu öğrencilere özel uygulama yapacak ne vaktimiz ne de şartlarımız var.” (M2).

Dört öğretmen ise farklılaştırma yapmamasının nedenini sınıf düzeni ve disiplininde meydana gelen bozulma ve problemlere bağlı olarak sınıf yönetiminde yaşadıkları sıkıntılara dayandırmıştır.

“Çünkü farklı bir etkinlik ve yöntem uyguladığımda sınıf içi düzensizliklere neden oluyor. Suriyeli öğrenciler zaten kendi dünyalarında dersle ilgileri olmadan yaşıyorlar. Kaynaştırma öğrencilerinde de disiplin problemi olabiliyor farklı etkinlik ve yöntem kullanımında bunu bir fırsat gibi görerek dersi iyice kaynatıyorlar.” (M9).

“Sınıf yönetimi bile mümkün değilken, bu öğrencilerin dersi geçelim, sınıf ortamına bile tahammülü yok, etkinliğe nasıl katayım.” (M12).

Dört katılımcı Türkçesi yeterli olmayan öğrencileri ile dil ve kültür farkından dolayı ortaya çıkan iletişim problemleri nedeniyle farklılaştırma yapamadığını ya da yapılacak farklılaştırmanın anlamsız olacağını dile getirirken, bu öğrencilerin kendi ülkelerindeki eğitim sistemi ile ülkemizde uygulanan eğitim sistemindeki yaklaşım ve uygulamaların farklı olmasının da bu problemi derinleştirdiğini ifade etmiştir.

“Ciddi bir kültür farkı var. Çocuklar sözel uyarıları dikkate almıyorlar. Sadece şiddet ile kontrol edilebilir şekildedir. Galiba kendi ülkelerindeki eğitim sisteminin etkileri. Bu durumda kontrolü elimde bulundurmak için genelde öğretmen merkezli eğitimi tercih ediyorum.” (M9).

“Suriyeli öğrenciler genelde dil bilmiyorlar, okuma yazma bilmiyorlar, dil öğrenmek gibi bir kaygıları da yok.” (M6).

Katılımcı öğretmenlerin iki tanesi farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin akademik başarıyı düşürdüğünü, bu nedenle farklılaştırma yapmayı tercih etmediklerini ifade etmiştir.

“Çünkü akademik anlamda daha başarılı bir sistem olduğunu düşünüyorum. Bize sunulan müfredat konu olarak çok yoğun ve ders saatimiz çok az. Benim kısıtlı ders süresinde drama, istasyon vs. uygulayabilecek imkânım olmuyor.” (M10).

Katılımcılardan iki tanesi kişi farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının önündeki engeli sınıfların kalabalık olmasına bağlamıştır. Katılımcılar farklılaştırılmış öğretimin mevcudun az olduğu sınıflarda uygulanabilir bir sistem olarak görmektedirler.

“Sınıflar kalabalık olduğu için diğer teknikleri uygularken disiplin bozulabiliyor. Bu yüzden pek tercih etmiyorum” (M11).

“...bu okulda öğrenci merkezli diye bir eğitim şekli yok. Herkes böyle ders işliyor. Çok fazla Suriyeli öğrenci var hangi birine özel ders işleyebilirsiniz ki bir sınıfta 7 8 tane Suriyeli olabiliyor kimi dil bile bilmiyor onlara farklılaştırma yapmaya kalksak ciddi bir zaman ve emek ister.” (M8).

Bu katılımcılardan birinin (M8) ifadesi sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının dışında sınıflara dağıtılan dezavantajlı öğrencilerin sayısının çok ve dengeli olmayışının da öğretmenler açısından ciddi bir engel olarak algılandığını göstermektedir. Bu katılımcılara göre sınıf mevcutlarının kalabalık ve dezavantajlı öğrencilerin sayısının fazla olması da disiplin problemlerine dolayısı ile farklılaştırılmış uygulamalara engel oluşturmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerden bir tanesi ise farklılaştırmanın önündeki engeli öz-eleştiri yaparak kendisi ile ilişkilendirmiş ve farklılaştırılmış öğretimi nasıl uygulayacağını bilmemesinden kaynaklı olarak ders içinde farklılaştırma yapamadığını belirtmiştir.

“Ben öğrencilerime yetecek düzeyde bilgi donanımına sahip değilim bu konuda yeterli eğitimim yok. Evet, kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitim aldım ama her şey kitapta yazanlara gibi olmuyor uygulayabilmek çok zor.” (M2).

Katılımcının ifadesine göre verilen hizmet içi eğitimler öğretmenlerin pratiğini yeterince geliştirecek şekilde etkinlik temelli yapılmamakta, öğretmenlerin farklılaştırılmış uygulama için gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmakta yetersiz kalmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretimde kullanılacak olan materyal ve kaynakların öğrencinin özelliklerine göre öğretmen tarafından tasarlanması, değiştirilmesi ya da geliştirilmesi beklenmektedir. Bu nedenle katılımcı öğretmenlere ders içi uygulamalarında dezavantajlı öğrencilerin özelliklerine göre materyal, araç ve gereç tasarımı yapıp yapmadıkları ya da materyallerde farklılaştırma yapıp yapmadıklarını ortaya çıkarmak için sorular yöneltilmiştir. Yapılan içerik analizine göre ortaya çıkan sonuçlar Tablo’45 de gösterilmiştir.

Tablo 45. Katılımcıların dezavantajlı öğrencilerine materyal araç ve gereç tasarlama ve hazırlama durumu

Özellik	(f)
Tasarlayanlar	2
Tasarlamayanlar	12
Toplam	14

Tablo 45'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece iki tanesi kullanmış olduğu araç, gereç ve materyallerde farklılaştırma yaptığını ya da farklı materyal tasarladığını ifade etmiştir. Yapılan farklılaşmaların ise genellikle çalışma ve soru kâğıtları üzerinde yapılan nispeten daha basit ve somut örnekler ve sorular hazırlama şeklinden olduğu da yine katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır.

“Ben derslerde soru kâğıtları hazırlıyorum. Bu soru kâğıtlarında bu öğrencilere uygun sorular soruyorum daha şekilli ve kolay olan ama bu durum dediğim gibi kaynaştırmalar için.” (M14).

“Çalışma kâğıtlarında farklılaştırma yapıyorum ama bulduğum harita ve atlaslarda nasıl yapayım. Yapamıyorum o materyallerde.” (M5).

Katılımcıların ders içinde materyal tasarımı ya da farklılaştırma yapma oranlarının çok düşük olması, öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda dezavantajlı öğrencileri için hangi kaynak ve materyalleri kullandıkları sorusunu düşündürmüş ve en çok kullandıkları ve faydalı olduğunu düşündükleri araç, gereç ve materyalleri belirlemeye yönelik sondalar kullanılmıştır. Verilen cevapların analizinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46. Katılımcıların kapsayıcı eğitimde en çok tercih ettikleri ve faydalandıkları araç, gereç ve materyaller

Özellik	(f)
Akıllı tahta	10
Çalışma (soru ve etkinlik kâğıtları)	6
Görsel (harita, atlas, resim vb). materyaller	3
Yazı tahtası	2
Diğer kitaplar	1
Toplam	14

Tablo 46'ya göre katılımcı öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin eğitiminde en çok kullandıkları ve faydalı buldukları araç ve gerecin başında akıllı tahta olduğu görülmektedir (f=10). Akıllı tahtaların görsel ve işitsel olarak daha çok duyu organına hitap etmesi, bilgiyi öğrenciye web desteği ile farklı formatlarda sunma olanağı

sunduğu için dezavantajlı öğrenciler için daha somut bir bilgi kaynağı konumunda olduğu katılımcıların ifadelerinde yer almaktadır.

“Akıllı tahtalar var artık her okulda bize büyük bir kolaylık sağlıyor.” (M3).

“Daha çok akıllı tahtadan yararlanıyorum. Özellikle dezavantajlı öğrencilerde çok faydalı bir araç. Anlamayı kolaylaştırıyor. Kaynaştırma olsun Suriyeliler olsun ya da diğer grup öğrenciler olsun ilgilerini çekiyor ve somutlaştırmada pekiştirme de faydalı oluyor.” (M12).

Katılımcıların en çok tercih ettikleri diğer araç ve gereçlerden biri de öğretmenlerin kendi hazırladıkları ya da başka kaynaklardan elde ettikleri çalışma ve etkinlik kâğıtlarıdır. Altı öğretmen hem normal hem de dezavantajlı öğrencileri için çalışma kâğıtlarını etkin bir şekilde kullandığını ifade etmiştir.

“Daha çok somut materyaller akıllı tahtalar, kendi etkinlik kâğıtlarımı kullanıyorum.” (M7).

“Evet, kendim fotokopi yoluyla çoğalttığım bilgi kâğıtları ve soru kâğıtlarını kullanıyorum.” (M9).

Öğretmenlerin daha önceki ifadelerine göre kullandıkları bu çalışma ve etkinlik kâğıtlarının ise dezavantajlı öğrencilerin özellik ve ihtiyaçlarına göre değil, sınıf ortalamasına göre hazırlanmaktadır.

Üç (f=3) katılımcı ise öğrenciler için derste görsel materyalleri (harita, atlas, broşür vs.) etkin şekilde kullandığını ve faydalı bulduğunu ifade etmiştir.

“Harita olsun diğer görsel resimler olsun kullanıyorum derslerde” (M8).

“Haritalar, atlaslar veya resimler bulup getiriyorum. Bizim okulda akıllı tahtamız yok, yeni bir okul olduğu için. Bu yüzden kendim buluyorum görsel materyalleri de .” (M5).

Bu materyal ve araç gereçlerin dışında Bir katılımcı öğretmen ise yazı tahtasından yararlandığını ifade ederken yine bir katılımcı da dezavantajlı öğrencileri için MEB’in verdiği kitaplar dışında kitaplardan yararlandığını ifade etmiştir.

“Bunun dışında yazı tahtasından yararlanmaya çalışırım kendim görseller çizerek.” (M4).

“Ancak biz Suriyeli öğrenciler için özel kitapta getiriyoruz okumaları için. Basılmış kitaplar var Türkçeyi daha kolay öğrenmeleri için” (M11).

Bu ifadeler ise öğretmenlerin materyal tasarımı ve farklılaştırması yapmadığını ve geleneksel öğretim yöntemleri ile ders anlattığını göstermektedir.

4.2.3.2. Sınıf Düzeni

Kapsayıcı sınıflarda öğretim-öğrenim ortamının çeşitliliğe cevap verecek ve bütün öğrencilerin işbirlikçi öğrenme ortamlarında eğitim almasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği için katılımcılara sınıf düzeninde herhangi bir değişiklik ya da düzenlemeye gidip gitmediklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcılardan tamamı sınıflarında grup çalışması için gerekli olan düzen değişikliğini yapmadığını ifade etmiştir. Öğrenme ortamında hiçbir katılımcının düzenlemeye gitmesi bu durumun nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorduların kullanılmasına neden olmuştur. Katılımcıların sınıf düzeninde değişiklik yapmama nedenlerine yönelik sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplar analiz edilerek elde edilen sonuçlar Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47. Katılımcıların sınıf düzeninde değişiklik yapmama nedenleri

Özellik	(f)
Disiplin sorunlarına neden olması	6
Zaman kaybı oluşturması	3
Fiziki şartların uygun olmaması	1
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	1
Kullanılan yöntemlere uygun olmaması	1
Toplam	12

Katılımcılar sınıf düzeninde değişiklik ve farklılaştırma yapmama nedenlerini beş başlık altında ifade etmişleridir. Öğretmenlerin sınıf düzenini değiştirmemeleri ve düzenlememeleri önünde en fazla dile getirdiği engel sınıf içinde ve ders sürecinde disiplin sorunları oluşmasıdır. Toplam altı öğretmen bu durumu disiplin sorunlarına bağlayarak meşrulaştırmışlardır.

“Öğrencilerin yerini değiştiriyorum ama sınıf düzeni değişmiyor. Klasik sıra düzeni kullanıyorum. Ama zaten disiplin sorunu var sıra değişikliğinde öğrencileri kontrol etmek daha zor olur. Öğrenciler farklı şekilde oturursa yeni arkadaşları ile yan yana gelebilir bu sefer daha zor olur sınıf yönetimi.“
(M2)

Katılımcılar oluşan disiplin sorununu çözmek için ise sınıfın daha kapsayıcı şekilde düzenlemek yerine öğrencilerin yerini değiştirmeyi tercih ettiklerini belirtmişleridir.

“Farklı yöntem ve teknik kullanmadığım için klasik oturma düzenini kullanıyorum. Disiplin ve gruplaşma problemi olduğu için daha çok öğrencilerin yerlerini değiştirmek zorunda kalıyorum.” (M10).

İki katılımcı sınıf düzenini değiştirmeme nedenini mevcut eğitim sistemine getirmiş olduğu eleştiri ile ilişkilendirerek, sınıf düzeni değiştirmenin zaman kaybına neden olacağını düşündüğü için sınıf düzenini değiştirmedini ifade etmiştir.

“Sınıf düzeninde değişiklik yapmıyorum hep aynı düzende yani buna vaktimiz de olmuyor açıkçası zaten ders süresi yeterli olmuyor etkinliklerimizi bile zor yetiştiriyoruz ama keşke yapma şansımız olsa.” (M1).

Katılımcıların ifade ettiği diğer bir engel ise sınıfların fiziki yapısının ve şartlarının sınıf düzenini değiştirmek için uygun olmamasıdır (f=1).

“Aslında grup çalışmaları ya da tüm sınıf birlikte etkinliklerde sıra düzenini değiştirsek çok iyi olur ancak bizim okulun sınıf yapısı buna pek müsaade etmiyor. Çok küçük sınıflar var sıraları zor sığdırdığımız.” (M7).

Bir katılımcı yine okulların fiziki şartlarına bağlı olarak sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını sınıf düzeninin değiştirilmesinde engel olduğunu belirtmiştir.

“Bizim sınıf mevcutları da çok fazla şuan ortalama 30 kişi 5. Sınıflar. Ben bu öğrencilere sınıf düzenini değiştirmeye kalkışsam bir daha toparlayamıyorum da yerleştiremiyorum da. Ama sınıfım 14 15 kişi olsa düzenleme yaparım ancak o da çok çok nadir oluyor.” (M7).

Katılımcılardan bir tanesi de kendisinin uyguladığı geleneksel öğretim yöntemi için mevcut sınıf düzeninin ve klasik oturma düzeninin daha uygun olmasını engel olarak dile getirmiştir

“Hiç değiştirmiyorum hocam... Zaten düz anlatım yönteminde de pek gerek kalmıyor.” (M4).

4.2.4. Kapsayıcı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Görüşme sırasında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında önemli bir boyut olan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini yani ürün farklılaştırmasını yapıp yapmadıklarını ortaya çıkarmaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları incelenmiş, normal öğrencilerden farklı olarak dezavantajlı öğrencileri öğrenme ürünlerinde yani değerlendirmede herhangi bir farklılaştırma yapıp yapmadıklarına dair bulgular Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48. Katılımcıların değerlendirme sürecinde farklılaştırma yapma durumları

Özellik	(f)
Farklılaştırma yapanlar	9
Farklılaştırma yapmayanlar	5
Toplam	14

Tablo 48 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden dokuzu değerlendirme sürecinde farklılaştırma yaptığını ifade etmiştir. Ancak bu farklılaştırmaların öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre belirlenen değerlendirme yöntem ve teknikleri ile değil klasik ölçme araçlarının yani istenilen yazılı ürünün içeriğinde yaptıkları farklılaştırmalar olduğu görülmektedir.

“Ders içinde süreç değerlendirmesini kanaat notu ile yapıyoruz ama yazılı sınavlar tabi diğer öğrencilerle aynı düzey ve özellikte hazırlanmıyor daha kolay ve basit bir sınava tabi tutuyoruz.” (M1).

Katılımcı öğretmenlerin tamamı sınav kâğıtlarındaki sorular da değişiklik ve farklılaştırma yaparak değerlendirmeyi farklılaştırmayı ifade etmişlerdir.

“Ben sınavda bu öğrencilere farklı yazılı kâğıdı hazırlıyorum. Bu kâğıtlarda onların seviyesine daha uygun olması için daha kolay ve az soru soruyorum.” (M12).

Dezavantajlı öğrencilerin süreç değerlendirmesini ise kanaat notu yolu ile yaptıklarını port folyo ve performans çalışmaları gibi somut ürünleri genellikle kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

“Değerlendirme de yönetmeliğe uygun şekilde yazılı ve kanaat notu kullanıyorum. Kanaat notunda öğrencinin sınıftaki kendi gelişimine göre değerlendirme yapıyorum. Yani yazılı notları değil öğrencinin derse katılımı ilgisi, davranışları ve uyum süreci bu notu doğrudan etkiliyor. Bunun dışında yazılı sınavlarda kaynaştırma öğrencileri ve Suriyeli öğrencilere daha kolay ve az sayıda soru soruyorum ve görsel öğelere de yer vermeye çalışıyorum.” (M8).

Katılımcı öğretmenlerden beş (f=5) i ise ölçme ve değerlendirme de dezavantajlı öğrencileri için diğer öğrencilerden farklı olarak herhangi bir uygulama ya da farklılaştırma yapmadığını ifade etmiştir.

“Farklı bir ölçme ve değerlendirme etkinliği yok bu anlamda aynı sınava tabi tutuyorum ama bu sınav da onlar için formalite gibi bir şey. Dikkate bile almıyorlar Suriyeliler.” (M2).

Bazı katılımcılar değerlendirme ve ürünlerde farklılaştırma yapmadığını mevcut değerlendirme sisteminde gördüğü eksiklik ve problemler ile temellendirerek açıklamıştır.

“Diğer öğrencilere neyse aynı sorular devlet bana diyor ya eşit davran diye eşit sorular soruyorum. Ama uyumlu ve çalışkan olanlarda kanaat notumu etkin kullanıyorum. Çünkü gelişme kaydediyorlar, bunun için çabalıyorlar.” (M6).

4.2.5. Kapsayıcı Eğitimde Ders Kitapları ve Öğretim Programı

Kapsayıcı eğitimde mevcut öğretim materyalleri ve öğretim programının öğrencilerin çeşitliliğine, özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlanması öğrenci performansını ve entegrasyonunu destekleyici etki yapacaktır. Bu nedenle katılımcılara kendi deneyimlerine dayanarak kullanılan mevcut öğretim programı ve ders kitaplarının içerik, şekil ve işlevsel olarak kapsayıcı eğitim için yeterli ve uygun olup olmadığını belirleyici sorular yöneltilmiş, verilen cevaplar analiz edilerek oluşan alt temalar aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

4.2.5.1. Ders Kitapları

Gerçekleştirilen analiz sonucunda görüşmeye katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen ve öğrencilere dağıtılan ders kitaplarını dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda birincil kaynak olarak kullanıp kullanmadıklarını belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar analiz edilerek elde edilen sonuçlar ise Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49. Katılımcıların ders kitabını derslerde temel kaynak olarak kullanım durumu

Özellik	(f)
Kullananlar	4
Kullanmayanlar	10
Toplam	14

Tablo 49’a göre görüşmeye katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (f=10) ders kitaplarını ders sürecinde birincil kaynak olarak tercih etmediğini ve farklı kaynaklardan da yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

“Bu anlamda derslerimde etkin ders aracı olarak kullandığım söylenemez.” (M7).

“Ders kitabında daha çok akıllı tahtadan yararlanıyorum çünkü orada, anlatılan konuları daha somut olarak destekleyen öğeler ve görselleri kullanabiliyoruz.” (M10).

Katılımcı öğretmenlerin dört (f=4) tanesi ise mevcut ders kitaplarını derste temel yani birincil kaynak olarak kullandığını belirtmiştir .

“Evet ders kitabını sürekli kullanıyorum. Sonuçta Türk milli eğitim sistemine göre hazırlanmış müfredata uygun bir kitap ve güncel konulara da yer vermiş o yüzden çok kullanıyorum.” (M9).

Katılımcı öğretmenler, ders kitaplarını kullanırken doğrudan yararlanabilmek yerine kitap içindeki öğeler ve bilgilerde kaynaştırma ve diğer dezavantajlı öğrenciler için kendilerinin bilgileri yeniden düzenleme ve kolaylaştırma yapmak durumunda kaldıklarını da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kullanan öğretmenlerden bir (f=1) i de Türkçesi yetersiz öğrencilerin Türkçesi yeterli hale getirildiğinde kitapların bu öğrencilerde kullanımında sıkıntı yaşanmadığını da belirtmişlerdir.

“Ben Türkçe öğrenen öğrencilerde sorun yaşamıyorum. Bazı mülteci öğrenciler çok zekiler ve gerçekten derslerde de çok başarılılar. Hatta normal öğrencilerin önüne geçebiliyorlar.” (M11).

Ders kitabını temel kaynak olarak kullanmayan ve kullandığını belirten katılımcılara bunun nedenini irdeleyen sondalar kullanılarak katılımcıların ders kitabı ile ilgili hangi sorunları yaşadıkları ve kitapların kapsayıcı eğitime uygun olmama nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Verilen cevapların içerik analizinde elde edilen bulgular tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50. Katılımcılara göre ders kitabı ve kapsayıcı eğitime uygunluğu

Özellik	(f)
Öğrenci seviyesine uygun değil	6
Tek düzey kazanıma sahip	4
Bütünleştirici öğeler yetersiz	2
Kullanımı pratik ve anlaşılır değil	1
Konular kapsayıcı değil	1
Toplam	20

Tablo 50 incelendiğinde ders kitaplarının kapsayıcı eğitime uygun ve kullanışlı olmamasının en çok dile getirilen nedeni, dezavantajlı öğrenci seviyesine uygun olarak

hazırlanmayışıdır. Katılımcıların altı tanesine göre kitaplar dezavantajlı öğrencilerin anlayabileceğinden daha yoğun ve üst düzey bir içeriğe sahiptir.

“Çünkü öğrenciler anlamakta zorlanıyor. Özellikle kaynaştırma ve Suriyeli öğrenciler anlamıyor. Çünkü kaynaştırma öğrencisinde daha ileri bir öğrenme sıkıntısı varsa ya da görme ile ilgili sıkıntısı varsa çok zorlanıyorlar.” (M12).

Katılımcıların sıklıkla (f=5) dile getirmiş olduğu diğer bir engel ise ders kitaplarının tek bir kazanıma göre düzenlenmiş ve hazırlanmış olmasıdır.

“Kesinlikle değil. Mesela konular, görseller vs ülkede ki ortalama gruplara göre yani en fazla sayıya sahip bireylere hitap edecek şekilde hazırlanmış.” (M4).

Katılımcıların ders kitapları ile ilgili ifade ettiği diğer bir engel ise konularının ilgi çekici olmayışı ve bütünleştirici öğelerinin yetersiz olmasından kaynaklanan engeldir (f=3).

“Türkçe bilmeyen öğrenciler Türkçeyi öğrenince kitaplardan diğer öğrenciler gibi yararlanabiliyorlar ama onlar da bir vurdumduymazlık var ilgilerini çekmiyor konular.”(M5).

“Ayrıştırıcı ifadeler yok ama kültürel anlamda yetersiz bir dağılım var. Mesela Tarih konuları sadece Türkler üzerine yoğunlaşmış. Ya da günümüzde toplumsal hoşgörü ve saygıyı artıracak gruplar arası etkileşimle ilgili konular pek yok.” (M4).

Bu problemlerin dışında iki katılımcı ise ders kitaplarının kapsayıcı eğitime uygun olmamasının nedenini ders kitaplarının içerik olarak öğrenciler için pratik ve anlaşılır olmayışı ile ilişkilendirmiştir.

“Zaten bu öğrenciler için de uygun olduğunu düşünmüyorum. Ders kitabı diğer öğrencilere bile çok karışık geliyor ben toparlamak zorunda kalıyorum.” (M6).

“Bence kitaplar da ciddi sıkıntılar var. Ben kitaptaki çoğu kelimeyi normal öğrenciye açıklamakla vakit harcıyorum. Yani normal öğrenci bile anlamıyorken bu öğrenciler için çok daha zor geliyor.” (M14).

4.2.5.2. Öğretim Programı

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 Bakanlığının 2017 yılında hazırladığı öğretim programının fiziksel ve psiko-sosyal açıdan kapsayıcılık taşıyıp taşımadığını, dezavantajlı öğrenciler için problem oluşturup oluşturmadığı ya da hangi özellikleri taşıması gerektiğini belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiş ve katılımcılardan sosyal bilgiler öğretim programını kapsayıcı eğitim açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Verilen cevaplar analiz edildiğinde öğretmenlerin günümüzde okullarda okutulan sosyal bilgiler öğretim programı ile ilgili görüşleri başlıklar halinde gösterilmiştir.

Katılımcılara sosyal bilgiler öğretim programını kapsayıcı eğitim ve dezavantajlı öğrenciler için uygun olup olmadığı yönünde sorular yöneltilmiş verilen cevaplar Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51. Katılımcılara göre öğretim programının kapsayıcı eğitime uygunluğu

Özellik	(f)
Uygun bulanlar	4
Uygun bulmayanlar	10
Toplam	14

Tablo 51 e göre katılımcıların çoğu (f=10) öğretim programını kapsayıcı eğitim için uygun bulmamaktadır.

“Konu ve içerik olarak da uygun olduğunu düşünmüyorum.” (M6).

“Ben ailesi parçalanmış ya da diğer çocuklar için değil de kaynaştırma ve Suriyeli ya da diğer yabancı öğrenciler için uygun bir müfredat olmadığını düşünüyorum.” (M12).

Dört (f=4) katılımcı ise öğretim programının kapsayıcı eğitim için uygun özellikte ve uygulanabilir olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Öğretim programını da uygun ve güzel buluyorum özellikle yeni program daha güzel hazırlanmış, kazanımlar daha az ve anlaşılır.” (M11).

“Öğretim programı bu yıl çıkan özellikle daha uygun eskiye göre. Özellikle beşinci sınıfların konuları daha iyi. Öğrencilere hoşgörü, toplumu tanıma ve saygı gibi kavramları daha iyi ve seviyelerine göre aktarıyor.” (M2).

Katılımcılardan yüksek bir oranının uygun bulmadığını belirtmesi bunu nedenini belirlemeye yönelik sorular sorulmasına gerekli kılmıştır. Bu nedenle katılımcılara

öğretim programını kapsayıcı eğitim için neden uygun bulmadıklarını, hangi özellikleri taşımadığı ya da uygulanmasında hangi problemler ile karşılaştıklarını ortaya çıkarmaya yönelik sorular sorulmuş ve verilen cevaplardan elde edilen başlıklar Tablo'52 de gösterilmiştir.

Tablo 52. Katılımcılara göre öğretim programının kapsayıcı eğitime uygun olmama nedenleri

Özellik	(f)
Konular yoğun	6
Tek düzeyde kazanımlar var	3
Konular kapsayıcı değil	3
Beceri ve değer eğitimi yetersiz	2
Tek tip öğrenci modeli yetiştiriyor	1
Toplam	15

Tablo 52 incelendiğinde katılımcıların öğretim programı ile ilgili en sık dile getirdiği sorun, sosyal bilgiler öğretim programının ders kitaplarının yansıttığı şekilde konu ve içerik olarak yoğun bir yapıda olmasıdır. Altı öğretmeni sosyal bilgiler öğretim programının kazanım sayısı ve içerik olarak dezavantajlı öğrencilerin düzeyine göre hazırlanmadığını düşünmektedir.

“Hocam bu öğretim programı kazanımı fazla yoğun bir program ve kazanımlar birbirini tekrarlar nitelikte.” (M13).

“Öğretim programı sosyal bilgiler olarak bizden çok fazla kazanım vermemizi istiyor, konularımız yoğun. Doğal olarak öğrencilere bu bilgi beceri ve değeri hepsine kazandıramıyoruz.” (M5).

Katılımcıların üç tanesinin öğretim programı ile ilgili dile getirdiği diğer bir sorun ise tek tip kazanım yani tek bir seviyeye göre hazırlanan kazanımlara sahip olmasıdır.

“Öğretim programı da aynı şekilde bir tek kazanımı belli bir saatte tüm öğrencilere kazandırmaya yönelik hazırlanmış bir program. Öğretmene esneklik sağlamayan bir program” (M7).

Katılımcılar öğretim programındaki içeriğinde yerel ve ulusal kültürel, bütüncü ve ilgi çekici konuların yeterli düzeyde yer almamasını da öğretim programı ile ilgili diğer bir sorun olarak belirtmiştir. (f=3).

“Müfredat sadeleştirilmeli ve kültürel değerlere ahlaki değerlere daha çok önem verilmeli. Bu öğrencileri birleştirici bir detay ve konu yok yetersiz.” (M6).

“Konu olarak da kapsayıcı değil. Öğrettiğimiz konular örneğin Suriyeli bir öğrencinin ilgisini çekmiyor ne işime yarayacak mantığı ile bakıyorlar bence.” (M9).

Katılımcılar özellikle öğretim programının içeriğinin Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin ilgisini çekmediğini ve bu öğrencilerin ihtiyacına yönelik olmadığını düşünmektedirler.

Öğretim programı ile ilgili iki katılımcının dile getirdiği iki sorun ise beceri ve değer eğitiminin yetersiz ve arka planda kalmasıdır. aynı özellikte öğrenci yetiştirmeye yönelik kazanımlara sahip olmasıdır. (f=1)

“Yani bu programların eğitim boyutu hep ihmal ediliyor. Ders içinde anlattıklarınızdan öğrenciye ne kadar aktarabilirsiniz o kalıyor değer olarak” (M11).

Bir katılımcı ise öğretim programı ile ilgili farklı bir soruna değinerek öğretim programının aynı özellikte bireyler yetiştirdiğini kişisel yetenek ve özelliklere hitap etmediğini ifade etmiştir.

“Evet diyemiyorum çünkü bu öğrencilerin hepsi farklı seviye de ve özellikte. Ama müfredat ve ders kitapları tek düzeyde ve özellikte öğrencilere göre hazırlanmış bu anlamda kapsayıcı olduğunu düşünmüyorum.” (M1).

4.2.6. Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ülkemizde birçok dezavantajlı öğrenci grubu eğitim sistemine katılmış ve normal öğrenciler ile birlikte eğitim almaya devam etmektedir. Ancak kapsayıcı eğitimin öğrencilerin normal eğitim kurumlarına katılımı ile başarılı olmayacağı, kapsayıcı okul kültürünün ve öğrenci entegrasyonunun meydana gelmesinde birçok düzenleme ve uyarlamanın da yapılarak bu öğrencilerin ihtiyaç ve özelliklerine göre optimum eğitim koşullarının ve desteklerin sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle katılımcılara normal okullara devam eden dezavantajlı öğrencilerinin eğitim ve öğretimi ile ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik sorular sorarak veya diğer temalar altındaki ifadelerinden hareketle hangi konularda engeller ve problemler ile karşılaştıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin ifade ettikleri bu engel ve sorunlar ve bu yönelik çözüm önerileri ile ilgili cevapları içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 53. Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimin başarısına engel olan faktörler

Özellik	(f)
Dil ve iletişim problemi	11
Disiplin ve sınıf düzeni problemi	11
Ders süresinin yetersizliği	9
Önyargılar ve algılar	7
Bilgi ve eğitim eksikliği	6
Kaynaştırma öğrencilerinde akademik başarısızlık	5
Akran zorbalığı, dışlama ve gruplaşma	4
Sınav sistemi	4
Sınıflarda fazla sayıda dezavantajlı öğrenci olması	4
Ailelerin ilgisiz ve bilgisizliği	4
RAM ların yeterli şekilde destek sunmaması	3
Fiziki şartların yetersizliği	1
Rehberlik servisleri yetersiz	1
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	1
Öğretmen seçiminde liyakat olmaması	1
Toplam	75

Tablo 53 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun en çok karşılaştığı iki problemin dil ve iletişim ve yaşadıkları disiplin ve sınıf yöntemi ile ilgili problemler olduğu görülmektedir. Toplam on bir öğretmen dil ve iletişim problemini kapsayıcı eğitimin önündeki engellerden biri olduğunu düşünmektedir.

“Zaten dil bilmedikleri için diğer öğrenciler ile de kaynaşma ve sosyalleşme olmuyor yani eğitim amacına hizmet etmiyor hava da kalıyor.” (M1).

“Suriyeliler de en büyük problem dil. Dil bilmiyorlar. Dil bilmeyen bir öğrenci ile ders işlenmiyor. Gelip sınıfta oturup gidiyorlar. (M2).

Dil ve iletişim problemleri ile benzer şekilde on bir öğretmen sınıf yönetimi ve disiplini sağlama ile ilgili problem yaşadığını belirtmiştir.

“Disiplin sorunumuz oluyor dediğim gibi. Bu durum benim derslerimde daha katı bir yaklaşım sergilememe diğer öğrencilerinde etkilenmesine neden oluyor” (M11).

“Çünkü sınıf düzeninde sürekli bir sıkıntı oluşturuyorlar. Gruplaşıp ayrılıyorlar.” (M12).

Katılımcı öğretmenlere göre kapsayıcı eğitimin başarısında sosyal bilgiler dersi ile doğrudan ilgili olarak ders saatinin yeterli olmaması diğer önemli bir engel olarak yer almaktadır. Dokuz katılımcı ders saatlerinin yeterli olmaması nedeniyle dezavantajlı öğrencilerinin başarılarının düşük olduğunu ifade etmiştir.

“Sosyal bilgiler ders saati çok düşük ben ders saati artırılınca kapsayıcı eğitimin sosyal amacının daha başarılı olacağına inanıyorum. (M5).

Tabloya göre öğretmenlerin karşılaştığı diğer bir engel ise toplumsal önyargı ve algılar (f=7) bağlı olarak dezavantajlı öğrencilerin dışlanmasıdır. Bu önyargı ve algıların ise çoğunlukla etnik kökeni farklı olan ya da Türkçesi yetersiz olan öğrenciler ile ilgili olduğu görülmektedir

“En önemli engel bence algılar. Kapsayıcı eğitim denilince doğrudan Suriyeli öğrenciler algılanıyor ancak bu kavramın daha fazla grubu içerdiği öğrenilmeli ki insanlar önyargılarını aşarak desteklesinler” (M3).

Altı katılımcı eğitimsizlik ve bilgi yetersizliğinin kapsayıcı eğitimin önünde engel oluşturduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, özelleştireci yaparak kendilerinin eğitimlerinin yetersiz ve bilgi eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir.

“Bizim öğretmenler olarak bu konuda yeterli bir eğitimiz yok. Akademik temelli bilgiler işte uzun uzun anlatıyor ama biz öğretmenler etkinlik temelli bir eğitim almalıyız.” (M7).

“Nasıl davranmamız gerektiğini de bilemiyoruz yani hizmet öncesi eğitim almadık, seminerler de gerçek anlamda amacına hizmet etmiyor yani ben ciddiye alsam diğer öğretmen arkadaşım almıyor tek başınıza mücadele etmekle de istenilen başarı yakalanamıyor maalesef.

Yukarıdaki tabloda, katılımcılardan beşine (f=5) göre kapsayıcı eğitimde sorun oluşturan diğer bir durumun kaynaştırma öğrencilerinde akademik olarak başarı sağlanamaması olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre kaynaştırma öğrencilerinde akademik olarak başarısızlığın nedeni kaynaştırma öğrencisinin fiziksel ve zihinsel engeli ya da okuma yazma dahi bilmeden mevcut sınıf düzeyine kadar gelmiş olmasıdır.

“Kaynaştırma öğrencilerinde de öğretim anlamında sıkıntı yaşıyoruz. Öğrenme güçlüğüne bağlı akademik başarı sağlanamıyor doğal olarak öğrencinin ilgisi ve özgüveni düşüyor derslere karşı.” (M7).

“Kaynaştırma öğrencilerim arasında okuma yazma bile bilmeyenler var. Onlar da daha büyük sıkıntı var” (M2).

Katılımcılardan dördü kapsayıcı eğitimin önünde öğrenciler arasında görülen akran zorbalığı ve dışlamanın engel oluşturduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

“Çok az öğrencide başarılı oluyordur ama çoğunlukta öğrenciler arasında kavga, dışlama ve kıskançlık gibi davranışlar daha fazla oluyor. Özellikle Suriyeli öğrencilerle bizim öğrenciler arasında çok fazla.” (M12).

Katılımcıların ifadeleri akran zorbalığı ve dışlama durumunun genellikle Türkçesi yetersiz öğrenciler ile normal öğrenciler arasında gerçekleşmekte, diğer öğrenci grupları arasında daha az görülmekte olduğunu göstermektedir.

“Diğer öğrenciler açısından baktığımızda gruplaşmalar ile karşılaşılıyor. Mesela gruplar arası kavgalar olabiliyor. Sözle zorbalık, kabullenmeme gibi özellikle mülteciler ile Türkler arasında anlaşmazlık çok fazla.” (M7).

Katılımcı öğretmenlerin dördü kapsayıcı eğitimin önündeki diğer bir engeli mevcut sınav ve değerlendirme sistemi olarak belirtmişlerdir.

“Valla hem bizden sınav odaklı bir sistemde yoğun bir müfredatla normal öğrencileri yetiştirmemiz hem de dezavantajlı öğrencileri de adapte etmemiz bekleniyor. Bizim elimizde sihirli değnek yok.” (M6).

Katılımcılara göre mevcut sınav ve değerlendirme sistemi öğrenciyi eğitime motive etmek yerine onlarda sorumsuzluk ve okulu önemsememe gibi tutum ve davranışa neden olmasına ya da sınav odaklı bir sistemde dezavantajlı öğrencilerin göz ardı edilmesine dolayısı ile kapsayıcı eğitim sistemine hizmet etmemektedir.

“Eğitim sisteminden kaynaklı çünkü sınav odaklı yetiştiriyoruz çocukları. Kazanması gereken sınavları olan çocuklar diğer öğrencileri kendileri için engel olarak görecektir. Ya da öğretmen aynı şekilde yetiştirmesi gereken bir müfredat ve kazandırılacak sınavları var. Diğer öğrenciler göz ardı edilecektir.” (M8).

“Gerçekten zeki öğrencileri de harcayan bir sistem. Not sistemi öğrenciyi geçirmeye zorluyor. Bu da öğrencide sorumluluk, çalışkanlık gibi özelliklerin gelişmesine engel oluyor. Rahat ve kontrol edilemez bir nesil yetişiyor.” (M4).

Katılımcı öğretmenlerin dördü dezavantajlı öğrencilerin aileleri daha fazla olmak üzere ailelerin ilgisiz ve kapsayıcı eğitim konusunda bilgisiz olduğunu ve kendilerine eğitim noktasında destek olmadıkları için kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında engel oluşturduklarını ifade etmektedirler.

“Eğitimsizlik ya da önemsememe nedenini bilmiyorum ama iletişim kuramadığımız çok aile var” (M7).

“Aileler de etkili bu konuda. Aileler ilgili değil. Ailelere ulaşamıyoruz. Mesela biz toplantı yaptığımızda da problem yaşayan öğrencinin ailesinin gelmesini beklerken, yine öğrencisi ile ilgilenen aileler geliyor ve problemler konuşulamıyor.” (M3).

Katılımcıların ifadelerine göre engel oluşturan diğer bir durum sınıf ve okullarda dezavantajlı öğrencilerin sayısının plansız ve programsız bir şekilde dağıtılmasından kaynaklanan sorunlardır. Dört katılımcı bu durumu kapsayıcı eğitimin önünde engel olarak görmektedir.

“Çünkü 30 kişilik sınıflarda on dört ya da on beş tane Suriyeli öğrenci var. Nasıl bir sınıf atmosferi olduğunu tahmin edemezsiniz. Hiç rahat değiliz ders anlatırken.” (M12).

“Çok fazla Suriyeli öğrenci var hangi birine özel ders işleyebilirsiniz ki bir sınıfta 7 8 tane Suriyeli olabiliyor kimi dil bile bilmiyor onlara farklılaştırma yapmaya kalksak ciddi bir zaman ve emek ister.” (M8).

Tabloya göre üç katılımcı rehberlik araştırma merkezlerinin kapsayıcı eğitime destek sunmada yetersiz ve bu süreçte etkisiz olmasını kapsayıcı eğitimin önündeki engellerden biri olarak görmektedir.

“RAM’lar da sıkıntı içinde bana göre. Ehil olmayan insanları oraya toplamışlar. İşlerine bile hâkim değiller.” (M2).

Katılımcı öğretmenlere göre RAM’larda yapılan tanılama ve değerlendirme süreci de prosedür el olarak işlemekte ve dezavantajlı öğrenciler doğru tanıyı alamamaktadır.

“Raporu olmayan birçok öğrenciyi biz fark ediyoruz ve RAM a gönderiyoruz ama RAM rapor vermiyor. Ama o öğrencinin kaynaştırma öğrencisi olduğu belli. Yani RAM’lar bu konuda yeterli ve dikkatli çalışmıyor diye düşünüyorum.” (M14).

İki katılımcı sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını kapsayıcı eğitimin önünde engel olarak gördüğünü ifade etmektedir.

“Bu da olumsuz bir durum oluşturuyor zaten sınıflar da kalabalık bizim okulumuzda 1600 öğrenci var ikili eğitim yapıyoruz ve Suriyeli sayısı çok fazla bunun gibi daha birçok faktör var.” (M9).

Birer katılımcı ise kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri okulların fiziki ve sosyal şartlarının kapsayıcı eğitime ve dezavantajlı öğrencilere uygun ve yeterli olmayışı ile öğretmen seçiminde liyakat sisteminin olmayışı şeklinde ifade etmiştir.

“Fiziki anlamda yeterli değil, asansör yok, özel eğitim odası açacak sınıf kapasitesi yok, sosyal anlamda etkinlik yapacakları satranç odası olsun spor salonu olsun hiçbiri yok bunlar uluslararası ortak uygulamalar. Kültür farkı olmaksızın her öğrenciye hitap eder ama o şansımız yok maalesef.” (M2).

“Bence bu eğitim fakültelerine yerleştirme sistemi ile ilgili. Bizi birkaç şık içinden seçerek seçtiğimiz bir sınavla eğitim fakültelerine yerleştiriyorlar. Yani karakteri öğretmenliğe uygun olmayan insanlar da öğretmen oluyor. Öğretmenlik idealist bir yapı ister.” (M4).

Katılımcılara yaşadıkları bu deneyim ve karşılaştıkları bu sorunlardan hareketle kapsayıcı eğitimde kilit rol oynayan paydaşlar olarak, bu sorunlar ve engelleri aşmak için ve kapsayıcı eğitimin başarısını artırmak için neler yapılabileceğine dair çözüm önerilerini sunmalarını yönünde sorular sorulmuştur. Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 54’ de gösterilmiştir.

Tablo 54 göre katılımcı öğretmenlerin en sık dile getirdikleri sorun olan, Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerle yaşadıkları iletişim problemine paralel olarak dezavantajlı bu öğrencilerin eğitime alınmadan önce Türkçe eğitimi alması en çok ifade edilen çözüm önerisi olmuştur (f=9).

“Türkçesi yetersiz olan öğrenciler içinde eğitim öncesi ayrı bir dil eğitimine katılması gerektiğini düşünüyorum.” (M1).

“Türkçesi yetersiz öğrencileri doğrudan eğitime katmadan önce Türkçe eğitimi verilse bu problem ortadan kalkar ve verim artar.” (M3).

Kapsayıcı okullarda öğrencilerin sadece fiziksel katılımının sağlanması eğitimin kapsayıcılığından bahsedilebilmesi için yeterli değildir. Katılımcıların ifadeleri de dezavantajlı öğrencilerin sosyal, ekonomik açıdan desteklenmesi gerektiğini doğrular nitelikte bu öğrencilerin eğitimsel açıdan başarı ve uyumlarının sağlanmasında öğrencilere engel oluşturan özelliklerinin bertaraf edilebilmesi için gerekli sosyal ve ekonomik destek sağlanması gerektiği yönündedir. Beş katılımcı dezavantajlı öğrencilerin sosyal ve ekonomik destek alması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 54. Katılımcıların kapsayıcı eğitimdeki sorunlara getirdikleri çözüm önerileri

Özellik	(f)
Eğitime katılmadan dil eğitimi	9
Sosyal ve ekonomik destek sağlanmalı	5
Öğretim programı kapsayıcı hale getirilmeli	5
Destek eğitimleri planlı ve daha sık verilmeli	5
Eğitim öncesi seviye belirleme sınavı	4
Eğitim politikalarında öğretmen fikri alınmalı	4
Okulların fiziki şartları düzeltilmeli	4
Ayrı sınıflarda veya okullarda eğitim	4
Hizmet içi eğitim kalitesi artırılmalı	4
Ders saati ve seçmeli dersler artırılmalı	3
Hizmet içi eğitim sonrası kontroller yapılmalı	3
Kitaplar kapsayıcı hale getirilmeli	3
Öğrencilere psikolojik destekler verilmeli	3
Kaynaştırma eğitimi yarı zamanlı yapılmalı	3
Öğretmenlere ödül sistemi getirilmeli	3
Öğretmenlik mesleğinde liyakat sistemi	2
Öğrencilerin okullara eşit ve dengeli dağılımı	2
Kaynaştırma öğrencileri bireysel eğitim almalı	2
Ailelerin de eğitimi yapılmalı	2
Ders dışında Türkçe eğitimi verilmeli	1
Ayrı bir öğretim programı yapılmalı	1
Değerlendirme sistemi değişmeli	1

Değerlendirme sistemi merkezi olmalı	1
Diğer öğrencilerin de eğitilmesi	1
Türkçesi yetersiz öğrencilerin eğitimi ayrı yapılmalı	1
Normal öğrencilere eğitim verilmesi	1
Özel eğitim öğretmenlerin branş dışı olmaması	1
RAM'ların etkinliği artırılmalı	1
Rehberlik öğretmenlerinin sayısı artırılmalı	1
Üniversitede kapsayıcı eğitim dersi olmalı	1
Toplam	154

“Aynı ortamda olmaları gerekiyor ama yeterli değil, yani şartlarının da eşitlenmesi gerekiyor. Ekonomik olarak, sosyal olarak, eğitim olarak.” (M9).

Sosyal ve ekonomik desteğin yanı sıra bu öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında oluşan eğitimsel seviye farkını gidermede destek eğitimlerinin önemine vurgu yapar şekilde beş katılımcı bu öğrencilere destek eğitimlerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

“Ben bu öğrenciler için daha çok destek sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Eminim daha adil ve etkili bir yaklaşım olur. Daha çok destek eğitimi almalılar”.

Katılımcılardan beşi öğretim programı ile ilgili yaşadıkları problemlere paralel şekilde, öğretim programının konu olarak daha bütünleştirici kazanım olarak da dezavantajlı öğrenci seviyesine daha uygun, kolay ve anlaşılır hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

“Müfredat sadeleştirilmeli ve kültürel değerlere ahlaki değerlere daha çok önem verilmeli. Bu öğrencileri birleştirici bir detay ve konu yok yetersiz.” (M6).

Dört (f=4) katılımcı çözüm önerisi olarak dezavantajlı öğrencilerin örgün eğitime katılmadan önce seviye belirleme sınavına tabi tutulması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcıların eğitime katılmadan önce dezavantajlı öğrencilerin seviye belirleme sınavına tabi tutulması ile ilgili çözüm önerisi genellikle kaynaştırma öğrencileri ve Türkçesi yeterli olmayan öğrencilere yöneliktir.

“Eleme ve seviye sınıfları ile çözülür. Örgün eğitime katmadan önce dil eğitimi ver seviyesini belirle seviyesine yeterli düzeyde ise okullara başlat. Yoksa bu şekilde kapsayıcı eğitim falan işlemez. Sonuçta eğitimimiz yok ama tecrübemiz var.” (M6).

“Okullara kayıt öncesi belli kıstasların sağlanarak öğrenci alınması sağlanabilir. Örneğin dil eğitimini başarıya geçenler okullara alınmalı.” (M7).

Dört katılımcının önerdiği çözüm önerilerinden birisi MEB’in eğitim politikaları belirlerken öğretmenlerin de fikrinin alınarak istişare edilmesi gerektiğidir.

“Yani bu konuda (kapsayıcı eğitim) yapılan projeler çalışmalar bizim yani öğretmenlerin düzeyinde hazırlansın. Bizim fikirlerimiz alınsın. Biz dahil olalım hazırlanma sürecine.” (M12).

“Ben devletin bu konuda öğretmenlerin bilgisine ve fikrine başvurması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü biz daha iyi görüyoruz problemleri.” (M14).

Okulların fiziki ve sosyal şartlarının dezavantajlı öğrencilerin sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarına göre belirlenmesi ve düzenlenmesi, hizmet içi öğretmen eğitimi kalitesinin artırılarak pratiğe dayandırılması ve dezavantajlı öğrencilerin ayrı okul ve sınıflar da eğitim alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin dördü okulların fiziki ve sosyal şartlarının düzeltilmesi ile kaynaştırma öğrencilerin fiziki ihtiyaçlarına uygun ya da dezavantajlı öğrencilerin normal öğrenciler ile sosyalleşebilecekleri alanların oluşturulması gerektiğini ifade etmektedirler.

“Kaynaştırma öğrencileri için ekstra materyal ve teknolojik donanım gerek. Onlar yok. Sosyalleşecekleri bir müzik odası, spor salonu vs. yapılırsa daha güzel olur.” (M1).

“Sosyalleştirme için başka destekler sağlanmalı. Okullar fiziksel olarak yetersiz madem bu öğrenciler aynı yerde eğitim alıyor destek odaları teknolojik donanım oluşturulmalı.” (M6).

Katılımcılar öğretmenlerin sunmuş olduğu diğer bir öneri yine kendi öz-yeterlik algıları ile ilgili almış oldukları hizmet içi eğitimin daha uygulamaya yönelik ve etkinlik temelli, pratik ve beceri kazandırabilecek şekilde düzenlenmesi ve verilen eğitimlerin daha kaliteli olması gerektiği ile ilgilidir. Bu öneriyi sunan öğretmen sayısı dördtür.

“Somut örnekler ile yani eğitim düzeyimiz daha gerçekçi bir şekilde yükseltilmeli. Bu konuda hizmet içi eğitimler yetersiz. Pratiğe yönelik bize örnekler versinler biz tekrar tekrar onu yapılandırarak kullanabilelim. Temel felsefesini aktarmanın dışında gerçekten amaca yönelik bir eğitim eksikliği var.” (M7).

Katılımcı öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitimlerin onların uygulama becerilerini geliştirmedeği gerekçesi ile bu öneriyi sunmuşlardır.

“Kapsayıcı eğitimin amacını biliyoruz ama gerçek hayatta her şey kitaptaki gibi değil. Bize verecekleri eğitim bizzat hayatın içinden olmalı, pratiğe dönük olmalı diye düşünüyorum.” (M2).

Katılımcılar dezavantajlı öğrencilerin daha etkili ve başarılı bir eğitim alması için normal öğrencilerden ayrı bir sınıf ya da okullarda eğitim alması gerektiği dile getirilen diğer bir çözüm önerisidir. Bu öneride yine dört öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

“Hocam bence bu çocuklar birlikte eğitim alırken farklılıklarını daha derinden hissediyorlar. O yüzden ayrı eğitim almaları daha doğru gibi geliyor bana.” (M13).

“Ben hepsinin aynı eğitim ortamında bulunması gerektiğini düşünüyorum ancak hepsinin farklı ihtiyaçları da göz önüne alınarak farklı sınıf ve odalarda destek verilerek eğitilebilmelidirler. Tıpkı özel eğitim öğrencileri gibi” (M1).

Üç (f=3) katılımcı dezavantajlı öğrencilerin başarısı artırmak için sosyal bilgiler ve sosyal bilimler ilgili ders saatlerinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

“Ben diyorum ya çok hayatın içinden hayatı öğreten bir ders ama ders saati yetersiz seçmeli ders olarak bari sosyal bilgileri destekleyecek dersler okutulsa iyi olur.” (M13).

Katılımcılardan üçü öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan hizmet içi eğitimlerin sayısının artırılmasını, eğitimden sonra öğretmenlerin de sınavlarla kontrollerinin yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler bu şekilde öğretmenlerin rekabet ve denetlenme ortamında başarılarının artacağını düşünmektedirler.

“Hizmet içi eğitimler verilse ancak bu eğitimlerden sonra öğretmenler de sınava girse ve düzenli kontrolleri yapılırsa, olağan olmasa ve rekabet olsa belki daha başarılı olabilir.” (M1).

Katılımcıların yine aynı oranda ifade ettiği çözüm önerilerinden biri, kitapların daha kapsayıcı hale getirilmesi de yer almaktadır. Üç katılımcı kitapların kazanım ve içerik olarak dezavantajlı öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Bu yüzden kitapların bu öğrenciler için daha basit hale getirilmesi yani herkese aynı şekilde hazırlanmaması gerek. Mesela kitaptan bir bölümü okumalarını istesem ileri düzey öğrenciler hemen okuyup soruları cevaplarken, bu öğrenciler hala okumaya çalışıyor oluyor.” (M5).

Üç katılımcı da öğrencilere sunulacak destek hizmetlerinin psikolojik boyutuna vurgu yaparak psikolojik desteklerin verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Psikolojik destek önemli gerçekten. Ciddi travma geçirmiş öğrencilerimiz var çünkü” (M12).

Kaynaştırma eğitiminin yarı zamanlı yapılması da yine üç katılımcı tarafından sunulan diğer bir çözüm önerisidir. Örneklerle gösterilirse;

“Kaynaştırma öğrencileri içinde yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması daha doğru yani sürekli sınıfta diğer öğrencilerle bir arada olmak zorunda değil belirli gün ve zamanlarda eğitim almalı. Kapsayıcı eğitimin sosyal amacına ulaşması için.” (M2).

“Öğretmenler takip edilerek başarılı olanlar ödüllendirilebilir. Başarısı ölçülebilir devamlı olarak.” (M10).

Katılımcılardan iki (f=2) tanesi öğretmenlik mesleğinde seçim yapılırken mesleki ve kişilik olarak liyakatli bireylerin seçilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

“Öğretmenler kişilik özelliklerine göre ve ideallerine göre seçilmeli ve yönetim sisteminde liyakat esas alınmalı belki böyle kısmen bu durum düzeltilebilir.” (M4).

İki katılımcı (f=2) okullara ve sınıflara dezavantajlı öğrencilerin eşit ve dengeli bir şekilde dağılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin iş yükünün azalacağı ve öğrencilerin birbiri ile daha iyi koordine ve entegre olacağı dile getirilmiştir.

“Ama kısa vadede öğretmenlere esneklik sağlanmalı öğretim sürecinde, sınıflara dengeli öğrenci dağılımı çünkü sayı arttıkça öğretmenin iş yükü artıyor öğrenciler arası entegrasyon azalıyor.”

Katılımcılardan iki tanesi dezavantajlı öğrencilerin ailelerinin de kapsayıcı eğitim ile ilgili uzman kişilerden eğitim alması gerektiğini ifade etmiştir.

“Bence öğretmenler daha fazla hizmet içi eğitime tabi tutulmalı hatta bence ailelerde uzman kişilerce eğitilmeli yani. Çocuğunun özel olduğunu o da iyi bilmeli.” (M13).

İki katılımcıda kaynaştırma öğrencilerinin başarısız olduğu derslerde normal öğrencilerden ayrı olarak bireysel eğitim alması gerektiğini ifade etmiştir.

“Evet, yani her derste diğer öğrencilerle eğitim almak zorunda değil. Başarısız olduğu konularda bireysel eğitilebilir.” (M12).

Katılımcılardan biri, Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerde sık karşılaşılan dil ve iletişim problemine yönelik alternatif bir çözüm önerisi getirerek, bu öğrencilerin normal eğitim süreci dışında, Türkçe eğitimi de alması gerektiğini böylece iletişim problemlerinin de çözüme ulaşacağını vurgulamaktadır. Örneğin;

“Benim hiç öyle öğrencim olmadı ama bence bu öğrenciler içinde hafta sonlarında Türkçe öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri tarafından Türkçe ve uyum dersleri verilmeli.” (M4).

Yine katılımcı öğretmenler tarafından bir kez dile getirilen çözüm önerisi; yine öğretim programındaki eksiklikler ve problemlerle ilişkili, dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaç ve özelliklerine göre ayrı bir öğretim programı yapılmasıdır.

“Ayrı bir müfredat olabilir daha kolay yani öğrencinin durumuna göre basit kazanımlar ve konular. Ama onları da nasıl veririz aynı derste bilmiyorum.” (M12).

Bunların dışında bir katılımcı değerlendirme sisteminin değişmesi gerektiğini belirtirken bu sınav sisteminin öğrencilerin sadece akademik başarıya odaklandığını dolayısı ile kapsayıcı eğitimde verilmek istenen değer ve beceri eğitiminin geri planda kalmasını işaret etmektedir..

“Bir kere sınav sistemi düzenlenmeli ve eğitim amaç olmalı araç değil. Bunun içinde öğrenci ve öğretmenlerin gelecek kaygısı olmadan daha rahat bir hayatı olması lazım ki sınav kaygısı olmasın yeniliklere açılalım.” (M7).

Bir katılımcıda öğrencilerin değerlendirme yönteminin merkezi bir sınav aracılığı ile yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Bu katılımcının kapsayıcı eğitimin bireysellik vurgusuna uygun olmayan bir şekilde merkezi değerlendirmenin daha adil bir yöntem olacağını belirttiği görülmektedir.

“Değerlendirmeyi devlet merkezi sistemde yapmalı yani hafif düzeyde olanlara ülke genelinde aynı sorular olmalı mesela. Çünkü adil bir sistem değil. Bilgi eksikliği var değerlendirme tamamen öğretmenin vicdanında kalıyor bu da düzensizliğe neden oluyor.” (M13).

Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin normal ve diğer dezavantajlı öğrencilerden ayrı eğitim alması yönündeki öneri de yine bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

“Bunun dışında Suriyeliler de dil sorunu var. Ben ayrı eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.” (M10).

Bir katılımcı özel eğitimin destek dezavantajlı öğrenciler için önemine vurgu yapar nitelikte özel eğitim öğretmenlerinin branş dışı alanlardan seçilmemesi gerektiğini ve özel eğitimin ciddi şekilde planlanması gerektiğine yönelik çözüm önerisi sunmuştur.

“Özel eğitim öğretmenleri branş dışı olmamalı. Yani sözde uygulanmamalı bu sistem.” (M13).

RAM’ların kapsayıcı eğitimde öğretmenlere sunacağı destek ve eğitimlerle daha etkin ve faydalı bir hale getirilmesi de yine karşılaşılan problemlere paralel olarak bir katılımcı tarafından çözüm önerisi olarak sunulmuştur.

Öğretmenler bu konuda çok yalnız bırakılıyor. Yeterli destek ve ön bilginiz yok. Belki bu öğrencilerin psikolojik destek noktasında RAM’lar daha etkin hale getirilirse biz daha kolay aşarız sorunları.” (M12).

Katılımcı öğretmenler öğrenciler arasında akran zorbalığı ve dışlama gibi ayrımcı davranışların sıklıkla görüldüğünü belirtmişti. Bu nedenle normal öğrencilerinde kapsayıcı eğitim hakkında eğitilerek bilgilendirilmesi de bir katılımcı tarafından çözüm önerisi olarak sunulmuştur.

“Kapsayıcı eğitim bir bilinç ve algı meselesi. Normal öğrencileri de içine alıyor o yüzden onların da bu konuda eğitime ihtiyaçları var.” (M1).

Bir katılımcı tarafından dile getirilen çözüm önerisinden biri de okullarda görev alan rehberlik öğretmenlerinin sayısının artırılmasıdır. Katılımcı öneriyi sunarken rehberlik öğretmenlerinin sayısının yetersiz olduğunu da vurguladığı görülmektedir.

“Okulumuzda bir tane rehberlik öğretmenimiz var mesela 1500 tane öğrencimiz var. Çok fazla sekizinci sınıf şubemiz var onlara sınav rehberliği veriyor öğrencilerin takip işleri vb. yani bu öğrenciler ile bizzat ilgilenebilecek bir durumu yok. Yani rehberlik servisleri de çok yeterli değil sayısı artırılmalı.” (M13).

Katılımcıların sunduğu son öneri ise bir katılımcı tarafından dile getirilen üniversite eğitimi sırasında öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitimle ilgili derslerin okutulmasıdır.

“Üniversitedeki eğitimler de lütfen daha etkin ve gerçeğe dönük yapılsın. Akademik bakış açısından uzak bir dünya var burada.” (M2).

Sonuç olarak katılımcıların kapsayıcı eğitim ile ilgili birçok konuda problem ile karşılaştıkları ve bu problemlere dayanarak kendi deneyim ve bilgilerine dayanarak çeşitli çözüm önerileri sundukları görülmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Kapsayıcı eğitim kavramı literatürde kullanılmaya başlandığı ilk dönemlerde daha çok engelli ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların genel eğitim ortamlarına dâhil edilmesi süreci olarak algılanmıştır. Ancak bu kavram günümüzde ülkelerin ihtiyaçları ve eğitimden beklenen çıktılarının değişmesi nedeniyle çok daha geniş bir perspektifte ele alınmakta ve sosyal sınıf, cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik durum gibi sebeplerle toplumdan dışlanarak, dezavantajlı duruma düşmüş çocukların da eğitim sürecine dâhil edilmesi olarak algılanmaktadır (UNESCO, 2009). Bu çalışmada kavramın bu güncel yorumu esas alınarak katılımcıların kapsayıcı eğitimle ilgili yaptıkları tanımlar değerlendirilmiştir. Katılımcılara hem ankette hem de görüşmeler sırasında kapsayıcı eğitimi tanımlamalarını isteyen açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Ankete verilen cevaplarda 313 katılımcıdan sadece dokuzunun doğru ve yeterli düzeyde tanımlama yaptıkları görülürken, görüşmelerde ise toplamda 14 katılımcıdan sadece dördünün yeterli ve doğru şekilde tanımlama yapabildiği görülmüştür. Kapsayıcı eğitimin doğru şekilde tanımlanmasında anket verileri ile görüşme yapılan öğretmenler arasında oransal bir fark bulunmaktadır. Bu farkın nedeni ise görüşmeye katılan öğretmenlerin amaçlı örneklem doğrultusunda dezavantajlı öğrencilerin yoğun olarak ikamet ettiği bölgelerde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin seçilmesi ve katılımcıların çoğunluğunun (f=8) kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim almış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü görüşme bulgularında olumsuz algıya sahip öğretmenlerin daha önceden kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim almadığı görülmektedir. Ayrıca Yıldırım ve Şimşek'in (2016, s. 133) de belirttiği gibi "görüşme yönteminde ankete göre daha kolay, doğru ve derinlemesine bilgi elde şansının daha yüksek olması"ndan kaynaklı olduğu da düşünülebilir.

Katılımcıların yüksek bir oranla kapsayıcı eğitimi tanımlayamama nedeni, bu kavramın ülkemizde eğitim alanında yeni bir kavram olması ile ilgili olabilir. Çünkü kapsayıcı eğitim dünya literatüründe uzun bir geçmişe sahip iken, ülkemiz de ise son birkaç yılda üzerinde durulan ve uygulama alanı genişleyen bir uygulama olmuştur. Ayrıca üniversitelerin eğitim programlarında kapsayıcı eğitimle ilgili derslerin okutulmadığı ve hizmet içi dönemde kapsayıcı eğitimle ilgili eğitimlerin verilmemesi öğretmenlerin bu kavramı tanımlayamamasında etkili olmuş olabilir. Zira üniversitelerde ve hizmet içi eğitimlerde verilen derslerin genellikle kaynaştırma ve özel eğitimle ilgili konulardan oluştuğu ve kapsayıcı eğitimle ilgili çalışma ve eğitimlere ise ancak 2016-2017 yıllarında yapılmaya başlandığı bir gerçektir (bkz. MEB, 2018; Aktekin, 2017). Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırma ve çalışmalarında ülkemiz de son birkaç yıldır yoğunlaştığı bu duruma ise son dönemlerde genellikle komşu ve diğer ülkelerde ortaya çıkan savaş ve terör gibi sebeplerle ülkelerinden ayrılarak dış göçlerle gelen birçok mülteci ve yabancı uyruklu öğrencinin eğitime dâhil edilmek durumunda kalınmış olması da etkili olmuştur. Saha da çalışan öğretmenler kaynaştırma öğrencileri dışında özellikle mülteci ve etnik kökeni farklı öğrenciler ile teorik ve pratik olarak yeterli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri alamadan bu öğrencilere eğitim vermeye başlamıştır. Bu durum ise öğretmenlerin dezavantajlı bu ve diğer öğrenciler ile pratikte yaşadıkları problemlerinde katkısı ile kapsayıcı bir tutum sergilemeleri yerine ayrımcılık ile ilgili daha önceden barındırdıkları kişisel önyargı ve algılarının güçlenmesine neden olmuştur. Bu algılar ise zihniyet değişimlerinin ve eğitim pratiklerinin gelişmesinde bariyer görevi görerek eğitimlerin amacına ulaşmasında engel oluşturmuş olabilir. Çünkü bulgular durum öğretmenlerin bakış açısında da kendini göstererek kapsayıcı eğitimle ilgili olumsuz ya da kararsız bir bakış açısına sahip olduğunu da ortaya koymuştur. Ayan- Ceyhan (2016)'ın yaptığı çalışma da bu bulguları destekler nitelikte öğretmenlerin ayrımcılığı içselleştirdikleri ve verilen eğitimlerin öğretmenlerin gündelik pratiklerini de geliştirmeye yönelik daha gerçekçi temeller üzerine verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Bunların dışında yapılan görüşmeler de kapsayıcı eğitimle ilgili birçok öğretmenin eğitim almış olmasına rağmen az sayıda öğretmenin tanımlama yapabilmesi ise bu eğitimlerin öğretmenlerin okul pratiklerinin ve zihinsel algılarının değişiminde yeterli olmadığını ve eğitimi veren ve alan insanlarında bu eğitimi ciddi şartlarda

gerçekleştirmediklerini de düşündürebilir. Bulgular da bunu destekler nitelikte verilen eğitimlerin hem kişisel hem de kurumsal bazda etkin ve etkinlik temelli yapılmadığını ve öğretmenlerin bu eğitimin prosedürel bazda yapıldığını düşündüklerin göstermiştir.

Katılımcılara göre ülkemiz şartlarında dezavantajlı öğrenci denilince en sık algılanan grup katılımcıların çoğunluğunun (f=10) belirttiği kaynaştırma öğrencileridir. Katılımcılara göre dezavantajlı öğrenci denilince daha çok kaynaştırma öğrencilerini algılama nedenleri ülkemizde kaynaştırma eğitiminin uzun süredir devam ediyor olması, öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili okul ve hizmet içi dönemde eğitim almış olması, ve kaynaştırma öğrencilerinin dezavantajlı konumda bulunmasına neden olan farklılaşan özelliklerinin somut olarak daha kolay gözlenmesi ve fark edilebilir olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili devletin yetkili kurum ve organlarınca farkındalık ve geliştirme çalışmalarının özellikle 1990'lı yıllardan itibaren daha sık ve etkili bir şekilde yapılması 2000 li yılların başında uygulanmaya başlamasıyla ve öğretmenlere de bu konuda eğitimler verilmesinin bu algının oluşmasında etkili olduğu kabul edilebilir. (Yazıcıoğlu, 2018). Ayrıca daha uzun bir çalışma ve uygulama geçmişi bulunan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan birçok akademik çalışma da öğretmenlerde farkındalık oluşturarak dezavantajlı öğrenci kavramının özel eğitime ihtiyacı olan ve kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler olarak algılanmasında etkili olabilir.

Katılımcıların dezavantajlı öğrenci grubuna dâhil ettikleri diğer grup ise Türkçesi yetersiz öğrenci gruplarıdır (f=9) . Katılımcıların ifadelerine göre Türkçesi yetersiz öğrenci olarak genellikle Suriye'den gelen mülteci öğrenciler algılanmaktadır. “2011 yılında başlayan Suriye iç savaşından sonra dört milyondan fazla kişi yaşadığı yerden göç etmek zorunda kalmıştır ve bu bireylerin yarısından fazlası çocuktur” (UNHCR, 2015, akt., Sakız, 2016, s. 66). Göç eden mülteci ailelerin dönmek yerine ülkemizde kalacakları anlaşılmaya başlanmış ve eğitimde oluşacak sorunlara karşı kalıcı çözümler aranmaya başlamıştır. Örneğin; MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü UNICEF'in ve Erciyes Üniversite'sinin desteği ile 2016 yılında başlattığı Kapsayıcı Eğitim Projesini başlatmış bu proje ile yüz binin üzerinde öğretmen kapsayıcı eğitimle ilgili desteklenmiştir (bkz. MEB, 2018; Erciyes Üniversitesi, 2018). Yine Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında yapılan imzalanan anlaşma ile “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi

(PICTES)” projesi başlatılmış ve Suriyeli çocukların Türk Eğitim sisteminde entegrasyonuna yönelik MEB desteklenmiştir. Bu doğrultuda göçmen ailelerin çocukları kayıt altına alınarak ülkemizdeki örgün eğitim kurumlarında eğitim almaya başlamıştır. “Birleşmiş Milletler Eğitim Uzmanı Jennifer Roberts (2015), göç eden Suriyeli nüfusun yaklaşık üçte birinin okul çağındaki çocuklardan oluştuğunu belirtmiştir” (Sakız, 2016, s. 66). Katılımcıların dezavantajlı öğrenciler algısında ikinci sırada Türkçesi yetersiz öğrencilerin yer almasında bu durumun etkili olduğu düşünülebilir. Bu durumun bir başka nedeni okullarda mülteci ailelerin yaygın şekilde ikamet etmesi nedeniyle öğretmenlerin bu öğrenci grubu ile sık karşılaşması olarak ortaya çıkarken bir diğeri de MEB tarafından yürütülmüş olan “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrencisi Olan MEB Personelinin Eğitimi” (Aktekin, 2017) gibi geniş çaplı projelerin yansımaları olabilir.

“Ölüm, boşanma, geçici ve sürekli ayrılıklar sebebiyle bilinen aile şeklinden farklılaşmış aileler, parçalanmış aile” (MEB, 2008, s. 6) olarak adlandırılmaktadır. Ülkemiz şartlarında dezavantajlı öğrencilere dâhil edilebilecek diğer bir grup, katılımcıların dile getirdiği, anne babası ayrılmış ve ölen (f=5) ya da anne babası tutuklu olan (f=5) yani parçalanmış aile çocuklarıdır. Şentürk (2012, s. 124) Malatya ili örneği ile yaptığı araştırma da parçalanmış aile çocuklarının okul başarısında gözlemlenebilir bir düşme olduğunu göstermektedir. Ailesi parçalanan çocukların ise sosyal çevresinde bozulma, sağlık ve iletişim sorunları gibi sorunlar ortaya çıkabilmekte ve bu durum eğitimlerinin, akademik, sosyal ve psikolojik olarak pek çok noktada aksamaya neden olabilmektedir. Benedek ve Brown (1997), yaptığı bir çalışma sonucunda anne ve babası boşanması nedeniyle parçalanmış aile çocuklarında ergenlerin akademik başarılarında düşme, motivasyon kaybı, okula devamsızlık ve arkadaş ilişkilerinde yani sosyal becerilerinde bozulma olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt., Koçak & Tatay, 2016, s. 3). Yapılan araştırmalarda ülkemizde her geçen gün parçalanmış aile sayısının arttığını göstermektedir. Örneğin; Boşanan çiftlerin sayısı 2016 yılında 126 bin 164 iken 2017 yılında %1,8 artarak 128 bin 411 olmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2017). Bu durum, ülkemiz şartlarında ailesi parçalanmış öğrencilerin dezavantajlı olarak algılamasında öğretmenleri destekler niteliktedir.

Sosyo-ekonomik durumu düşük aile çocukları da dile getirilen diğer bir dezavantajlı öğrenci grubudur (f=4). Sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin örgün eğitime katılımını

doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları ekonomik durumları yetersiz olduğu için çalışmak zorunda kalabilmekte ve eğitime devam etmekte güçlük çekebilmektedirler. Ayrıca aileler çocuklarının eğitim giderlerini karşılamakta sıkıntı çekebilmekte ya da bu çocukların ihtiyaçları tam anlamıyla giderilemediği için eğitimin etkinliğinde azalma, öğrencinin hissettiği maddi ve manevi eksiklikler nedeniyle sosyal çevreden ayrışması ya da arkadaşları tarafından ayrımcılığa maruz kalması gibi durumlar ile karşılaşabilmektedir. Nitekim Tomul (2007), yaptığı araştırmada aile geliri ile nüfusun eğitime katılımı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ülkemizin sosyo-ekonomik durumu ve eğitim giderlerine ayırdığı bütçe, daha gelişmiş ülkelerdeki öğrenci başarısından daha düşük bir başarı grafiği çizdiği de göz önüne alınırsa sosyo-ekonomik düzeyin ülkemiz de eğitim katılım ve başarısında önemli bir belirleyici olduğu görülecektir. Katılımcılarında sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerde gözlemledikleri, eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yaşanan sıkıntılar ve öğrenciler arasında görülen fiziksel, sosyal ve psikolojik farklılıklar ve buldukları bölgenin özellikleri itibari ile bu gruptaki öğrencileri dezavantajlı olarak algılamaları normal kabul edilebilir.

Dezavantajlı olarak algılanan ve kabul edilen diğer grup öğrenciler ise kimsesiz yani korunmaya muhtaç çocuklar (f=2), iç göç yapan aile çocukları (f=1) ve üstün zekâlı (f=1) öğrenciler olarak ifade edilmiştir. Katılımcıları destekler nitelikte kimsesi olmayan, yetiştirme yurdunda yetişen öğrencilerin özellikle sosyal becerilerinin, kimlik gelişimlerinin vb. psikolojik özelliklerinin normal aile çocuklarından anlamlı derece de farklılaştığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu çocukların birçok eğitim sorunu ile de karşı karşıya kaldığı bilinmektedir (bkz. Bakırcı, 2014). Bu nedenle özellikle kimsesiz çocukların kendi başlarına hayatta kalma becerilerini kazanmaları ve topluma kazandırılmalarında eğitim önemli bir yer tutmakta ve kapsayıcı eğitime dâhil edilecek grupların başında yer almaktadırlar.

Katılımcılardan sadece bir kişinin dile getirmiş olduğu üstün zekâlı öğrencilerde önemli bir dezavantajlı grubu oluşturmaktadır. Çünkü ülkemizde öğretmenlerin ders işleme sürecini genel olarak sınıf ortalamasına göre gerçekleştirdiği yapılan araştırmalar ile de belirlenmiş bilinen bir gerçektir. Üstün zekâlı çocuklar ise kendi özellik ve yeteneklerine göre yeterli şekilde eğitilemediği için geri planda kalmakta yetenek ve

zekâları tam anlamıyla değerlendirilememektedir. Farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının henüz tam anlamıyla bilinmediği veya uygulanmadığı (bkz. Mutlu & Öztürk, 2017) ülkemiz şartlarında üstün zekâlı öğrencilerde akademik ve sosyal anlamda ihmal edilmekte ve dezavantajlı bir duruma düşmektedir. Katılımcılardan sadece bir kişinin üstün zekâlı öğrencileri bu gruba dâhil etmesi de özelde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve genelde tüm branştaki öğretmenlerin bu öğrencileri fark edecek düzeyde eğitim almamış olmalarından ya da derslerini ortalama düzeye göre farklılaştırma yapmadan işlemlerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu durumun diğer bir nedeni ise öğretmenlerin mesleki sorumluluk bilincinde olmamaları, kapsayıcı öğretmen niteliği taşımamaları ya da kapsayıcı öğretim planlarını uygulamaya geçirmemelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Katılımcıların dile getirmediği ancak ülkemizde önemli ve büyük bir çoğunluğu oluşturan diğer bir dezavantajlı öğrenci grubu kız öğrencilerdir. Geçmiş yıllara oranla kız çocuklarında eğitime katılım oranı daha yüksek olsa da hala eğitim hayatında uzakta olan birçok kız çocuğu mevcuttur. Ülkemizde kız çocukları mevcut cinsiyet algısı, eğitimsiz aileler, ekonomik şartlar, erken evlilik gibi nedenlerle eğitimden uzak kalmaktadır. TÜİK 2017 verilerine göre 25 yaş ve üzeri kadınlarda yükseköğretim mezunu oranı erkeklere oranla daha düşüktür. (TÜİK, 2018). Katılımcıların kız çocuklarını bu gruba dâhil etmeme nedeni ise dezavantajlı öğrenci algısını okuldaki mevcut öğrenci profiline göre değerlendirmeleri olabilir.

Bu grupların dışında ülkemizde etnik kökeni farklı çocuklar, mevsimlik işçi çocukları, Hristiyan, Musevi ve diğer dinlere mensup aile çocukları, terörden ve afetlerden etkilenen çocuklar gibi birçok grup çoğaltılarak dezavantajlı öğrenci gruplarına dâhil edilebilir.

Anket verilerine göre kapsayıcı eğitimle ilgili katılımcıların bakış açısı ve kişisel algıları incelendiğinde dikkat çeken nokta kaynaştırma öğrencileri ile Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin normal öğrencilerden ayrı eğitim alması gerektiği yönündeki fikirleridir. Katılımcıların yaklaşık yarısı iki grubunda normal öğrencilerden ayrı eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerden hareketle bunun nedeni öğretmenlerin hem kaynaştırma hem de Türkçesi yetersiz öğrencilerde görülen disiplin ile ilgili problemler olduğu düşünülebilir. Ayrıca katılımcılar Türkçesi yeterli olmayan

öğrencilerle yaşadıkları dil ve iletişim problemini önemli bir sebep olarak dile getirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü (f=11) belirtilen bu sorunları diğer gruplara oranla bu iki gruba daha sık yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Çoğunluğunu Suriyeli öğrencilerin oluşturduğu Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler özellikle savaş ortamından geldikleri ve travmatik bir süreçten geçmiş ve geçiyor olmaları nedeniyle uyum problemleri yaşıyor ve ülkelerindeki eğitim sisteminde farklı uygulama ve yöntemlerin etkisi nedeniyle Türk eğitim sistemine adapte olmakta sıkıntı çekiyor olmaları öğretmenlerde iletişim ve disiplin ile ilgili problem oluşturdukları yönünde algı oluşturabilmektedir. Bu öğrencilerden yeni bir kültüre ve Türk eğitim sistemine adapte olmaları, dil öğrenmeleri, aynı zamanda sosyalleşebilmeleri ve akademik başarı göstermeleri beklenmektedir. Bu durum öğrencilerde uyum ve iletişim problemi oluşturmakta, öğretmenler de bu nedenlerle bu öğrencilerin genel okullardan ayrı eğitim almasının daha yerinde bir uygulama olacağını düşünmektedirler. Daha önceden yapılan çalışmalarda da daha çok Suriyeli öğrencilerde olmak üzere şiddet, uyumsuzluk ve disiplin problemi ve cinsel yönelimli hareketlerin çok sık görüldüğü ve genellikle uyum probleminin yaşandığı belirtilmiştir (bkz. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016).

Kaynaştırma öğrencilerinin ayrı eğitim alması gerektiği yönündeki algının oluşmasında ise ilgili literatürle paralel olarak kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yaşanan öğrenme ile ilgili başarısızlıklar, disiplin ve uyum problemleri etkili olabilir. Benzer bir bulgu Demirezen ve Akhan'ın (2016) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Demirezen ve Akhan (2016, s. 1218) "kaynaştırma uygulamalarının, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarında yürütülmesi amacını taşıdığı" ancak yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde bu amaca ulaşamadığını, bunun nedeninin ise yaşanan uyum ve disiplin problemleri, öğrenmede başarısızlık ve öğretmenlerin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları için nasıl eğitim verileceğini bilmemeleri gibi sorunlardan kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Nitekim görüşme bulgularına göre, katılımcıların çok önemli kısmı kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış sınıf içi uygulamalar yapmamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin akademik olarak başarısız olmasında da yine öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını yapmaması nedeniyle, eğitim sürecinde ihmal

edilen kaynaştırma öğrencisinin de sınıf düzenini bozma gibi davranışlar sergilemesi için ortam oluşturması neden olabilmektedir. Bu durum öğretmenlerde bu öğrencilerin ayrı eğitim almaları yönünde algı oluşturabilmektedir. Görüşme bulgularında öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin akademik anlamda başarısız olduklarını belirtmeleri de bunu doğrular niteliktedir.

Anket bulgularına göre, katılımcıların yarısından fazlası kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin birlikte eğitim almasının hem dezavantajlı öğrencilerin hem de normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarısını düşürmek yerine artıracığını düşünmesine rağmen, bu öğrencilerin birlikte eğitim alması ile ilgili olumsuz bir algıya sahiptir. Bu durum öğretmenlerin algılarında ciddi bir çelişki durumu olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kaynaştırma öğrencileri için olumlu bir eğitim modeli olduğunu kabul ettiklerini ancak onların diğer öğrencilerle aynı sınıfta olmasına sıcak bakmadıklarını göstermektedir. Bu durum, ise öğretmenlerin bu öğrencileri kendi açısından iş yükünü artıran birer etken olarak görmelerinden kaynaklı ortaya çıkmış olabilir. Sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileri için öğretmenlerin sınıf düzeni, materyal, etkinlik vb. birçok alanda düzenleme ve uyarlamaya gitmesi ve farklılaştırma yapması gerektiği düşünülürse öğretmenlerin bu öğrenciler için bu uygulamaların mevcut sistemde yapılamayacağını düşünmeleri de bu çelişkili algının oluşmasına neden olmuş olabilir.

Kapsayıcı eğitimin hem dezavantajlı öğrencilerin hem de normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarısı ve sosyal becerilerini olumlu etkileyeceği yönünde katılımcıların nispeten olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Ancak anket verilerinde Türkçesi yeterli olmayan öğrenci grubu diğer dezavantajlı öğrenci grubundan farklılaşmaktadır. Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin ve normal öğrencilerin birlikte eğitim almasının Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal becerisini artıracığı yönündeki görüşe ankete katılan öğretmenler diğer iki gruba göre daha az inanmaktadır. Özellikle akademik başarı boyutunda öğretmenlerin daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Birlikte eğitimin normal öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyeceği görüşünün de katılımcılar arasında daha yaygın bir destek bulduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların normal öğrencilerin sosyal becerilerinin olumsuz etkileneceği ile ilgili algısı ise diğer algılarından nispeten farklılaşmaktadır. Öğretmenler normal öğrencilerin Türkçesi

yeterli olmayan öğrencilerle birlikte eğitim almalarının sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini düşünmektedir. Bu durum öğretmenlerin farklı özellikteki ve kültürdeki öğrenciler ile normal öğrencilerin aynı ortamda eğitim almasının, onların farklı bir kültürü tanınmasına, dezavantajlı öğrenciler ile iletişim kurmalarına olanak sağlayacağını düşünmelerinden kaynaklı olabilir. Ancak Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler için aynı akademik ve sosyal kazanımın oluşacağına daha az inanılmamasının nedenleri ise görüşme bulgularına göre onların sınıfta azınlık konumunda olmaları nedeniyle derslerle ilgili uyum problemleri oluşturmalarıdır.

Görüşmeye katılan on dört katılımcının sadece beşi kapsayıcı eğitimle ilgili olumlu bir algıya sahip olduğunu belirtmiştir. Kapsayıcı eğitimle ilgili kararsız ve olumsuz bakış açısına sahip katılımcıların bu algılarının doğrudan kapsayıcı eğitimin amacı ile ilgili değil uygulama aşamasındaki ve pratikteki sorunlardan kaynaklandığını belirttikleri görülmektedir. Pratikteki yaşadıkları bu sorunu ise anket verilerindeki algı profilini destekler nitelikte, Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler ile yaşadıkları sıkıntılar ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerinde bu yönde bir görüşe sahip olma nedeni de görüşme yapılan öğretmenler gibi uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlardan kaynaklı olabilme ihtimali yüksektir. Ancak ilgili literatürde böylesi bir yaklaşımın çeşitli önyargılardan kaynaklanabileceği belirtilmektedir. Özellikle farklı milletlerden çocukların eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda yeterliklerinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Banks, 2008). Bu algı ile ilgili ki kare sonuçlarında Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin genel okullarda eğitim almasının onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artıracığı yönündeki görüşe 0-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin diğer mesleki deneyimdeki öğretmen grubuna oranla daha çok destek verdiği görülmektedir. Bu farklılaşma ise dikkat çekicidir. Bu nedenle mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile mesleki kıdemi daha yüksek öğretmenler arasında böyle bir farklılığın oluşma nedenlerinin araştırılması kapsayıcı eğitimde öğretmen algılarını şekillendiren unsurları belirlemek açısından literatüre katkı sağlayacaktır.

Katılımcıların kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin genel okullarda birlikte eğitim görmesinin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini ve akademik başarılarını artıracığı yönündeki görüşü sosyal beceriler boyutunda daha yüksek olmak üzere desteklediği görülmektedir. Özellikle kaynaştırma öğrencilerinin

sosyal becerilerini artıracığını düşünen öğretmen sayısı yaklaşık katılımcıların üçte ikisine (%62.3) yakındır. Görüşmeye katılan öğretmenlerinde kaynaştırma öğrencilerinin genel okullarda eğitim almasının onların sosyal becerilerini geliştirdiğini belirten ifadeler kullanmaları bu durumu destekler niteliktedir. Zaten eğitimi, “topluma tam anlamıyla katılabilmeyi ve toplumda efektif şekilde yer alabilmeyi ya da kapsanmayı sağlayacak olan işleyişleri gerçekleştirebilme becerilerini kazandırması bakımından temel bir kabiliyet” (Çelik, 2017, s. 21) olarak tanımlarsak topluma tam anlamıyla katılım için gerekli sosyal becerilerinde tüm farklılıklarına rağmen bütün bireylerin eşit ve adaletli bir şekilde eğitim almasının sağlandığı kapsayıcı eğitim ile mümkün olduğu aşikârdır. Bu anlamda kaynaştırma ve özel eğitim öğrencilerinin de topluma katılımında önemli bir rol oynayan sosyal becerileri kazanmasında kapsayıcı eğitimin başarılı olduğu öğretmenler tarafından da teyit edilmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin kapsayıcı eğitimle sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarının arttığı yönündeki görüşün, sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerinin arttığı yönündeki görüşe göre nispeten daha düşük oranda desteklendiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin amacı ile ters düşecek şekilde kaynaştırma öğrencilerinden normal öğrenciler ile aynı düzeyde bir başarı beklentilerinden kaynaklanması muhtemeldir. Ancak farklılaştırılmış öğretim de temel amaç; öğrencinin bireysel farklılıklarına hitap edecek şekilde öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ile öğrencinin düzey ve gelişimlerini üst düzeye çıkarmaktır (Çam, 2013, s. 16). Öğretmenlerin akademik başarı ile ilgili bu algısında öğrenciyi bireysel değerlendirmek yerine sınıf ortalamasına kıyaslayarak değerlendirmesi etkili olabilir. Öztürk ve Mutlu (2017), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ve buna bağlı olarak sınıflarındaki tüm öğrencilerin etkin şekilde öğrenmesini sağlayacak esnek gruplama stratejisi, farklılaştırılmış etkinlikler ve materyal ve kaynakları kullanım ile ilgili yeterli pratiğe sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır (s. 400). Katılımcıların kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin birlikte eğitim almasının normal öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerisini olumsuz etkileyeceği yönündeki görüşe de büyük oranda destek vermedikleri görülmektedir. Özellikle normal öğrencilerin sosyal becerisini olumsuz etkileneceği görüşüne karşı çıkanların oranı daha yüksektir.

Katılımcıların kaynaştırma öğrencileri ile kişisel algılarına bakıldığında cinsiyet ve mesleki deneyimin bu algıları şekillendirme etkili iki değişken olduğu görülmektedir. Çünkü kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin birlikte eğitim alması gerektiği ve bu eğitimin kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarını artıracığına kadın öğretmenler daha çok inanmakta ve destek vermektedir. Ayrıca katılımcıların mesleki deneyimi ve cinsiyet değişkenlerine göre öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerine ilişkin algılarında farklılıklar olduğu da görülmektedir. Bu durum ise kadın öğretmenlerinin daha duygusal yapıda olmaları dolayısı ile öğrencilerine karşı daha empatik bir eğilim ile yaklaşmaları ile ilişkilendirilebilir. Mesleki deneyim de bu görüşleri etkileyen önemli bir kıstas olarak karşımıza çıkmaktadır. 0-5 yıl deneyimi olan öğretmenler, kapsayıcı eğitimin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgilerdeki akademik başarı ve sosyal becerilerini artıracığına diğer gruplardan daha çok inanmaktadır. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki inanç ve sorumluluk duygularının daha yüksek olması ve mesleki kıdem ile ilişkili yaşanan tükenmişlik duygusu ile ilgili olabileceğini göstermektedir. Çünkü mesleki tükenmişlik “kişinin kendisine büyük hedefler koyup daha sonra istediklerini elde edemeyip hayal kırıklığına uğrayarak yorulduğunu ve enerjisinin tükendiğini hissetmesi ve işi gereği insanlarla yoğun bir ilişki içinde olanlarda görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı sendromu” (Cemaloğlu & Şahin, 2007, s. 467) durumudur. İlgili literatürde de mesleki kıdem ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu da belirtilmektedir. Ayrıca mesleki kıdem yılının bu görüşlerde etkili olmasında ülkemizde benimsenen eğitim anlayışındaki farklılıkların da etkili olması muhtemeldir. 2005 yılından beri ülkemizde uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim modelinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmiş ve üniversitelerdeki eğitim programları da bu anlayışa göre öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. Bu durum daha önceki esasicilik ve daimicilik görüşüne göre yetişen ve eğitim veren öğretmenlere göre meslekte yeni öğretmenlerin daha hümanist yaklaşım ve öğrenciye göre davranış ve tutum sergilemesine yol açabilmektedir. Özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışının pratikte zirve noktalarından olan kapsayıcı eğitimde, öğretimin uyarılma yönteminden biri olan farklılaştırılmış eğitim ile ilgili mesleki deneyimi az öğretmenlerin uygulama da problem olsa da amacı hakkında daha çok bilgi sahibi olma ihtimalleri de bu bakış açısının oluşmasında etkili olabilir.

Katılımcıların diğer bir dezavantajlı öğrenci grubu olan toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan parçalanmış aile çocukları, şiddet gören çocuklar, kimsesiz çocuklar ve afetten etkilenmiş vb. özellikleri taşıyan öğrencilerin normal öğrenciler ile birlikte genel okullarda eğitim görmesi ile ilgili olarak diğer iki gruba kıyasla çok daha yüksek bir olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların bu çocukların normal çocuklar ile birlikte eğitim almalarının hem bu çocukların hem de normal çocukların sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve sosyal becerilerini artıracığı yönünde yüksek oranda olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun nedeni ise toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerin normal öğrencilerden fiziksel, zihinsel ya da dilsel gibi somut, gözlemlenebilir kişisel özellikleri ile değil, daha çok ekonomik ve sosyal yönden farklılaşması nedeniyle öğretmenlerin bu öğrencilerin normal öğrenciler ile daha kolay iletişime geçtiğini ya da dersler de normal öğrenciler gibi başarı yakalayabildiğini gözlemlemiş olması olabilir. Öğretmenlerdeki bu algı aslında her öğrencinin kendi gelişim düzeyine göre değerlendirilmesi gerektiği bilgisinin hala tam olarak anlaşılmadığını ve öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerini normal öğrencileri sosyal ve akademik anlamda takip edebildiği ölçüde başarılı kabul ettiğini de göstermektedir. Ancak bulgular bazı değişkenler açısından farklılıklar olduğunu da göstermektedir. Kadın öğretmenler toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerin normal öğrenciler ile birlikte eğitim almasının normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarısını ve sosyal becerilerini olumsuz etkileyeceği görüşüne erkeklerden daha az destek vermektedir. Bunun dışında bu dezavantajlı grup ile ilgili kapsayıcı eğitimi daha önceden duyduğunu belirten katılımcıların akademik başarı boyutunda diğer öğretmenlerden farklılaştığı görülmüştür. Ön bilgisi olan öğretmenler birlikte eğitim alması durumunda hem normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarısının olumsuz etkileneceğine hem de dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısının olumlu etkileneceği görüşüne ön bilgisi olmayan öğretmenlere kıyasla daha çok inanmaktadırlar. Bu durum ise daha önceden kapsayıcı eğitim hakkında bilgi, eğitim ve duyum almış olmalarının kapsayıcı eğitimin amacı ile ilgili farkındalık oluşturmasından kaynaklanması muhtemeldir. Bu durum öğretmenlere eğitim verilmesinin algıların değişmesinde katkısı olacağı düşüncesini destekleyen bir bulgu olarak kabul edilebilir.

Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında öğretmen öz-yeterliği ile ilgili inançları önemli bir rol oynamaktadır. Öz-yeterlik algısı, bireyin kendi yeteneğine olan inancıdır ve literatürde (Soodak, Podell ve Lehman, 1998), öğretmenlerin öz imajları ve öz-yeterlikleri, mesleki yaşamlarındaki çalışma kalitesini de etkilemektedir (Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009, s. 2). Katılımcıların dezavantajlı öğrencilerinin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öz-yeterlikle ilgili kişisel algılarına bakıldığında da dezavantajlı gruplar arasında farklılıklar olması dikkat çekicidir. Çünkü öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan dezavantajlı öğrencileri için yeterli ve faydalı olduğunu belirtirken, bu oran kaynaştırma öğrencilerinde de yüksek bir oranla katılımcıların yaklaşık yarısına tekâmül etmektedir. Ancak Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler de bu kişisel algı yarı yarıya düşmekte ve öğretmenler kendini faydalı ve yeterli bulmadıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların yine dezavantajlı öğrenciler ile çalışırken kendileri ile ilgili duygusal algıları da gruplar arasında farklılıklar içermektedir. Katılımcılar kaynaştırma öğrencileri ve toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrenciler ile çalışırken kendilerini neredeyse aynı oranda rahat hissettiklerini belirtmelerine rağmen Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler de bu oran büyük oranda düşmektedir. Bu durum Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin dil ve kültür farklılığı nedeniyle sadece akademik düzeyde değil sosyal beceriler ve iletişim boyutlarında yaşadıkları problemlere bağlı olarak sınıf düzeninde oraya çıkan uyumsuzluk, disiplin sorunları, derse adapte olmamaları gibi nedenlerle öğretmenlerde oluşturdukları olumsuz algılardan kaynaklanabilmektedir. Güngör ve Şenel (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yaptıkları çalışmada, bu sonucu destekleyen bulgular sunmuşlardır (s. 163-166). Literatürdeki bu ve bunun gibi birçok çalışma yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde birçok sorunun var olduğunu ve köklü politikalar ile bu sorunların aşılması gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerle çalışırken kendini rahat hissettiğini belirten öğretmenlerin kendileri ile ilgili bu algıları mesleki kıdeme göre değişmektedir. Mesleki deneyimi az olan öğretmenler, toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan bu öğrencilerle çalışırken kendini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Mesleki deneyim ile bu kişisel algının azaldığı görülmekte, özellikle 10 yıldan sonra öğretmenlerde bu kişisel algının ciddi şekilde düştüğü görülmektedir. Bu durum ile ilgili literatürde bir bilgiye ulaşılamamış olmakla birlikte bu grupta bu farklılaşmanın nedenlerini inceleyen çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları kapsayıcı eğitimde kapsayıcı bir ders ortamı ve süreci oluşturma da etkin bir rol oynamaktadır. Her öğrencinin zekâsı, ön bilgisi, derse ilgisi, becerisi ve öğrenme biçimi farklıdır. Bunun gibi, öğrencilerin geçmiş yaşantıları, sosyokültürel özellikleri ve ekonomik çevreleri de birbirlerine göre farklılık göstermektedir (Tomlinson, 2007). Farklı ihtiyaçları olan bu öğrencilerin etkili bir eğitim almasında ve kapsayıcı bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmasında en etkili öğretim yaklaşımlarından biri farklılaştırılmış öğretimdir (Öztürk & Mutlu, 2017). Farklılaştırma ise ders içeriğinde, öğrenme ortamında, ders sürecinde, duygu ve üründe yani değerlendirme de yapılabilir (Tomlinson ve Strickland, 2005, Heacox, 2002, akt., Avcı & Yüksel, 2016, s. 9). Ancak yapılan çalışmalarda ülkemizdeki öğretmenlerin sınıfındaki farklı özellikteki öğrencileri için farklılaştırılmış uygulamalar yapmak yerine sınıf ortalamasına göre ders işlemeyi tercih ettikleri görülmektedir. Ancak araştırmaların gösterdiğine göre orta düzeydeki öğrencileri hedefleyerek gerçekleştirilen öğretim de yeterince etkili değildir (McBride, 2004; McCoy & Ketterlin-Geller, 2004, akt., Mutlu & Öztürk, 2017, s. 380). Farklılaştırılmış öğrenme ortamlarını oluşturabilmesi kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında büyük bir önem taşımaktadır. Farklılaştırılmış öğretim de öğretmenlerin öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme stillerine dayanarak süreç farklılaştırması (Taylor, 2015, s. 15) yapması beklenmektedir. Anket bulgularında ise öğretmenlerin farklılaştırmanın süreç boyutuna dâhil kısmı olan öğrencilerin seviyesi ve özelliklerine göre ders sürecinde yöntem, teknik veya etkinlikleri ne sıklıkta farklılaştırdıkları incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakını (%46) yaklaşık her ders farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullandığını ifade ederek etkili bir süreç farklılaştırması yaptığını belirttikleri görülmüştür. Yine aynı anda farklı etkinliği yaptırdığını ifade eden öğretmen oranına bakıldığında da yüksek oranda katılımcı (%41.5) yaklaşık her hafta, yine yüksek bir oranda katılımcı da (%29.7), yaklaşık her ders farklı etkinlikleri aynı anda yaptırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte küçük grup çalışması da farklılaştırılmış öğretimde etkili bir stratejidir. “Farklılaştırılmış öğretimi benimsemiş öğretmenlerin etkin bir gruplama stratejisine sahip olmaları beklenir” (Tomlison, 2007, akt., Mutlu & Öztürk, 2017, s. 399). Grup çalışmalarında öğrencinin kendi öğrenme hızında, kendi ilgisi doğrultusunda kendi kararlarını vererek öğrenmesi sağlanmaktadır (Avcı & Yüksel, 2016, s. 13). Bu anlamda öğrenci kendi öğretim sürecini kendi kapasite ve hızına göre şekillendirmekte, arkadaşları ile işbirliği içerisinde öğrenimini gerçekleştirmektedir. Sınıfında öğrencileri için küçük grup çalışması

yaptırdığını belirten öğretmenlerinde yine yüksek bir oranı içerdiği görülmektedir. Öğretmenlerin yüzde 41.5'i haftada bir kez, yüzde 20'si ise yaklaşık her ders küçük grup çalışması yaptırdığını ifade etmektedir. Bu bulgular kapsayıcı eğitimde farklılaştırma ve öğretimin başarısı için umut verici oranlardır. Ancak bu durum literatürdeki bilgiler ile aynı doğrultuda değildir. Çam (2013)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Daha özelden ise Mutlu ve Öztürk (2017) çalışmalarında sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik algı ve uygulamalarını incelenmiş ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine yönelik olumlu bir algıya sahip olmalarına rağmen, farklılaştırılmış sınıf içi öğretim uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu anlamda anket verileri literatürle farklı yönde bulgular sunmakla birlikte yapılan görüşmeler bize bu konuda daha anlaşılır ve objektif bilgiler sunmaktadır. Çünkü yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ders içi uygulamalarına bakıldığında farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullandığını belirten ve bunu örneklendirebilen öğretmen sayısının sadece üç (f=3) kişi olduğu ve bu öğretmenlerinde ders sürecinde yaptıkları farklılaştırmanın yöntem ve teknik olarak değil, içerik yani kazanım düzeyinde yaptıkları farklılaştırmalar olduğu görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu dersi kendisinin anlattığını ve yaklaşım olarak öğretmen merkezli bir öğretimi tercih ettiklerini belirtmektedir. Öğretmen merkezli ve düz anlatım yönteminin tercih eden ve sınıf ortalamasına göre ders sürecini devam ettiren öğretmenlerin haftada bir kez küçük grup çalışması yapma ihtimali de anket bulguları ile uyuşmamakla birlikte bu şartlarda çalışmayı yapmak ne kadar mümkündür tartışmaya açıktır. Bu bulgular ise diğer çalışmalar ile benzer doğrultuda olsa da anket ile görüşme verileri arasında farklı sayı ve oranların bulunması, anketteki soruların öğretmenlerce dikkatli düşünülmeden hızlı şekilde cevaplandırılması, öğretmenlerin farklı yöntem ve teknik ya da etkinlik uygulamasını öğrenci seviyesine ve öğrenci özelliklerine göre farklılaştırma şeklinde değil, ders içinde kullanmış oldukları farklı yöntem ve teknik veya etkinlik sayısında yapılan farklılaştırma olarak algılamaları, katılımcıların araştırmacı ile yüz yüze olmamasından dolayı rahat ve kendi algılarına göre cevaplandırma yapması gibi durumlardan kaynaklanabilir.

Öğretmenler ders içi uygulamalarda farklılaştırma yapmama nedenlerini genellikle ders saatinin yetersiz olması (f=6), öğretim programının yoğun olmasından kaynaklı zaman sıkıntısı (f=5), sınıfta oluşan disiplin problemleri (f=4) ve Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerde yaşanan dil ve iletişim problemlerine (f=4) dayandırmışlardır. Ancak sadece dil problemi dışında bütün sayılan engeller öğretmen merkezli eğitimle aşılacak problemler değil aksine farklılaştırılmış öğretim uygulaması ile problem olmaktan çıkacak durumlardır. Çünkü farklılaştırılmış öğretim ile öğrenciler kendileri öğrenme faaliyetlerini kendi sorumluluğunda, kendisi hız ve stillerinde çalışarak gerçekleştirmekte böylece öğretmenin rol ve sorumlukları değişerek iş yükü azalmakta ve eğitimde başarı artmaktadır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenme ortamına farklı araç gereçlerin katılımı, sınıf dışında da öğretim yapılması gibi olanaklarıyla öğrencinin öğrenme ortamından zevk almasına ve sosyal etkileşiminin artmasına dolayısı ile de disiplin sorunlarının önüne geçilmesine olanak sağlayacaktır (Avcı & Yüksel, 2016, s. 5).

Farklılaştırılmış öğretimde kullanılan materyallerde içerik ve süreci farklılaştırmada önemli birer araçtır. “Farklılaştırılmış öğretimde olması gereken, farklı ilgi alanlarına ya da farklı öğrenme düzeylerine hitap eden materyallerin sınıfta aynı anda bulundurulması ve öğretmenlerin de süreçte öğrencileri ihtiyacı olan materyali kullanmaya yönlendirmesidir (Clapper, 2011; Tomlinson, 2001, akt., Kozikoğlu ve Bekler, 2018, s. 69). Öğretmenlerin farklı materyal ve kaynakları sınıf ortamında ve ders sürecinde kullanım durumları da incelenen problemlerden biridir. Ankete göre katılımcıların ders kitabını temel kaynak olarak sıklıkla tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yarısından fazlası ders kaynağı olarak ders kitabını her ders kullandığını, üçte birinden fazlasının ise yaklaşık haftada bir kez ders kitabını kullandığını belirttiği görülmektedir. Ders kitaplarının kapsayıcı sınıflarda kullanılması ise kapsayıcı yaklaşıma uygun değildir. Çünkü ders kitapları esnek bir yapı ve içeriğe sahip olmadıkları için okulların sosyo-kültürel özelliklerini ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetemez (Öztürk & Mutlu, 2017, s. 398). Bunun dışında öğretmenlerin farklı seviyedeki öğrencileri içinde farklı kaynak ve materyalleri yüksek oranda kullandıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı haftada bir kez farklı özellikteki öğrencileri için farklı materyal ve kaynak kullandığını belirtmiştir. Ancak yapılan görüşmelerde öğretmenlerin farklı yönde bir uygulama yaptıkları görülmektedir. Görüşmeye katılan

öğretmenlerin sadece dördü (f=4) ders kitabını temel kaynak olarak kullandığını belirtmiştir. Öğretmenler ders kitabı dışında özellikle akıllı tahta (f=10), çalışma sayfaları (f=6), harita gibi görsel ve işitsel araç ve gereçleri (f=3) sıklıkla kullandığını belirtmektedir. Bu durum ders kitabının öğretmene yardımcı etkin bir materyal olarak sıklıkla kullanılsa da temel ders kaynağı olmaktan uzak olduğunu düşündürmektedir. Ancak öğretmenlerin ankette belirttikleri farklı seviyedeki öğrencileri için farklı materyal ve kaynak kullanımı ile kastettikleri, kendilerinin farklı özellikteki öğrencileri için tasarladığı ve hazırladığı materyaller ya da hazır materyalin yapısı ve içeriğinde yaptıkları farklılaştırma değil, yine sınıf ortalamasında göre anlattıkları dersi, dezavantajlı öğrencilerin anlaması için görsel ve işitsel materyallerle tekrarlamak ya da materyallerle konuyu daha somut hale getirerek basitleştirme yoluyla aktarmak için kullanmalarındır. Yani bu farklılaştırma materyal tasarlamak ya da farklılaştırmak değil ders içinde farklı materyalleri birlikte kullanma durumu ile ilgilidir. Çünkü görüşme bulgularına göre öğretmenler, akıllı tahta, harita ve atlas gibi materyalleri dezavantajlı öğrencilerin konuyu daha somut ve kolay öğrenmeleri için ya da pekiştirme için kullandıklarını belirtmektedirler. Oysa farklılaştırılmış öğretim de öğretmenlerin öğrencilerin hazırbuluşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve kazandıracığı temel becerilere göre kullanacağı materyallerin zorluk seviyesini ayarlaması gerektiği (Algozzine & Anderson, 2007, s. 50) bilgisinden hareketle kapsayıcı eğitimde tüm öğrencilerin aynı konuyu aynı düzeyde öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle “öğretmenlerin çalıştıkları okul ve öğrencilerinin özelliklerini dikkate alarak kendi öğretim materyallerini geliştirmeleri ve en uygun kaynakları kullanmaları” (Öztürk ve Mutlu, 2017, s. 398) ya da her öğrencinin ihtiyacı ve yeteneğine göre içerik açısından farklılaştırma yapması gerekmektedir. Bu durum ise nispeten daha alt düzeyde öğrenciye daha basit ve somut, daha üst düzeyde öğrenci de ise daha ayrıntılı ve ileri düzeyde bilgi sunmak için farklı kaynak ve materyaller sunmayı ve hazırlamayı gerektirir. Ancak uygulama da konuların aynı düzeyde aktarıldığına ve farklı materyallerin içerik farklılaştırmasında etkin şekilde yapılmadığını gösteren bulgular mevcuttur.

Kapsayıcı eğitim farklılaştırılmış öğrenme ortamı için gerekli olan durumlarda ders planı, kullanılan yöntem ve teknik ya da yapılan etkinliklere uygun olarak öğrenme ortamında değişikliğe gitmeyi gerektirmektedir. Kapsayıcı öğrenme ortamlarının, hiçbir

çocuğun dışlanmadığı, ayrımcılığa maruz kalmadığı ya da etiketlenmenin bulunmadığı bir şekilde yani tüm öğrencilerin farklı özellik ve durumlarının kabul edildiği homojen ve eşit bir sınıfta bulunacakları şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. (UNICEF, 2011). Kapsayıcı sınıflarda, öğrencilerin yeterli hareket alanı oluşturularak, işbirlikçi ve grup çalışmaları yapabileceği, fiziksel olarak uygun ısı, ışık ve havalandırma olanaklarının sağlandığı, öğrencilerin ilgilerine ve yeteneklerine göre farklı alan ve bölgelerde çalışacağı, akran iletişim ve öğretiminin sağlandığı bir sınıf ortamı oluşturulması gerekmektedir (Salahuddin, 2017, s. 3). Buna istinaden öğretmenlerin sınıf düzeninde öğrencilerin dışlanmadığı, derslere aktif katılımlarının ve işbirlikçi çalışmalarının teşvik edildiği ve kullanılan teknik ve yöntemlerin daha etkin şekilde uygulanmasını sağlayacak şekilde düzenleme ve değişikliğe gidip gitmedikleri hem anket hem de görüşmelerde incelenmeye çalışılmıştır. Anket bulgularında öğretmenlerin çoğunlukla yaklaşık haftada bir kez ya da ayda bir kez sınıf düzeninde değişikliğe gittiği görülmektedir. Ülkemizde okulların fiziksel ortamının geleneksel öğretim anlayışına göre düzenlendiği düşünülürse öğretmenlerin bu sıklıkta bir değişime gitmesi kapsayıcı eğitim ortamı oluşturma açısından olumlu bir detay olarak görülse de sınıf mekân ve düzenlenmesinin sadece öğrencilerin oturma düzeninde yapılan değişiklik ile sınırlı kaldığı da görüşme bulgularına dayandırılarak söylenebilir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsinin sınıftaki sıra düzeninde değil, sadece öğrencilerin oturma düzeninde değişikliğe gittiğini belirtmesi bu düşünceyi desteklemektedir. Bu değişikliklerin ise daha çok sınıf kontrolü ve disiplini sağlamak amaçlı olarak yapıldığı da yine görüşmelerden çıkarılan bir bulgudur. Ancak kapsayıcı sınıf ortamları sadece oturma düzeni değil, sınıf sıra düzeni, çevresel materyaller ve araç gereçler gibi öğrenciye hitap edecek diğer unsurlarında düzenlenmesini içerir. Öğrencilerin oturma düzeninde ise farklı özellikteki öğrencilerin işbirliği içinde çalışacakları ve iletişime girecekleri şekilde birlikte oturabilecekleri ve dezavantajlı öğrencinin kendini sınıf sosyal ortamına ait hissedeceği ve dışlanmadığı bir şekilde konumlandırılması da büyük bir önem arz etmektedir. Ancak görüşme sonuçlarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin bu amacını göz ardı ederek sadece disiplin amaçlı öğrencilerin oturma düzenini değiştirdiğini belirtmesi de öğretmenlerin öğretme sürecinde farklılaştırmaya gitmediğinin de bir göstergesi kabul edilebilir. Aslında farklılaştırılmış öğretime göre düzenlenen kapsayıcı sınıflarda öğrencilerde ortaya çıkan disiplin problemleri en az düzeye gerileyecektir.

Kapsayıcı eğitimde farklılaştırmanın son ve önemli bir boyutunu oluşturan ürün farklılaştırılması yani değerlendirme farklılaştırılması da öğrencinin öğretme ve öğrenme süreci sonunda neyi ne kadar anladığını ve öğrendiğini, hangi kazanım, beceri ve değeri kazandığını ortaya çıkarmaya yönelik çalışma ve göstergeleri içerir. Kapsayıcı sınıf ortamında her öğrenciden aynı düzeyde öğrenme performansı beklemek kapsayıcı eğitimin ruhuna ters düşen bir yaklaşım olacaktır. Değerlendirme çalışmalarının öğrencinin özel yetenek ve ihtiyaçları dikkate alınarak ve öğretim programında yapılan özel uyarlamaları yansıtacak şekilde yapılması gerekmektedir (Mitchell, 2015, s. 19). Farklılaştırılmış değerlendirme de öğrenci başarısı, genel norm ve standartlara göre değil, öğrencinin dönem başı ve sonundaki performans farkına göre bireysel olarak yapılır (Saydam & Öztürk, 2017, s. 15). Farklılaştırılmış değerlendirmenin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin tek bir ölçme yöntemi kullanması değil, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de kullanması gerekmektedir. Örneğin; somut ürün dosyaları, öğrencide gözlenen tutum ve davranış değişikliği yani eylemler, performans ödevleri gibi birçok yöntem işe koşulmalıdır. Ayrıca öğrenciden istenilen ürün yani öğrenme sonucunda kazandıkları, öğrencinin ilgisine, önbilgisine ve gözlemlenen genel performansına göre farklılaştırılmalıdır. Buradan hareketle öğretmenlere değerlendirme de farklılaştırma yapma durumları da incelenmeye çalışılmıştır. Ankete göre öğretmenlerin farklı değerlendirme yöntemlerini en sıklıkla haftada bir kez kullandıkları görülmektedir. Görüşme de de öğretmenlere değerlendirme de farklılaştırma yapıp yapmadıkları ya da dezavantajlı öğrencileri değerlendirirken hangi yöntemleri kullandıkları sorulmuştur. Anket bulgularında öğretmenlerin yaptıkları farklılaştırmaları nasıl yaptıkları bilinmese de görüşme de bu konu daha net şekilde incelenebilmiştir. Görüşmelere göre öğretmenler değerlendirme denilince daha çok yaptıkları yazılı sınavları algılamaktadır ve dokuz (f=9) öğretmen farklılaştırma yaptığını belirtmektedir. Bu farklılaştırmayı ise kullandıkları geleneksel değerlendirme yöntemi olan yazılı sınavların içeriğinde gerçekleştirdikleri basitleştirme yoluyla yapmaktadırlar. Dönem boyunca yaptıkları gözlemler sonucunda da kanaat notlarını belirledikleri görülmektedir. Ancak bu gözlemlerin de yine formal kayıtlar yoluyla değil informal şekilde yapıldığı görülmektedir. Bu değerlendirme yöntemlerinin öğrenciyi değerlendirme de ne kadar yeterli ve objektif olduğu ise sorgulanmalıdır. Zira anket bulgularında ortaya çıkan değerlendirme, öğrencilerin kendi gelişimleri göz önüne alınarak ders içinde kademeli şekilde yapılan farklılaştırılmış bir değerlendirme yöntem

ve tekniği değil, tüm öğrencilerin aynı performans göstermesi beklenen soru-cevap yönteminin ya da birden fazla yöntem ve tekniğin tüm öğrencilere uygulandığı bir değerlendirme Şekli olabilir. Dönem sonunda yapılan düzey belirleme ve not verme değerlendirme çalışması dışında kapsayıcı öğretmenlerin dönem içinde izleme ve biçimlendirme amaçlı değerlendirme yapması beklenirken yine görüşlerde öğretmenlerin bu amaçla değerlendirme yöntemini de pek kullanmadıkları genellikle dönem sonunda not verme amaçlı değerlendirme yöntemini kullandıklarını belirtmeleri de bu bilgiyi desteklemektedir. Ancak bu değerlendirme sistemi dezavantajlı öğrenciler ile normal öğrenciler arasındaki farkın belirlenememesine, dezavantajlı öğrencinin gelişiminin objektif Şekilde değerlendirilememesine ve ders sürecinden tamamen bertaraf olmasına neden olabilmektedir.

Katılımcıların ders içi uygulamalarının bazı değerşkenlere göre farklılık gösterdiği de bulgulardan elde edilen bir sonuçtur. Bu değerşkenlerden ilki cinsiyet değerşkenidir. Bulgulara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha çok ders içinde aynı anda farklı etkinliği yaptırdığını belirtmiştir. Diğer önemli iki değerşkenin ise mesleki deneyim ve eğitim düzeyi olduğu görülmektedir. Mesleki deneyimin etkili olduğu ilk uygulama ders kitabını temel kaynak olarak tercih etme durumudur. Özellikle 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin ders kitabını temel kaynak olarak pek tercih etmedikleri, en çok tercih eden ğretmen grubunun ise 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir uygulama olan ğrenci seviyesine göre farklı kaynak ve materyalleri kullanma oranları da dikkat çekicidir. 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin her ders, 6-10 yıl arası öğretmenlerin ise yaklaşık haftada bir kez farklı kaynak ve materyallere başvurduğu görülürken, 15 yıl sonrası deneyime sahip öğretmenlerin beklenenden bile daha az kullandıkları görülmektedir. Bu durum mesleki deneyim arttıa farklı kaynakları ders içerisinde kullanma durumunun yani farklılaştırma oranının düştüğünü göstermesi açısından anlamlı olabilir. 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin hem ders kitabından hem de farklı kaynak ve materyallerden her ders yararlanmaya çalışması, hem mesleki tecrübelerinin az olmasından dolayı farklı yöntem ve teknikleri uygulamadaki yetersizliği bertaraf etmek ve ders içeriğini zenginleştirme amaçlı ders kitabından yardım almalarının, hem de mesleki zgven ve hedeflerin yüksek olmasından dolayı

dersini farklı kaynaklar ile zenginleştirerek yeni eğitim modeline uygun ders işleme çabalarının daha fazla olması sonucunda ortaya çıkmış olabilir.

Mesleki deneyimin etkilediği diğer uygulama ise öğrenci seviyesine göre farklı etkinlikleri yaptırma sıklığıdır. 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler haftada bir kez yaptırdığını belirtirken, 6-10 yıl arası deneyimde öğretmenler her ders yaptırdığını belirtmektedir. Aynı zamanda mesleki deneyim arttıkça farklı etkinlik yaptırma oranında düşme görülmektedir. Bu durum küçük grup çalışması yaptırma oranında da kendini göstermektedir. Özellikle mesleğin onuncu yılından itibaren, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarda önemli bir yeri olan küçük grup çalışmalarını beklenenden daha az şekilde uyguladıkları görülmektedir. Özellikle 0-5 ve 6-10 yıl arası öğretmenlerin yaklaşık haftada bir kez bu çalışmayı yüksek oranda yaptıkları görülmektedir. Bütün bu bulgular öğretmenlik mesleğinde özellikle kapsayıcı sınıf ortamının ve kapsayışı öğretme ve öğrenme sürecinin mesleki deneyimle önemli ölçüde değişebileceğinin göstergesi olarak görülebilir. Bu bulgular öğretmenlerin ilk beş yıldan sonra acemilik dönemini atlatarak, daha planlı ve düzenli bir ders ortamı oluşturabildiklerini, mesleki beceri ve yeterliliklerinin daha uygun hale gelerek daha verimli uygulamalar yapmaya başlamalarının da bir sonucu olabilir. Çünkü farklı öğrenci seviyelerine göre farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma oranları da bu bulguları destekler nitelikte mesleğin ilk on yılında daha yüksek iken, deneyimle ters orantılı olarak düşmektedir. Bütün bu bulgular bize mesleki tükenmişlik ve mesleğe kendi adam gibi mesleki duygu ve tutumların yıllara paralel şekilde düştüğünü ve bu durumun uygulamalara yansiyarak kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşmasında deneyimin olumsuz bir etki yaptığını ortaya koyabilecek sonuçlardır.

Eğitim düzeyi kapsayıcı bir öğretme ve öğrenme ortamı oluşturmada öğretmen uygulamalarını etkileyen diğer bir değişkendir. Eğitim düzeyi farklı öğretmenlerin farklı düzeyde uygulamalar yaptığı görülmektedir. Ders kitabını kullanım düzeyinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği görülse de, farklı kaynak ve materyal kullanım oranının en yüksek, lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyinin farklılaştırdığı diğer iki uygulama ise öğrenci seviyesine aynı anda farklı yöntem ve teknik kullanımı ile küçük grup çalışması yaptırma oranlarıdır. Her iki uygulamanın da ön lisans ve lisans ütu eğitim alan öğretmenlere nispeten lisans eğitimi mezunu öğretmenler tarafından daha çok uygulandığı görülmektedir. Bu durum kendini

farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulamasında da kendini göstermiş ve lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin daha çok farklı ölçme ve değerlendirme yöntemine başvurduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu oranlar ülkemizde artık daha az sayıda olan ön lisans mezunu öğretmen olmasından hareketle ön lisans mezunu öğretmenler açısından değerlendirme yapmak için öğretmenlerin yeterli sayıda olmadığı yönünde bir düşünce ile tam olarak genelleme yapılamamasına neden olabilir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin derslerinde daha çok farklılaşmaya girmesi beklenirken lisans mezunu öğretmenlerin uygulamalarında yüksek oranda farklılaşma göstermelerinin nedeni de yüksek lisans ya da doktora eğitim düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı hakkında daha çok bilgi sahibi olmaları ile ilişkili olabilir. Çünkü lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin nasıl uygulanacağı hakkında daha çok ve daha objektif bilgi sahibi olma ihtimalleri yüksektir ve anket sorularını daha doğru anlayarak cevaplandırmış olmaları muhtemeldir. Lisans düzeyi eğitim alan öğretmenler ise soruları ders içinde aynı anda öğrencilerin özelliklerine farklı yöntem, teknik ve etkinlik uygulaması olarak değil, aynı derste farklı yöntem ve teknikleri ya da etkinlikleri uygulama olarak anlamış olabilirler.

Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerini kişisel özellikleri, ilgileri, önbilgileri, öğrenme şekilleri ve bilişsel yetenekleri gibi eğitimle ilgili özellikleri ile birlikte sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan da tanımak öğrencilerin dezavantajlı durumda olma nedenlerini ve sunulacak destekleri şekillendirmesi açısından önemlidir. Bu durumda kapsayıcı öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerini daha yakından tanımak gibi bir sorumluluğu ortaya çıkmaktadır. Kapsayıcı öğretmenin derslerine başlamadan önce dezavantajlı öğrencilerini daha yakından tanıması gerekmektedir. Öğrencilerin yeteneklerini, sosyal ve ekonomik arka planlarını, ilgilerini, grupla çalışma becerilerini, önceki öğrenme deneyimlerini ve bu kapsamda kavram yanlışlarını ve öğrenme stillerini bilmek ders planı yaparken öğretmene fayda sağlayacaktır (Aktekin, 2017, s. 45). Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerini tanıma amaçlı yapmış oldukları çalışmalarda ise öğrencinin kültürel, sosyal ve ekonomik özellik ve ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yaptıkları ancak hazır bulunuşluk ve bilgi testleri gibi dersi planlamaya yönelik tanıma testlerini pek kullanmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerden altı (f=6) tanesi aile görüşme yolu ile öğrencilerinin

ekonomik ve sosyal özelliklerini, aile yapısını ve kültürünü ve bu bilgiler doğrultusunda kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik bilgi sahibi olduğunu belirtirken, dönem başında bilgi ve tanıma formu kullanan öğretmenlerinde (f=4) bu formları öğrencilerin öğrencinin önbilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amaçlı değil yine sosyal ve ekonomik özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Bu durum ise sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunan öğretmenlerin ders planını yaparken bu öğrencilerin eğitimle ilgili ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almadan ortalama bir sınıf düzeyine göre ders planı yaptıklarını göstermesi açısından önemlidir.

Kapsayıcı eğitimin amacı olan adaletli bir eğitim için öğrencilerin aynı eğitim kurumlarında eğitim alması yeterli değildir. Bu öğrencilerin dezavantajlı konuma düşmesine neden olan sosyal, ekonomik, psikolojik vb. yönlerden desteklenmesi gerekmektedir. Kapsayıcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin sosyal ve eğitimsel amacını gerçekleştirilmesi için yapacakları destek çalışmaları kapsayıcı eğitimin başarısını artıracaktır. Katılımcıların bu öğrencileri için yapmış oldukları bazı çalışmaların olması ise kapsayıcı eğitim başarısı açısından sevindiricidir. Özellikle katılımcıların altı tanesi (f=6) görüşmelerde bu öğrencileri için destek eğitimi verdiklerini belirtmişlerdir. Destek eğitimleri dezavantajlı öğrencilerin ders içerisinde öğrenemedikleri bilgi ve becerileri kazandırma, kavram yanlışlarını anında düzeltme, öğretmenin öğrencinin hatalarını görmesine dolayısı ile öğretim sürecine ve öğrencinin öğretmeni ile doğrudan iletişim kurmasına olanak sağlayarak iletişim becerilerinin ve özgüveninin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu eğitimlerin dışında öğretmenlerin en çok yaptıkları ders dışı destek çalışmasında maddi yardımların olması dikkat çekicidir. Öğrencinin okul gider ve ihtiyaçlarını karşılayarak eğitim hayatına devam edebilmesinde maddi olanaklarının yeterli olması gerekmektedir. Öğretmenlerin ise birincil görevi olmamasına rağmen bu görevi üstlenmeleri ve yardımlar sağlaması ise ülkemizde kapsayıcı eğitimin önündeki en büyük engellerin başında ekonomik sıkıntıların geldiğini göstermesi açısından manidardır. Çünkü katılımcıların büyük çoğunluğu da okul dışında sosyal ve eğitimsel çalışma yapmalarında önemli bir engel olarak da yine öğrencilerin ekonomik durumunun yetersiz olmasını göstermektedir. Buna göre ülkemizde özellikle etnik, kültürel ve fiziksel engellerinin yanında dezavantajlı öğrenciler, ekonomik engelleri ile de mücadele ederek eğitime dâhil olmaya çalışmakta ve birden çok nedenle dezavantajlı bir konuma düşmektedirler.

Kapsayıcı eğitimde kullanılan kitapların ve öğretim programlarının içeriğinin kapsayıcı bir nitelik taşıması, toplumdaki farklı kültür ve toplumları tanıtan ögeler, toplumu bütünleştirici konu ve söylemleri içermesi, eğitimin amacına ulaşmasına katkı sağlayacak önemli bir detaydır. Aynı zamanda ders kitapları ve öğretim programlarının kapsayıcı eğitime dâhil olan dezavantajlı öğrencilerin, kişisel, fiziksel, sosyal, kültürel ve pedagojik özelliklerine göre öğretimi farklılaştıracak şekilde esnek olması gerekmektedir. Günümüzde ders kitaplarının eskisi kadar etkin birer araç olmaktan uzak olduğunu düşünen eğitimciler olsa da ülkemizde tüm öğrencilere ulaşan ve en etkin şekilde kullanılan eğitim materyalinin kitaplar olduğu kaçınılmaz bir gerçektir ve öğretmenlerin aktaracağı konunun sınırları ve içeriği öğretim programı ve kitaplar ile aktarılmaktadır (Çayır, 2014, s. 1). Kapsayıcı eğitimde öğretmen ve öğrencilere değişiklik ve esneklik fırsatı sunmayan, merkezi yönetimlerce hazırlanan öğretim programları destek görmemektedir ve öğrenme çıktılarının çeşitlendirilebildiği ve alternatif ölçme araçlarının kullanılabilirdiği öğretim programları kapsayıcı eğitimin başarısını artırmaktadır (Schuelka, 2018, s. 10). “Öğretim programlarının farklı özellikteki öğrencilerin yetenek ve ihtiyaçları dikkate alınarak, tüm öğrenci gruplarına eşit ve adaletli bir uzaklık ve anlayışla hazırlanmış olmalıdır” (Mitchell, 2015, s. 16). Bu bilgiler ışığında öğretim programı ve ders kitapları hakkında katılımcıların görüşleri uygulayıcı ve kullanıcı olmalarından dolayı büyük bir önem taşımaktadır. Bulgular ise öğretmenlerin yüksek oranda ders kitabını dersleri içerisinde kullandıklarını ancak temel kaynak olarak tercih oranının düşük olduğunu, bunun durumun ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders kitaplarını dezavantajlı öğrenciler değil, normal öğrenciler için dahi uygun bulmamalarından kaynaklandığını göstermiştir. Katılımcılar ders kitaplarının dezavantajlı öğrencilerin bilişsel ve pedagojik düzeylerine göre hazırlanmamış olmasını en temel sorunu olarak belirtmişlerdir. Dezavantajlı öğrencilerin ders kitabı içeriğini anlamakta güçlük çektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların ders kitabını uygun bulmama nedenlerinden diğeri ise konuların tek düzey kazanıma göre aktarılıyor olmasıdır (f=4). Kullanılan kitapların içeriğine bakıldığında konuların katılımcıların belirttiği gibi tek düzey bir kazanımı vermeye yönelik hazırlanmış olduğu görülecektir. Oysa farklılaştırılmış öğretimde kazanımların öğrenci seviyesine bireyselleştirilebilmesi gerekmektedir. Bu anlamda kitapların farklılaştırılmış öğretime göre değil, daha çok orta düzeyde bir öğrencinin seviyesine göre yapılandırılmış eğitim modeline göre düzenlendiğini söylemek yanlış

olmayacaktır. Kullanılan kitaplarda bütünleştirici ögelerin yeterli olmaması da yine ifade edilen diğer bir sorundur. Kapsayıcı eğitimde kullanılacak materyallerin müfredat içeriği ile bağlantılı olarak ulusal sınırlar için de yerel konuları içermesi ya da öğrencilerin kültürel ve sosyal özelliğine göre farklılaştırılabilmesi öğretimin öğrenci için daha ilgi çekici ve bütünleştirici etki yapacaktır. Özellikle sosyal bilgiler dersi içerdiği toplumsal değer ve beceriye yönelik kazanımlar aktaran bir ders olması nedeniyle bu konu da ayrı bir öneme sahiptir.

Öğretim programı ile ilgili katılımcıların getirdiği eleştirilere bakılacak olursa ders kitaplarına benzer eleştirilerin öğretim programına da yapıldığı görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun (f=10) öğretim programını kapsayıcı eğitime uygun bulmadığı belirtmiştik. Bunun nedenlerini ise konuların çok yoğun olmasına ve tek düzey bir kazanım üzerinde ilerlemesine bağlamışlardır. Bunların dışında dile getirmiş oldukları diğer eleştiriler ise konuların toplumdaki farklı özellikteki grup ve bireyleri bütünleştirici ve tüm toplumu kapsayıcı konuların, toplumsal değer ve beceri eğitiminin yetersiz olması ile ilgilidir. Kapsayıcı öğretim programının farklı öğrenme şekillerini içeren ve ihtiyaçlarına cevap veren, ulusal beklentiler ve amaçlar ile birlikte yerel ihtiyaç ve gerçekleri içeren esnek ve dengeli bir içeriğe sahip olması ve vatandaşlık eğitimini kapsamlı bir şekilde geliştirmeye odaklı olması (Opertti, 2009, s. 10) ve “programın belirlenmesinde özellikle öğrencilerin günlük yaşamında sıkça gereksinim duydukları, toplumsal ortamlarda kullanabilecekleri ve pekiştireç elde edebilecekleri işlevsel becerilerin seçimine ağırlık verilmesi” (Collins, 2012; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012, akt., Olcay Gül, 2014, s. 116) gerektiği bilgisinden hareketle mevcut öğretim programı ile ilgili öğretmenlerin getirmiş olduğu eleştirilerin haklı yönleri olduğu görülecektir. Çünkü mevcut öğretim programının ulusal olarak belirlenmiş tek bir kazanımı bütün öğrencilere kazandırmayı hedefleyen ve bu kazanıma ulaşma düzeyine göre değerlendirme yapılmasını amaçlayan bir program olduğunu söylenebilir. Öğretmenlerin bu kazanımlara bütün öğrencileri ulaştırması mümkün olmadığı gibi bu konuların tamamının eğitim dönemi boyunca aktarılmaya çalışılması da öğrenciler için hedeflenen değer ve beceri eğitiminin ihmal edilmesine neden olmaktadır. Oysa kapsayıcı bir programda öğretmenlerin bir paydaş olarak görülerek onlara sınıf düzeyine göre eğitim planı oluşturacağı esnekliğin sağlanması gerekmektedir. Bunların dışında ülkemizde birçok farklı kültürel özellikte grup ve

bireylerin varlığı göz önüne alındığında yerel kültürlerin sosyal bilgiler ders konularında yeterince yer almadığı ve ortak konuların ulusal birlik ve beraberliği perçinleme de yeterince kullanılmaması da öğretim programının kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşılmasında gerekli özellikleri taşımadığını ve öğretime uyarlanmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde yaşadıkları sorunlar ve karşılaştıkları engellere bakıldığında anket bulgularında özellikle öğretim programı ve programdaki konu içeriği ile ilgili sorunları dile getirdikleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlere bu sorunları daha derinden inceleme amaçlı sorulara alınan cevaplar anket verilerinden farklı yönde bilgiler sunmuştur. Anket verilerinde katılımcıların öğretim programının konu alanının geniş, kazanım sayısının fazla ve ders süresinin yetersiz olması ile ilgili sorunları dile getirdikleri görülse de görüşme yapılan öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunun özellikle Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler ile yaşadıkları dil ve iletişim ile ilgili problemler olduğu görülmüştür. Bu farklılığın nedeni anket uygulamasının tüm ülke genelinde yapılmış olması iken, görüşmelerin amaçlı olarak seçilen özellikle mülteci konumundaki dezavantajlı öğrencilerin yoğun olarak eğitim aldığı okullarda çalışan öğretmenler ile yapılmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu durum bizlere öğretmenlerin bulgularda da bahsedildiği gibi dezavantajlı öğrencilerin okullara eşit ve dengeli dağıtılmadığını ve okullar düzeyinde karşılaşılan sorunların bu uygulama nedeniyle farklılaşma gösterdiğinin kanıtı olabilir. Mülteci ailelerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde çalışan öğretmenlerin daha çok kültürel, sosyal ve iletişim ile ilgili sorunlar yaşadığı ve bu problemler nedeniyle eğitimin içerik ve niteliğine yönelik değerlendirme yapacak deneyimlere sahip olamadıkları düşünülebilir. Bununla birlikte görüşmelerde dokuz (f=9) öğretmenin ders saatinin yetersizliğini engel olarak belirtmesi de anket bulgularını desteklemektedir. Bu bulgular kapsayıcı eğitimde sosyal bilgiler ile ilgili genelde öğretim programı ve ders saati gibi konularda problem yaşanırken, özelde dezavantajlı bir grup olan Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler de dil ve iletişim ile ilgili problemlerin daha etkin olduğunu göstermesi açısından önemli olabilir. Anket bulgularında öğretmenlerin sıklıkla yaşadıkları diğer problemlerin toplumsal yapı, algı ve uygulamalardan kaynaklı olan önyargılar, dil ve iletişim gibi problemlerden kaynaklandığını belirttikleri görülmektedir. Görüşmelerde de katılımcılardan yedi (f=7) tanesi toplumsal önyargı ve algıları kapsayıcı eğitimin önünde bir engel olarak

belirtmiştir. Bu sorunun oluşmasında özellikle ülkemize son dönemde yaşanan yoğun dış göçler sonucu gelen mülteci ailelerin çocuklarının eğitime dâhil edilmesi etkili olmuştur. Çünkü bu yoğun göç sonucu toplum, daha önce tanımadığı bir kültür ile hızlı bir şekilde tanışmış ve birlikte yaşamak durumunda kalmıştır. Bu durum ise bu gruplar arasında önyargı ve kabullenmeme gibi düşüncelerin oluşmasına, dolayısı ile bu düşüncelerin eğitime yansımaya neden olmuştur. Yoğun göç ile nüfusları hızla artan mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve adaptasyonu zaman alan bir süreçtir ve bu durum görüşmelerde de aktarıldığı gibi dil ve iletişim dolayısı ile de disiplin problemine neden olmaktadır. Ankette öğretmenlerin dile getirdiği diğer sorunlar fiziksel ve donanımsal şartların kapsayıcı eğitime uygun olmaması olduğu görülmektedir. Özellikle sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması kapsayıcı eğitimin önünde bir engel olarak görülürken, yapılan görüşmelerde katılımcılarında bu durumu teyit eder nitelikte sınıfların kalabalık olmasını, dezavantajlı öğrencilerin eşit şekilde sınıflara dağıtılmamasını ve buna bağlı disiplin sorunlarını dile getirmeleri de bu sorunun varlığını pekiştirmektedir. Bununla birlikte görüşmeye katılan öğretmenler öğretim programını kapsayıcı eğitim için uygun bulmamış ve anket bulgularını doğrular nitelikte yoğun bir konu içeriği ve tek tip kazanıma sahip olduğunu belirtmişlerdi. Bu durumda yine öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programı ile ilgili ciddi şekilde sorunlar yaşadığını desteklemektedir. Okullarda istenilenin üstünde sınıf mevcutları söz konusu iken özellikle bu öğrencilerin de dâhil edilmesi ile sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğretmenler tarafından daha ciddi bir sorun olarak algılanmıştır. Aynı zamanda görüşme bulgularına da dayandırılarak, öğretmenlerin kalabalık sınıfları, dezavantajlı öğrencileri ile daha yakından ilgilenmelerinin önünde engel olarak gördükleri de söylenebilir. Ancak kapsayıcı sınıflarda en etkin öğretim modelinden biri olan farklılaştırılmış öğretim de öğrenciler ile birebir ilgilenmek yerine öğrencinin kendi hız, stil ve çabası ile öğrenmesi sağlanarak öğretmenin iş yükünün azalması sağlanarak bu durum daha az problem oluşturabilir.

Kapsayıcı eğitimle ilgili karşılaşılan sorunlardan bir diğeri eğitim sistemi ile ilgili problemlerdir ve ankete katılan öğretmenlerin bizzat kaynaştırma eğitimini bir engel olarak dile getirmeleri gerçekten dikkat çekicidir. Kapsayıcı eğitimin pratikte en eski ve en yaygın uygulaması olan kaynaştırma eğitimini, öğretmenlerin bir sorun olarak belirtmeleri kapsayıcı eğitimin amacı, içeriği, yöntemi ve uygulanması ile ilgili

ülkemizdeki öğretmenlerin hiçbir bilgiye sahip olmadığını, sistemin benimsenmediğinin veya öğretmenlerin bu konuya mesafeli yaklaştığının bir göstergesidir. Çünkü görüşmelerde de öğretmenlerin beş (f=5) tanesinin kaynaştırma öğrencilerini akademik olarak başarısız bulması, bu sistemin farklılaştırılmış ve bireysel eğitim sistemini gerekli kıldığını bilmediklerini göstermektedir. Görüşmelere göre eğitim sistemi ile ilgili olan diğer bir engel dört (f=4) katılımcıya göre mevcut sınav yani değerlendirme sistemidir. Katılımcılara göre özellikle ulusal değerlendirme sistemi çalışan ve çalışmayan öğrenciyi doğru şekilde belirlememekte ve amacına ulaşmamaktadır. Ya da değerlendirme sistemi dezavantajlı öğrencileri de aynı ölçme araçları ile ölçmekte ve aynı ulusal sınavlara girdirmektedir. Bu durum hem dezavantajlı hem de normal öğrenciler için problem oluşturmakta ve öğrencilerin eğitim motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Kapsayıcı eğitimde olması gereken değerlendirme araçlarında ise öğrenciye göre uyarılama yapılması ve öğrencinin özelliğine, bireysel gelişimlerine göre değerlendirilme olanaklarının sağlanması gerekmektedir.

Anket bulgularında katılımcıların öğretmenler düzeyinde en çok dile getirdikleri sorunun eğitim ve bilgi eksikliği ve öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerine karşı sergilediği önyargılı ve ilgisiz tutumudur. Görüşmelerde de altı (f=6) öğretmenin öğretmenlerin bilgi ve eğitim eksikliğini sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Gerçekten yapılan çalışmaların da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu ancak bunu uygulamaya yansıtamadıklarını gösterdiğini belirtmiştik. Bu durumun nedenlerinden biri öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda uygulayacakları farklılaştırılmış öğretim hakkında yeterli düzeyde teorik bilgiye ve pratiğe sahip olmamaları olabilir. Gerçekten de öğretmenlerin normal öğrenciler ve özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin öğretimi için hazır olmadıklarını ya da yetkin olmadıklarının düşünme nedenleri kapsayıcı eğitim etkinlikleri ile ilgili yeterli eğitime sahip olmamalarıdır (Hay, Smit, Paulsen, 2001, akt., Unianu, 2011, s. 901). Görüşmelerde bir (f=1) katılımcı öğretmenlerin mesleğe seçilirken liyakate göre seçilmemesini kapsayıcı eğitimin önünde bir engel olarak dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının inançları, öz yeterlik duyguları, tutum ve algılarının tümü eğitim sırasında yeni stratejileri denemelerinin derecesini ve hatta bunları kullanmaya devam etme durumlarını etkilemektedir (Kozleksi & Waitoller, 2010, s. 662). Bu nedenle bu öneri

öğretmenliğin profesyonelleşmesinde uygulamaya koyulması önemli bir adım ve stratejidir.

Öğrenciler düzeyinde ise ankette en çok dile getirilen sorunun öğrencilerin dezavantajlı arkadaşlarına karşı göstermiş oldukları olumsuz tutum davranışlar olduğu görülmektedir. Bu sorun görüşmeler sırasında da dört (f=4) öğretmen tarafından dile getirilerek, dezavantajlı öğrencilerin akran zorbalığı, dışlama ve gruplaşma gibi tutum ve davranışlara maruz kaldığını göstermektedir. Bu durum gerçekten de kapsayıcı eğitimin öğrencilere kazandırmak istediği, hoşgörü, farklılıklara saygı, empati ve birlikte yaşama becerileri gibi tutum ve davranışların önünde büyük bir engel oluşturmakta ve bu davranışlar öğrencilerin birbirine karşı önyargılarını aşmalarında engel oluşturmaktadır. Katılımcıların bu soruna benzer bir sorunu aileler düzeyinde de dile getirdiği görülmektedir. Katılımcıların dört tanesi (f=4) ailelerinde kapsayıcı eğitim konusunda bilgi sahibi olmadığını, öğretmenlere destek sunmadığını ya da ilgisiz olduklarını dile getirmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenlerin gerekli destekleri sunmadığını dile getirdikleri diğer bir kurum ise rehberlik araştırma merkezleridir. Dört (f=4) katılımcı RAM'ların da kapsayıcı eğitim konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığını ve öğretmenlere bilgi ve pratik açısından yeterli desteği sunmadıkları yönünde bir sorunun varlığını dile getirmişlerdir. Salend (2001) de kapsayıcı eğitimi, öğrenciler, aileler, eğitimciler ve topluluk üyelerini bu çalışma bağlamında, kabul, aidiyet ve topluma dayalı olarak derslik oluşturmak için bir araya getiren bir felsefe olarak tanımlamıştır (akt., Ncube, 2014, s. 450). Bu açıdan bakıldığında kapsayıcı eğitim sadece öğretmen ve öğrenci etkileşimi arasında devam ettirilen bir süreç değil, aksine aile, diğer öğrenciler, öğretmenler, idari birimler, devletin yetkili kurumları gibi birçok paydaşın ortak katkısı ve çabası ile başarıya ulaşacak bir sistemdir.

Katılımcıların ifadelerinden ve uygulamaları ile ilgili bulgulardan hareketle kapsayıcı eğitimin önünde ciddi engeller olduğu ve uygulamasında hala yeterli bir düzeye gelmediğimizi söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle kapsayıcı eğitimde kilit rol oynayan öğretmenlerin özellikle kapsayıcı eğitimin sosyal amacına ulaşmasında önemli bir ders olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi deneyim ve karşılaştıkları sorunlardan hareketle kapsayıcı eğitimin yaygınlaşması ve daha başarılı hale gelmesi için çözüm önerileri getirmeleri istenmiştir. Anket ve görüşmeye katılan katılımcılar karşılaştıkları sorunlardan paralel çözüm önerileri getirmişlerdir. Ankete katılan

katılımcıların, dile getirdikleri problemlerden olan öğretim programı ve ders saati ile ilgili sorunlarla ilişkili olarak en çok sosyal bilgiler ders saatinin artırılması ve öğretim programının daha kapsayıcı bir hale getirilmesi ile ilgili öneriler sunmuşlardır. Görüşme yapılan katılımcılardan da üç (f=3) tanesi sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler ile alakalı ders saatinin artırılması gerektiğini söylemişlerdir.

Görüşme yapılan katılımcılar anketten farklı olarak, yine sorunlarını dile getirirken belirttikleri en çok problem yaşadıkları konu olan dil bilmeme ve iletişim kuramama sorununa yönelik, eğitim sistemi ile ilgili öneriler getirmişleridir. Katılımcıların çoğunluğu (f=9) Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin doğrudan Türk eğitim sistemine katılmadan önce, Türkçe eğitimi alması gerektiğini belirtmişleridir. Bunların dışında birer (f=1) katılımcı yine bu sorunla alakalı olarak Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin ayrı eğitim alması gerektiğini ya da normal derslerin dışında fazladan dil eğitimi dersleri de almaları gerektiğini söylemişleridir. Ankette ise bu bulgularla aynı doğrultuda olmak üzere eğitim sistemi ile ilgili getirilen önerilerde katılımcıların yaklaşık üçte birinin dezavantajlı öğrenciler için yarı zamanlı kaynaştırma, ayrı sınıflarda eğitim ve bireysel eğitim gibi öneriler getirdikleri görülmüştür. Özellikle Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerde dil eğitimi verilmesi ankette de sık dile getirilen bir öneri olmuştur. Çünkü uygulanan sistemde mülteci öğrenciler önceden dil eğitimi almadan ya da dil eğitimi yeterli düzeye gelemeden eğitime dâhil olmaktadır ve öğretmenler hiçbir şekilde öğrenciler ile iletişime geçememektedirler. Ancak toplumda farklı özellikleri nedeniyle dışlanan ya da normal eğitime devam edemeyen öğrencilerin eğitime devam ederek yaşadığı toplumu tanımasını, toplumla kaynaşmasını ve kendi kendine yetecek yaşam becerilerini kazanmasını amaçlayan kapsayıcı eğitimde, bu öğrencilerin ayrı eğitim alması durumunda kapsayıcılıktan bahsedilemeyeceği ve kapsayıcı eğitimin eğitimsel, sosyal ve ekonomik hedeflerinin gerçekleşmeyeceği bilgisinden hareketle bunun makul bir öneri olmadığı anlaşılabacaktır.

Görüşmeye katılan katılımcılardan da beş tanesi (f=5) anketteki önerileri destekler şekilde sosyal bilgiler öğretim programının daha kapsayıcı hale getirilmesi ile ilgili önerilerde bulunmuştur ancak Türkçeyi iletişim kurabilecek düzeyde öğrenen mülteci öğrencilerin, öğretim programı ve ders konularında kaynaştırma öğrencilerinden daha az sorun yaşadıklarını ve başarılı bir profil çizdiklerini de belirtmişlerdir. Katılımcılar, 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 programı ve kitaplarda daha çok problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yani öğretmenler öğretim programının daha kapsayıcı hale getirilmesi ve konuların sadeleştirilip, kazanımların azaltılması gerektiğini savunmaktadırlar. Zira anket bulgularında da katılımcıların programdaki kazanım sayısının azaltılması yönünde önerileri sıklıkla dile getirmeleri de programdaki bu durumu doğrulamaktadır. Bunun dışında öğretmenler programda kendi öğretim planlarını uygulayabilecek şekilde esneklik sağlanması gerektiğini hem ankette hem de görüşmelerde dile getirmişlerdir. Esnek, yerel unsurlarla ilgili bir öğretim programı, farklı öğretme ve öğrenme stratejilerini işe koşmada ve özel ihtiyaçları olan çocukları eğitime gerçek anlamda katmak için gerçekten önemli süreci temsil etmektedir. Bu açıdan öğretim programındaki hedef ve kazanımların öğrenci özellik ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi dikkate alınacak bir öneridir.

Görüşme yapılan katılımcıların sunmuş oldukları diğer önemli bir öneri ise dezavantajlı öğrencilere sosyal ve ekonomik desteklerin sunulmasıdır. (f=5). Görüşmeye katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların, mevcut yerleştirme sistemine bağlı olarak sosyoekonomik durumu yetersiz ve çoğunluğunun dezavantajlı öğrencilerden oluşması nedeniyle ülkemizde sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin eğitime katılım ve başarısını etkileyen önemli bir etken olduğunu bizlere tekrar hatırlatmaktadır. Kapsayıcı eğitimde öğrencinin sadece normal okullarda eğitime katılması kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında yeterli olmayacaktır. Çünkü kapsayıcı eğitimin tanımından da anlaşılacağı üzere eşit ve adaletli bir şekilde eğitim olanaklarının tüm öğrenci grupları için sağlanması gerekmektedir. Bu koşulların sağlanması için eğitimde rolü olan tüm kurumların işbirliği ve uyum içinde çalışarak dezavantajlı öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalmasına ya da eğitimden ayrılmasına neden olan şartlarının gerekli destekleri sağlayarak düzeltmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin sunmuş olduğu bu öneriler ise ülkemiz şartlarında dezavantajlı öğrencilerin en sık karşılaştığı problemlerden olan sosyal ve ekonomik yönden yetersizliklerinin bertaraf edilmesi gerekliliğini ortaya koyması açısından önemlidir. “Türkiye özelinde yapılan çalışmalarda, sosyoekonomik durum eğitime erişimi etkileyen önemli bir etmen olarak ele alınmaktadır; pek çok çalışma, yoksulluğun yol açtığı çoklu dezavantajlılığa odaklanmaktadır” (Düşkün, 2016, s. 40). Yine katılımcıların beşinin (f=5) destek eğitimlerinin daha planlı ve sık şekilde

sunulması ile ilgili önerisi de destek hizmetlerinin sadece ekonomik ve sosyal değil, eğitim ve psikolojik açıdan da sunulması gerekliliğini göstermektedir. Öğrenciye sunulacak her türlü sosyal, ekonomik, psikolojik ve eğitimsel destek dezavantajlı öğrencilerin normal öğrenciler ile aralarındaki farklılıkların en aza indirgenmesine ve öğrencilerin eğitime dolayısı ile topluma daha kolay adapte olmasına ve bütünleşmesine imkân sağlayacaktır.

Katılımcıların ankete göre sunmuş oldukları diğer çözüm önerilerinin yine kendi deneyimlerine dayanarak öğretmenler ile ilgili olduğu görülmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin eğitim seviyesinin yeterli olmadığını karşılaştıkları sorunlar arasında sıklıkla dile getirmekle birlikte, önerilerini de yine bu duruma yönelik sunmuşlardır. Ankete göre öğretmenlerin üniversite eğitimi sırasında, hizmet öncesinde ya da hizmet içi dönemde kapsayıcı eğitimle ilgili etkin eğitimler almaları gerekmektedir. Görüşme bulgularında da katılımcılardan dört tanesi (f=4) hizmet içi eğitimlerin ve kalitesinin artırılması gerektiğini belirterek anket bulgularını desteklemişlerdir. Hatta görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kapsayıcı eğitimle ilgili daha önceden hizmet içi eğitim alması ancak bulgular ve daha önceki çalışmalara dayanarak, yaptıkları uygulamalar ve kişisel algılar noktasındaki sıkıntıları bizlere bu eğitimlerin ne kadar başarılı olduğunu ya da yeterli olup olmadığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve bu alanda iyi bir uygulama yapabilme düzeyleri, bazı özel koşullar sağlayabilecek bir eğitim sistemi bağlamında oluşturulup geliştirilebilmektedir (Unianu, 2011, s. 904). Zaten katılımcı öğretmenlerin bir kısmı da bu eğitimlerin kendilerine mesleki açıdan bir şey katmadığını da belirtmişlerdir. Öğretmenler verilen eğitimlerin sadece prosedürel olarak yapıldığını, ancak daha profesyonel bir yaklaşım için hizmet içi eğitimlerden sonra öğretmenlerin uygulamalı ya da sınavlar yolu ile kontrol edilmesi gerektiğini hem anket katılımcıları hem de görüşme yapılan üç (f=3) katılımcı dile getirmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin kendileri ile ilgili sundukları diğer önemli bir öneri eğitim politikaları belirlenirken eğitimi bizzat yöneten ve planlayan kişiler olan öğretmenlerinde fikrinin alınması gerektiğidir. Eğitimde kritik rol oynayan öğretmenlerin bizzat kapsayıcı sınıf liderleri ve öğretim stratejilerini uygulayıcı oldukları düşünüldüğünde kapsayıcı eğitimle ilgili ya da diğer eğitim politikalarında görüş ve düşüncelerine başvurulması saha da karşılaşılan sorunların tespit ve çözümünde katkı sağlayacaktır. Yine görüşmelerde de dört katılımcı

(f=4) bu konuyu dile getirmiş ve yapılan uygulamalar ve politikalar ile ilgili öğretmenlerin fikirlerinin alınması gerektiğini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi (f=1) ise üniversitelerde kapsayıcı eğitimle ilgili dersler okutulmasını ya da derslerin daha verimli hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının, engelli öğrencileri dâhil etme konusundaki sorumlulukları hakkında daha uygun bilgiye sahip olmaları ve bunları öğretme konusunda daha güvende hissetmeleri ve stres seviyelerini arttırmadan kapsayıcı olarak öğretmelerini sağlayacak beceri ve stratejilerin sağlanması mümkündür (Forlin & Chambers, 2009, s. 30). Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimler kapsayıcı eğitim anlayışlarının ve uygulama stratejilerinin geliştirilmesinde önem taşımaktadır.

Öğretmenlik mesleği ülkemizde yükselme olanakları kısıtlı, profesyonel olmayan meslek olarak görülmeyen ve öğretmenleri güdüleyecek, uzmanlaşma ve branşlaşmayı sağlayacak destekler sunulmayan bir meslektir. Buradan hareketle öğretmenlik sisteminde getirilecek yükselme olanakları yada takdir ve ödül sistemi ile öğretmenlerin mesleğe yaklaşımı değiştirilebilecek ve öğretmenlik daha profesyonel bir hale gelebilecektir. Buradan hareketle üç (f=3) katılımcı da öğretmenlere başarı göstermeleri durumunda sunulacak ödüllerin onları güdüleyeceğini ve kapsayıcı eğitimi daha etkin ve başarılı şekilde uygulamalarına imkân sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi (f=2) kapsayıcı eğitimin daha başarılı olması için önemli bir sorumluluk bilinci gerektiren öğretmenlik mesleğine, liyakat sistemi getirilerek öğrenci seçilmesi gerektiğini, öğretmenlik mesleğinin ödül ve ceza sistemi ile değil, doğru kişilikte bireyler tarafından yapılması gerektiğini belirtmiştir. Profesyonellikte ilk önemli unsurun, mesleğin kişinin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak seçilmesi (Gönülaçar & Öztürk, 2018, s. 19) olduğu düşünülürse öğretmenlerin ilgi ve yeteneklerine göre seçilmesi öğretmenlerin algılarının değişmesine ve mesleki motivasyonu yükselmesine neden olacaktır.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun sunduğu diğer öneri, fiziksel, donanımsal ve teknolojik şartlarla ilgili dile getirilen, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıyla alakalı olan sorunlara bağlı sınıf mevcutlarının düşürülmesidir. Görüşmeye katılan öğretmenler ise sınıf mevcutlarından düşürülmesinden ziyade, okullardaki fiziki ve teknolojik şartların düzenlenmesi (f=4), okullarda dezavantajlı öğrencilerin sosyalleşmesinin sağlanacağı sosyal ortamlar (spor salonu, satranç odaları vb.) ve donanımlı destek

eğitim odalarının açılması veya geliştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden iki (f=2) tanesi mevcut yerleştirme sisteminde dezavantajlı öğrencilerin okullara eşit ve dengeli dağıtılmadığını, bu öğrencilerin okullara aynı sayıda dağıtılmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracaklarını ifade etmişlerdir. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin, uygun bir destek hizmetleri ağı ile ortak okul öncesi hazırlıklara, okullara ve toplu eğitim ortamına erişerek birlikte öğrenebilmelerini gerektirir ve bu ancak çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarını özümseyen ve bu ihtiyaçları karşılamak için kendini adapte eden esnek bir eğitim sisteminde mümkün olabilmektedir (Ahmad, 2015, s. 62). Bu nedenle katılımcılarında belirttiği gibi tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik teknolojik ve donanımsal destekler ve optimal fiziksel koşulların sağlanması kapsayıcı eğitimin başarısı açısından elzemdir.

Kapsayıcı eğitimin toplumu oluşturan tüm bireylerin, toplumun hakim kurallarını ve değerlerini benimseyerek ortak yaşam becerilerini kazanmasını, bireylerin farklı özelliklerine rağmen eğitime katılımı sağlanarak diğer bireylerde empati, hoşgörü gibi tutum ve davranışları oluşturmayı ve herkesin ekonomik yaşamda aktif birer vatandaş olarak yer alması gibi birçok fayda ve amacı olduğunu daha önceden belirtmiştik. Görüşme yapılan katılımcıların da çoğunluğu kapsayıcı eğitim ile ilgili literatürde de olsa eğitim aldıklarını dile getirmişlerdi. Ancak katılımcılardan dört (f=4) tanesinin dezavantajlı öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrı eğitim alması gerektiği yönünde doğrudan bir öneri sunması öğretmenlerin bu konu ile ilgili bilgi ve algı düzeylerini göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Zira bu öğretmenler muhtemelen, karşılaştıkları sorunlardan hareketle kapsayıcı eğitimle ilgili olumlu tecrübeler edinmemiş ve uygulamasının sıkıntılı olduğu yönünde bir algı geliştirmişlerdir. Ancak yapılan çalışmalar kapsayıcı eğitimin başarısını ortaya koymakla birlikte ülkemizde pratikte hala birçok sıkıntıyı barındırdığını, bu durumunda öğretmenlerin algılarına doğrudan yansıdığını göstermektedir. (bkz. Ayan-Ceyhan, 2016). Çünkü bulgularda görüşmeye katılan öğretmenlerin üç tanesinin (f=3) eğitimde en sık yer alan dezavantajlı bir grup olan kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminin yarı zamanlı verilmesi iki tanesi (f=2) de eğitimlerinin bireysel olarak yapılması gerektiğini belirtmesi de kapsayıcı eğitimde hala istenilen noktaya gelmemiş olduğunun önemli bir kanıtıdır.

En kapsayıcı ve kaliteli okulların kapsayıcı değerleri olan, okul personeline motivasyon, özerklik ve güven vererek önderlik eden, vizyon sahibi okul liderleri olan okullardır

(Schuelka, 2018, s. 9). Anket bulgularında katılımcıların kapsayıcı eğitimde önemli rol ve sorumlukları bulunan diğer etkili paydaşlar olan normal öğrenciler, aileler ve okul idarecilerinin de kapsayıcı eğitimde en büyük engel olarak görülen önyargılarının ve dışlayıcı tutum ve davranışlarının önüne geçmek için eğitilmesi gerektiğini savundukları görülmüştür. Görüşmelerde de iki (f=2) katılımcı ailelerin, bir (f=1) katılımcı da diğer öğrencilerinde kapsayıcı eğitimle ilgili eğitime tabi tutulması gerektiğini savunarak aynı çözüm önerilerini sunmuştur. Toplumların tarihleri boyunca şekillenen örf, adet, düşünce sistemi, algıları ve tutumları hizmet içi eğitimle ne kadar değiştirilebileceği tartışmalı olsa da yapılan çalışmalar bu eğitimlerin etkili olduğunu göstermiştir.

Katılımcıların eğitim sistemi ile ilgili dile getirdikleri önemli bir konu değerlendirme sistemi idi. Bu durum öğretmenlerin çözüm önerilerinde kendini göstermiş ve öğretmenler ankette değerlendirme sisteminin değişmesi ile ilgili öneriler sunmuşlardır. Görüşmeye katılan katılımcılarında değerlendirme sisteminin değiştirilmesi (f=1) ve değerlendirmenin merkezi olarak yapılması (f=1) şeklinde önerileri olmuştur. Kapsayıcı eğitimin pratikteki en etkili uygulama stratejisi olan farklılaştırılmış öğretimin doğasına aykırı olan merkezi değerlendirme uygulamasının kapsayıcı eğitime uygun bir değerlendirme yöntemi olmayacağı açıktır. Çünkü farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme, öğretim döngüsünün temel bir parçasıdır ve değerlendirme de, öğretimin etkinliği hakkında bilgilenmek ve öğrenci başarısının sürekli ölçülmesi için verilerin kullanımı söz konusudur (Tomlinson & Moon, 2014, s. 1). Merkezi değerlendirme de ise her öğrencinin farklı özelliklerine ve gelişimlerine göre bir değerlendirme yapılamayacak ve farklılaştırılmış bir değerlendirme olmayacaktır. Öğretmenlerin değerlendirme sisteminin değişmesi ile ilgili aktarmak istedikleri önemli bir detay ise değerlendirme sisteminin öğrencileri çalışmaya motive edecek, başarılı ve başarısız öğrenciyi objektif bir şekilde belirleyecek şekilde düzenlenmesi ile ilgilidir. Çünkü öğretmenler yapılan görüşmelerde mevcut değerlendirme sisteminin öğrenciyi derslere ve çalışmaya motive etmekten uzak ve derslere güdülemeye engel oluşturan bir nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Bütün önerilerin dışında öğretmenlerin sundukları diğer öneriler rehberlik hizmetlerinin kalitesini ve fonksiyonunu artırmaya yöneliktir. Bir (f=1) katılımcı rehberlik öğretmenlerinin sayısının artırılması, yine bir (f=1) katılımcı da RAM'ların kapsayıcı eğitim uygulama sürecinde daha aktif şekilde yer alarak öğretmenlere destek sunması

gerektiğini ifade etmiştir. Kapsayıcı eğitim reformu aileler, diğer öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve diğer kurumların birlikte hareket ettiği eğitim faaliyetleri ile mümkün olacaktır (Unianu, 2012, s. 904). Kapsayıcı koşullar, öğretim programının yeniden yapılandırılmasına, destek öğretmenlerinden daha fazla yardım, eğitim faaliyetlerinin hazırlanmasına daha fazla zaman verilmesi, bir sınıftaki öğrenci sayısının azaltılması, öğretmenler, öğrenciler, destek öğretmenleri ve ebeveynler arasında etkileşimli ortaklıklar için fırsatlar yaratılması ve geliştirilmesi anlamına gelir. Ülkemiz şartlarında rehberlik servislerinin güçlendirilmesi de kapsayıcı koşulların oluşmasında ve öğretmenlere daha profesyonel destek sunulmasında etkili olacaktır.



SONUÇLAR

Kapsayıcı eğitim, engelliler de dâhil olmak üzere farklılıkları nedeniyle toplumdan dışlanan ve eğitim alamayan tüm çocukların eğitim hakkını savunmak için ortaya atılan kilit bir stratejidir. Kapsayıcı eğitim; tüm çocukların eşitlik ve sosyal adaleti sağlamak için öğretme ve öğrenme faaliyetlerine aktif katılımının sağlanmasıdır (UNICEF, 2011, s.8). Kapsayıcı eğitim tarihsel süreçte ayrı okullarda eğitimin sosyal, ekonomik ve eğitim açısından daha başarısız bir eğiti modeli olmasının anlaşılması üzerine ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Farklı fiziksel, sosyal, etnik, ekonomik ve kültürel faktörlere bağlı olarak toplumdan farklılaşan, ayrımcılığa maruz kalan, dezavantajlı tüm bireylerin eşit ve adaletli şartlarda eğitim almasını amaçlamaktadır. Kapsayıcı eğitimle devletlerin eğitim maliyetleri azalmakta, toplumun farklı kesimlerine ait öğrenciler bir arada eğitim alarak sosyal uyum ve bütünleşmeleri sağlanmakta, normal öğrencilerle eğitim almak dezavantajlı öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır. Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında ve önündeki engellerin aşılmasında, öğretmenler, aileler, öğrenciler ve diğer devlet kurumları ve çalışanları olmak üzere tüm paydaşlara görevler düşmektedir. Özellikle kapsayıcı eğitimde bizzat uygulamaları yapan ve eğitim sürecine şekil ve yön veren öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Kapsayıcı eğitimin kısa ve uzun vadede istenilen toplumsal hedeflerine ulaşmasında, sosyal becerilerini kazanmış, yaşadığı toplumun kültür ve değerlerini tanıyarak benimsemiş, sosyal ve ekonomik hayatta bağımsızlığını ve üretkenliğini kazanmış etkili birer vatandaş yetiştirme gibi hedefleri olan sosyal bilgiler dersi dolayısı ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve uygulamaları büyük bir önem taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik mevcut algı ve uygulamaları ve kapsayıcı eğitimle ilgili karşılaştıkları problemleri ortaya çıkararak algı ve uygulamalardaki bu engellere karşı çözüm önerileri sunmaktır. Bu araştırma ülkemizde bu konu ile ilgili yapılan araştırmaların yeterli sayıda olmayışı

ve amacı itibari ile değer taşımaktadır. Bu araştırma da ana ve alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Eğitimin psikolojik, akademik, sosyal ve diğer tüm boyutlarında öğretmenin kilit rol oynadığı eğitimsel tüm araştırmalarda ortaya çıkmış bir gerçektir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim de öğretmenlerin algılarının eğitim faaliyetlerini şekillendirmedeki etkisi göz önünde alındığında bu çalışmada öğretmenlerin algısı ile ilgili sonuçlarında önemi anlaşılacaktır. Kapsayıcı bir öğretmen algısının oluşmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgi sahibi olup olmaması önemli bir rol oynayacaktır. Buradan hareketle katılımcıların kapsayıcı eğitimi ne kadar tanımlayabildiği ve önbilgisinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Sonuçlara göre katılımcıların sadece yaklaşık yüzde 9'nun tanımı yeterli düzeyde yaptığı ancak nerdeyse yarısının yetersiz tanımladığı ya da kavramı bilmediği görülmektedir. Yine görüşmelerde de katılımcıların sekizi konuyla ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtmesine rağmen sadece dördü kapsayıcı eğitim ile ilgili yeterli ve doğru tanımlama yapabirmiştir. Bu bulgular bize kapsayıcı eğitim kavramının özelde sosyal bilgiler öğretmenleri genelde ise diğer tüm öğretmenler açısından yeni bir kavram olduğu ve hakkında yeterince bilgi sahibi olunmadığını göstermiştir. Kapsayıcı eğitim dünyadaki farklı ülkelerde ve uluslararası kurumların uygulamalarında her geçen gün öne çıkmakla birlikte, bu çalışmada elde edilen bulgular, katılımcıların kavram hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ve verilen eğitimlerin öğretmenlerde istenilen bilgi düzeyine ulaştırmadığını göstermiştir.

Nitekim bu durum katılımcıların kapsayıcı eğitim ile ilişkili algılarında da açık bir şekilde ortaya çıkmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin yarıdan fazlasının kaynaştırma öğrencileri ile Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin genel okullara devam etmesi gerektiği fikrine olumlu yaklaşmadıkları ortaya çıkarırken, görüşme bulguları da bu durumu destekler nitelikte katılımcıların çoğunluğunun kapsayıcı eğitimi olumsuz ya da uygulamada sıkıntılar oluşturan bir eğitim şekli olarak gördükleri ve bu durumu sıklıkla Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler ve kaynaştırma öğrencileri ile ilişkilendirerek açıkladıklarını ortaya çıkarmıştır. Ancak dünyadaki kapsayıcı eğitim uygulamalarına bakıldığında özellikle engeli olan çocukların özel eğitim kurularından ziyade genel okullara devam etmelerinin desteklendiği düşünülürse (Mastropieri & Scruggs, 2007), katılımcıların dünyadaki güncel uygulamalar ve trendleri yeterince takip etmedikleri veya benimsemedikleri ortaya çıkmaktadır. Özellikle katılımcıların kaynaştırma

öğrencileri ve Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin ayrı eğitime tabi tutulması gerekliliği yönündeki ifadeleri kapsayıcı eğitimin hala istenilen düzeyde benimsenmediğini ve bilinmediğini daha net şekilde ortaya koymaktadır. Ancak katılımcıların genellikle iki dezavantajlı öğrenci grubu için böylesi bir algı geliştirdikleri görülmektedir. Çünkü katılımcıların çoğunluğunun çalışma kapsamında ele alınan diğer dezavantajlı grupların (örneğin, toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesine genellikle olumlu yaklaşıkları belirlenmiştir. Öğretmenler kapsayıcı eğitim ortamlarının tüm öğrenci gruplarının (dezavantajlı olan ve olmayan öğrenci grupları) sosyal bilgilerdeki akademik başarı ve sosyal becerilerinin gelişimine olumlu anlamda katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Ancak Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler bu açıdan diğer gruplardan ayrılmaktadır. Çünkü katılımcıların sadece yaklaşık yarısı bu öğrenci grupları ile diğer öğrenci gruplarının aynı ortamlarda eğitim almasının her iki grubun da akademik başarı ve sosyal beceri gelişimine olumlu katkı sağlayacağını düşünmektedir. Katılımcıların bu algısının oluşmasında önyargılar ile Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerle yaşanan dil ve iletişim problemleri, kültürel farka bağlı uyumsuzluk, disiplin problemleri, akademik başarının düşüklüğü gibi gözlemledikleri sorunlar ve davranışların etkili olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu birlikte eğitim almalarının hem kaynaştırma öğrencileri hem de normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki sosyal becerilerini artıracığı yönünde bir algıya sahiptir. Çoğunluğunun belirttiği gibi kapsayıcı öğrenme ortamları tüm öğrenci grupları için çeşitli avantajlar oluşturmaktadır. Örneğin, Lipsky ve Gartner (1996) yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin genel eğitim ortamlarında birlikte eğitim almasını kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarıları ile sosyal becerilerinin gelişimine olumlu katkı yaptığını belirlemişlerdir. Bu tür öğrenme ortamlarının, normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal gelişimlerine de olumlu yansıdığı belirtilmektedir (Diamond ve Huang, 2005). Ancak öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin sosyal bilgilerdeki akademik başarıyı artıracığı ile ilgili sosyal becerileri artıracığı algısına nispeten daha olumsuz bir algıya sahip oldukları da görülmüştür.

Katılımcıların dezavantajlı öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama konusunda öz-yeterlilikleriyle ilişkili kişisel algıları değerlendirildiğinde, bir grup hariç tüm

dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını karşılamada öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmekle birlikte istisna olan grup yine Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak konusunda kendilerini yeterli hissetmelerine karşın, özellikle Türkçesi yeterli olmayan (çoğunlukla Suriye uyruklu) öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama da kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bu durum özellikle bu öğrenciler ile yaşanan dil ve iletişim problemlerinden kaynaklanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorunların başında dil ve iletişim kaynaklı problemler yer almaktadır. Güngör ve Şener (2018), yaptığı çalışmada bu çalışma ile benzer şekilde öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilişkili en önemli kaygılarının dil ve kültür farkı olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların dezavantajlı öğrencilerle çalışırken kendilerini rahat hissedip hissetmedikleri de çalışmada gündeme getirilmiştir. Elde edilen bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun kaynaştırma öğrencileri de dâhil olmak üzere dezavantajlı gruplarla çalışırken kendilerini rahat hissettiklerini ortaya koymuştur. Ancak Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler diğer gruplardan yine negatif yönde ayrılmaktadır. Çünkü katılımcıların neredeyse üçte biri Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerle çalışmaktan rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde günümüzde okullarda çok sayıda Suriye kökenli öğrenci olduğu düşünüldüğünde çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmının çeşitli sebeplerle bu öğrencilerle çalışmayı tercih etmedikleri görülmektedir. İlgili literatürde (Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016), dil farklılığı, öğrencilerdeki davranış bozukluğu, okul-aile işbirliğindeki problemler gibi sebeplerin etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışmada kapsayıcı eğitimin başarısını belirleyecek olan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmenler tarafından uygulanması eğitim başarısını önemli ölçüde etkileyecektir bilgisine dayanarak öğretmenlerin öğrenme ortamı, öğretim yöntem ve teknikleri ve öğretim sürecine ilişkin yaptıkları uygulamalar incelenmiş ve büyük çoğunluğunun farklılaştırma yapmaya çalıştığını ifade ettiği görülmüştür. Ancak bulgular öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilerin farklı yetenek, ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre yöntem ve tekniklerde bir farklılaştırmaya gitmediğini, farklılaşmadan kastedilen çalışmaların aynı yöntem ve teknik ve uygulanan etkinliklerde kazanım düzeyinde gidilen daha somut ve basit şekilde anlatım yöntemi ile

konuların aktarılmaya çalışılması olduğu göstermektedir. Çünkü farklılaştırılmış öğretim de her ders farklı yöntem ve teknik uygulanması, farklı etkinliklere yer verilmesi, gerekli sınıf düzenlemesinin yapılması gibi noktalar önem taşırken (Öztürk & Mutlu, 2017), bulgular öğretmenlerin farklılaştırma yapmaya çalıştığını gösterse de görüşme sonuçları ile değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun bu uygulamaları her derste yapmadığını ortaya koymaktadır.

Bulgular katılımcı öğretmenlerin yarısından çoğunun ders kitabını her derste ders materyali olarak kullandığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak bu durum mevcut ders kitaplarının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının önemli bir ayağını oluşturan içerik farklılaştırmasına uygun ve yeterli bir kaynak olup olmadığı sorusunu düşündürmektedir. Zira ders kitapları farklılaştırılmış öğretim modelinde tercih edilecek ikincil kaynaklardır. Buna göre öğretmenler ders kitabından sıklıkla yararlanmakta da ancak ders kitaplarını temel ders kaynağı olarak kullanıma uygun bulmamakta ve öğretmenlerin sıklıkla farklı materyal ve araç gereç desteğine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimde her öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre farklı seviye ve özelliklerde kaynak ve materyal kullanılması gerekmektedir. Ders kitapları ise farklı öğrenci seviyelerine göre değil, öğretim programlarında belirlenen standart kazanımlar doğrultusunda hazırlanmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun ders kitaplarını kapsayıcı eğitime uygun bulmadığını belirtmesi de ders kitaplarının dezavantajlı öğrencilere uygun olmadığını, kapsayıcı bir içeriğe sahip olmadığını ve tek düzeye göre hazırlandığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunlukla öğretim programı ile ilgili problemleri kapsayıcı eğitimin önündeki önemli bir engel olarak görmelerine rağmen bu öğretim programına göre hazırlanmış kitapları her ders kaynak olarak tercih etmeleri kaynak ve materyallerde yeterli şekilde farklılaştırılmaya gidilmediğini de göstermektedir.

Farklı seviyelerdeki öğrencileri için her ders farklı kaynaklar ve materyaller kullandığını ya da farklı yöntem ve teknikler tercih ettiklerini belirten öğretmenlerinde katılımcıların yarısından daha az olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrenci özelliklerini dikkate alarak kendi öğretim materyallerini tasarlamadıkları, farklı yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını dolayısı ile içerik boyutunda her ders farklılaştırma yapmadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte farklı materyal ve kaynakların çoğunlukla haftada bir kez kullanılıyor olması kayda değer bir özelliktir.

Ancak görüşmeler, öğretmenlerin genellikle akıllı tahta, harita gibi öğretmen merkezli anlatıma uygun materyal ve gereçleri kullanmaları da materyaller de farklılaştırma yapmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum içerik farklılaştırması açısından dezavantajlı bir durum oluşturmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim de önemli diğer iki konu da öğrenme ortamında sağlanan esneklik ve farklılaşmaktır (Tomlinson, 2007). Buna göre katılımcı öğretmenlerin sadece %17.3 her ders sınıf mekan ve düzeninde değişiklik yaptığını belirtmiştir. Bulgular, katılımcı öğretmenlerin her ders farklı yöntem ve tekniği kullananların oranı ile sınıf mekânında değişiklik yapanların oranı arasındaki bir farkın da olduğunu göstermektedir. Bu durum bireysel ya da grup çalışmalarının etkililiği için gerekli olan esnekliğe aykırıdır (Aktekin, 2017). Görüşmeler de katılımcıların sınıf düzeninde değişiklik yerine sadece öğrencilerin yerini değiştirdiklerini ve bunu kullandıkları yöntem ve teknikler için değil, daha çok sınıf kontrolünü ve disiplinini sağlamak için yaptıklarını belirtmeleri de genellikle değişikliğin yapılmadığını doğrulamaktadır. Sınıf mekânında düzenleme yapılmaması katılımcıların kullandıkları farklı yöntem ve teknikleri esasında farklılaştırma amacı gütmeyen gerçekleştirdiklerine işaret etmektedir.

Kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirmenin asıl amacı dezavantajlı öğrencileri normal öğrencilerle aynı kriterlere göre değerlendirmek değil, geçirdiği süreç ile ilgili onlara geri bildirim vermek, öğrencinin gelişmesini desteklemektir (Aktekin, 2017). Katılımcı öğretmenlerin her ders farklı etkinlik yapma oranları ile farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma oranları arasındaki farklılık da öğretmenlerin uyguladıkları farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini farklılaştırma için kullanmadıkları anlamını taşımaktadır. Farklılaştırılmış öğretimde ürün dosyası, proje ve performans ödevleri gibi süreç değerlendirmeye yönelik araçların kullanılması özellikle dezavantajlı öğrencilerin gelişmelerine destek olunması bakımından önem taşımaktadır (Öztürk, vd., 2017; Tomlinson, 2007). Görüşme bulguları da katılımcıların çoğunluğunun geleneksel değerlendirme yöntemi olan yazılı sınav ve kanaat notu kullanarak değerlendirme yaptığını ve port folyo ya da performans ödevleri gibi bireyin kendi gelişimsel özelliklerine göre değerlendirme imkânı sunan alternatif ölçme araçlarını kullanmadıklarını göstermektedir. Bu bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciyi bireysel değerlendirme yöntemi olarak gözlem sonuçlarına

dayanarak belirledikleri kanaat notu ile değerlendirmektedir ve bu durum farklılaştırılmış değerlendirme için yeterli değildir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencinin ders öncesinde hazırbulunuşluk düzeyini belirleyerek onların ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda ders planını hazırlaması farklılaştırılmış öğretimin önemli bir ön adımını oluşturmasına rağmen görüşme sonuçları öğretmenlerin tanıma çalışmalarını genellikle dezavantajlı öğrencileri belirlemeye ya da dezavantajlı öğrencilerin sosyoekonomik, ailevi, kültürel ve psikolojik özelliklerini daha yakından tanımaya yönelik yapıldığını, önbilgi ve hazırbulunuşluk testleri gibi tanıma yöntemlerini pek kullanmadıklarını göstermiştir. Bu bulgu da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim planlarını yapmak yerine dersi ortalama bir düzeye göre anlattıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin önündeki engellerden en çok öğretim programı ve konu alanı ile ilgili konularda problem yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili yaşadıkları problemlerin öğretim programının yoğunluğundan ve kapsayıcı olmamasından ve ders süresinin yetersizliğinden kaynaklandığını ifade ettikleri görülmüştür. Ancak farklılaştırılmış öğretim de her öğrencinin öğretim programındaki kazanıma ulaşması ya da ders kitabını uygulaması değil, öğretmenlerin öğrencilerin, ihtiyaç, yetenek ve potansiyellerine göre içerik, ürün ve süreç de planlama yapabilmesi gerekmektedir (Öztürk & Mutlu, 2017; Tomlinson, 2007). Bulgular ise öğretmenlerin önemli bir kısmının farklılaştırılmış öğretim hakkında yeterli düzeyde bilgi ve pratiğe sahip olmadığına işaret etmektedir. Mülakatlar ise bu konuyu destekler nitelikte öğretmenlerin çoğunlukla öğretim programını kapsayıcı bulmadıklarını göstermiştir. Katılımcıların çoğunluğunun öğretim programını tek düzeye göre ve çok sayıda kazanıma göre hazırlandığını, konu ve kazanım olarak yoğun olduğunu ve öğrenciler için kapsayıcı ve esnek bir çerçeve çizmediğini belirtmişlerdir. Mülakatlar da özelde Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin yoğun olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin daha çok dil ve iletişim ile ilgili problemler yaşadığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler toplumsal ve siyasi nedenlerden ve sınıf ve okul ortamındaki fiziksel koşulların elverişli olmayışından kaynaklı sorunları kapsayıcı eğitimin önündeki engeller olarak görmektedir. Fiziksel şartlarla ilgili olarak katılımcıların belirttiği gibi, özellikle sınıfların kalabalık olması ile başarı arasında ters ilişki olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yeterince vakit ayıramaması öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyecektir. Ancak önceki bulgular,

katılımcı öğretmenlerin fiziksel koşullar ve sınıf ortamında farklılaştırma uygulamalarını yeterli düzeyde yapmadıklarını, yapılan uygulamaların da genellikle farklılaştırma amacıyla yapılmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin bazıları toplumsal anlamda yaşadıkları engellerin başında önyargılar, hoşgörüsüzlük ve farklılıklara saygı duyulmaması gibi faktörlerin yer aldığını düşünmektedir. Özellikle mülakatlarda katılımcıların aileler düzeyinde sorun yaşadığını ya da diğer öğrenciler tarafından dezavantajlı öğrencilerin kabul edilmediğini, gruplaşma ve dışlama gibi davranışların yaygın şekilde sergilendiğini belirtmesi de önyargılar ve hoşgörüsüzlüğün önemli bir engel oluşturduğunu göstermektedir. Bu durumun ise özellikle son yıllarda yoğun bir dış göç alan Türkiye’de nispeten yeni ortaya çıkan çok kültürlülük kavramının yeterince tanınmaması ve eğitim programlarında yeterince yer almaması gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca kültürel anlamda farklılıkların kapsayıcı eğitimin önündeki önemli bir engel olarak görülmesi de kapsayıcı eğitimin toplumsal bütünleşme ve herkesin sosyal hayata aktif katılımı gibi amaçlarının bazı öğretmenler tarafından göz ardı edildiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin farklı siyasi düşünce ve ideolojileri de kapsayıcı eğitimin önündeki önemli bir engel olarak görmesi, bu durumun siyaset kurumlarının çalışmalarını kapsayıcı eğitime hizmet etme amacı ile yerine getirmemesi, ya da çalışmaların kapsayıcılık amacıyla yapılsa da bu amacın doğru ve etkin bir şekilde öğretmenlere aktarılamaması gibi nedenlerden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin yaygınlaşması ve desteklenmesi için öne sürdükleri çözüm önerilerinin başında mevcut öğretim programı ve programdaki konu içeriğinin daha kapsayıcı bir hale getirilmesi yer almaktadır. Bu anlamda mevcut öğretim programında çok kültürlülük, farklılıklara saygı gibi kavram ve değerlerin öneminin vurgulanması faydalı olacaktır. Ayrıca özelde Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler ile yaşanan dil ve iletişim probleminin ortadan kalkması için Türkçesi yeterli olmayan öğrencilere dil eğitimi ile ilgili destekler sunulması ve bu desteklerin geliştirilmesi önemle vurgulanan diğer çözüm önerilerinden biridir. Bulgularla paralel olarak öğretmenler hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimle kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve pratiklerinin artırılması gerektiği yönünde öneriler sunmuşlardır. Bu şekilde sınıf içi uygulamalar da yetersiz oldukları görülen öğretmenlerin eğitimle birlikte uygulama alanında farklılaştırılmış uygulamalar yapmaları ile daha kapsayıcı bir eğitim ortamı

oluşturmaları sağlanacaktır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin faydalarını kabul etmelerine rağmen “ayrıştırılmış” ve “özel eğitim” yaklaşımlarını öneri olarak sunmaları da bir çelişki oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bu öneriyi sunma nedeni ise kapsayıcı eğitime engel olarak gördükleri öğretim programı yoğunluğu ve sınıf mevcutlarına bağlı olarak dezavantajlı öğrenciler için yeterli zamanı ve ilgiyi gösterememe gibi somut ve gözlemlenebilir nedenler olarak düşünülebilir.

Bu araştırmadan çıkacak en önemli sonuçlar; öğretmenlerin genel olarak kapsayıcı eğitim kavramının amacına yönelik pozitif bir algıya sahip olmalarına rağmen, kapsayıcı eğitimle ilgili yeterli bilgi ve sınıf içi pratiğe sahip olmadıklarıdır. Ayrıca katılımcıların Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler için daha düşük oranda olmakla birlikte çoğunlukla kapsayıcı eğitimin hem normal hem de dezavantajlı öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını artıracaklarını düşündükleri görülmüştür. Ancak sınıf içi uygulamalarında gerekli olan farklılaştırılmış öğretimi çoğunlukla uygulamadıkları ya da ilgili uygulamaları doğru şekilde gerçekleştirmedikleri görülmektedir. Buna göre katılımcıların kapsayıcı eğitim ile ne kast edildiğini tam olarak kavradıklarında, düşünce ve tutumlarında bir farklılık oluşup oluşmayacağını araştırılması gerekmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara bakılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Katılımcılar kapsayıcı eğitimin faydalarına yönelik pozitif bir algı taşıyacak da sınıf içi uygulamaları gerçekleştirecek bilgi ve beceriyi taşıyamamış olmalarından kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar ve buna bağlı olarak kapsayıcı eğitimin uygulanmasını doğru bulmamaktadırlar. Katılımcıların da belirttiği gibi eğitimle kapasitelerinin artırılması başarılı bir eğitim uygulamasını beraberinde getirecektir. Öğretmenler kapsayıcı eğitimin amacı, faydaları ve nasıl uygulanacağı konusunda bilgi sahibi olduklarında, farklılaştırılmış öğretimin uygulanması ve kapsayıcı okul ortamlarının oluşturulmasında karşılaşılan engeller daha etkin şekilde aşılabacaktır.
2. Katılımcılara verilecek olan eğitimin içeriğinin ve kapsamının özelde sosya bilgiler genelde ise tüm öğretmenlerin uygulama beceri ve yeterliliğini artırmaya yönelik şekilde düzenlenmesi öğretmenlerin mesleki beceri ve özgüvenlerinin artmasına ve dolayısı ile farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkin şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.
3. Katılımcıların Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin eğitim sürecinde iletişim ile ilgili ciddi problemler yaşadıkları görülmektedir. Özellikle sosyal bilgiler dersinin tarih, coğrafya, sosyoloji gibi daha soyut konulardan oluşması ve dilsel yeteneklerin ders başarısında önemli bir rol oynadığı düşünülürse dil bilmeyen öğrencilerin sosyal becerileri ve akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir. Dil sorunu nedeniyle iletişimsizlik ve gruplaşma ortaya çıkmakta bu durum da uyum ve disiplin ile ilgili sorunların oluşmasına neden olmaktadır. Bu problemlerin aşılabilmesi için bu öğrencilere açılan dil kursları tüm öğrencilere ulaşacak şekilde artırılabilir ve eğitime katılmadan önce oryantasyon ve dil eğitimi imkanları geliştirilebilir.
4. Öğretmenler ailelerin özellikle de Türkçesi yeterli olmayan ailelerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığını ve öğrencilerine ve kendilerine gerekli ilgi ve desteği sağlamadıklarını buna bağlı olarak da kendilerinin verdiği eğitimin etkililiğinin ve başarısının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

Ailelerin de kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgilendirilme çalışmaları toplumsal alanda ortaya çıkan önyargı ve olumsuz algıların bertaraf edilmesine ve kapsayıcı eğitime adaptasyonlarının artmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca Türkçesi yeterli olmayan ailelerin halk eğitim merkezlerinde Türkçe eğitimine tabi tutulması ve Türkçe eğitimi imkânlarının geliştirilmesi öğretmenlerin aileler ile iletişim olanakları ve işbirliğini artıracaktır.

5. Dezavantajlı öğrencilerin özellikle Türkçesi yeterli olmayan ve kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim hizmetlerinin nitelik ve sayı olarak artırılması ihtiyaç olarak belirdiğinden bu öğrenciler için hafta sonu kursları açılarak, sosyal bilgiler dersinin desteklenmesi, akademik olarak diğer öğrenciler ile olan farkın kapanmasına yardımcı olacaktır.
6. Öğretmenler idari olarak Milli Eğitim bakanlığı ve RAM'dan yeterli desteği görmediklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin doğrudan dezavantajlı öğrenciler ile ilgili problemlerini iletebilecekleri, yardım alabilecekleri ve işbirliği içinde çalışabilecekleri iller bazında özel birimler oluşturulması idari problemlerin ve karşılaşılan sorunların aşılmasında faydalı olacaktır.
7. Dezavantajlı öğrencilerin özellikle de Türkçesi yeterli olmayan çocukların sosyal ve ekonomik olarak problemler yaşadıkları bu durumun öğrencinin eğitim niteliğinin düşmesine yol açtığı bilgisinden hareketle bu öğrencilere ekonomik ve sosyal desteklerin artırılması kapsayıcılığın önündeki önemli bir engelin aşılmasına fayda sağlayacaktır.
8. Okulların fiziki ve donanımsal özelliklerinin kapsayıcı eğitime uygun şekilde daha planlı ve programlı bir şekilde düzenlenmesi ve okulların materyal ve teknolojik donanım olarak dezavantajlı öğrencilerin sosyal akademik ve fiziksel ihtiyaç ve özelliklerine göre desteklenmesi ve düzenlenmesi kapsayıcı eğitimi olumsuz etkileyen fiziksel ve donanımsal engellerin azalmasına yardımcı olacaktır. Özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler kazanımlarını öğrenciye daha somut ve anlaşılabilir şekilde kazandırmasında yardımcı araç ve gerecin katkısı düşüldüğünde sınıfların sosyal bilgiler dersine uygun yardımcı materyal, araç, gereç ve kaynaklar ile desteklenmesi ve

gerekirse sosyal bilgiler laboratuvarları hazırlanması akademik engellerin aşılmasına yardımcı olacaktır.

9. Ulusal düzeyde hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarının içerik, tasarım, kazanım ve değerlendirme boyutunda öğretmene esneklik sağlayacak şekilde değiştirilerek daha kapsayıcı hale getirilmesi, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının daha yaygın ve kolay şekilde uygulanmasına yardımcı olacak, öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya teşvik edecektir. Ayrıca konuların genel çerçevesinin belirlenerek yerel kültürel unsurların ve hoşgörü, empati, farklılıklara saygı gibi değer ve becerilerin öğrencilere kazandırmaya yardımcı konuların daha sık vurgulanacağı şekilde düzenlemesi kapsayıcı eğitimin sosyal amacına daha çok katkı sağlayacaktır.
10. Okullardaki sınıf mevcutlarının ve dezavantajlı öğrencilerin sayı olarak eşit ve dengeli bir şekilde dağıtılması, öğrencilerin gruplaşma, ayrımcılık, dışlanma gibi davranışların ve disiplin problemlerinin azalmasına ve eğitime katılan tüm normal öğrencilerine dezavantajlı öğrenciler ile kaynaşmasına ve tanımlarına olanak sağlayacaktır. Sınıf mevcutlarının ve öğrenci dağılımlarının düzenlenmesi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarında kolaylık ve mesleki motivasyonlarının da artmasına yardımcı olacaktır.
11. Kapsayıcı eğitim okulun tüm paydaşları olan öğretmen, öğrenci, idareciler, aileler ve diğer personellerin işbirliği ve desteği ile başarılı olacak bir sistemdir. Bu nedenle tüm paydaşların kapsayıcı eğitimi ile ilgili bilgilendirilmesi ve istişare yapacakları eğitimlerin, ortam ve toplantıların sağlanması kapsayıcı okul ortamlarının oluşmasında ve okul dışı sorunların aşılp, desteğin artmasında fayda sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ahmad, F. K. (2015). Use of assistive technology in inclusive education: Making room for diverse learning needs. *Transcience*, 6(2), 62-77.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Akçamete, G. (2009). *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler için El Kitabı*. Ankara: MEB.
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54. DOI: 10.3200/PSFL.51.3.49-54.
- Armstrong, D., Cheyrl Armstrong, A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Arslan, A. (2017). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme ve Evrensel Olarak Tasarlanmış Eğitim Programları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 328-334.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim: teori ve uygulama*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Kitap.
- Avrupa Ajansı (European Agency) (2011). *Participation in inclusive education: a framework for developing indicators*. <https://www.european->

agency.org/resources/ publications/participation-inclusive-education-framework-developing-indicators adresinden 13.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Avrupa Ajansı (European Agency). (2015). *Empowering teachers to promote inclusive education: Conceptual framework and methodology*. Materials prepared by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20Conceptual%20Framework%20and%20Methodology.pdf> adresinden 13.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Ayan-Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları*. ERG (Eğitim Reformu Girişimi), http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf adresinden 07.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

Aydoğan-Yenmez, A. & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Pratikleri: Öğrenim Süreci Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363.

Bakırcı, M. (2014). Yetiştirme Yurdunda Kalan Çocukların Eğitim Problemleri - Değerler Eğitimi ile İlişkili Bir Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1). 76-106.

Baki, A., ve Gökçek, T., (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 001-021.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson/Allyn and Bacon.

Beaudoin, J. P. (2013). *Introduction to Inclusive Teaching Practices*. <https://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca.respect/files/accessibility-inclusion-guide-2013-10-30.pdf> adresinden 10.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D. K.(2005). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *Theory Into Practice*, 44(3), 194-202, DOI: 10.1207/s15430421tip4403_3

- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Convention of the Rights of the Child (1989). United Nations. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> adresinden 24.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Coşkun, Y. D., Tosun, Ü. & Macaroğlu, E. (2009). Classroom Teachers Styles of Using and Development Materials of Inclusive Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2758–2762.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı), (Çev. Ed. Bütün, M.). Ankara: Siyasal Kitapevi
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı.
- Çayır, K. (2014). *Biz” Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi 3. İstanbul: Tarih Vakfı
- Çelik, R. (2017). Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2). Ankara Üniversitesi: KASAUM.
- Dağlıoğlu, H. E., T Doğan, A. ve Basit, O. (2017). *Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Öğretmenler Çocukların Bireysel Yeteneklerini Belirlemek ve Geliştirmek İçin Neler Yapıyor?. GEFAD / GUJGEF* 37(3), 883 – 910.
- Danışman, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel kapital düzeyine ilişkin bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal bilimler Eğitimi Ana bilim dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim dalı.
- Delors, J. (1996). Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF adresinden 20.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Demirezen, S. & Akhan, N. D. (2015). "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- Diamond, K. E., & Huang, H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46.
- Düşkün, Y. (2016). *Türkiye'de ortaöğretim de kapsayıcı eğitim durum analizi*. ERG (Eğitim reformu girişimi). http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf adresinden 05.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K. & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1601-1608.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2009). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2017). http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik adresinden 10.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ufuk University Institute Of Social Sciences*, 111.
- Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- IDDC (International Disability and Development Consortium). (2013). *Teachers for all: inclusive teaching for children with disabilities*. This policy paper was written by Ingrid Lewis and Sunit Bagree. Brussels, Belgium.
- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İra, N., & Ayan, B. E. (2016). Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *KOSBED Dergisi*, 31, 145-160.

- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Teaching and Teacher Education: An International. *Journal of Research and Studies*, 25(4), 535-542.
- Kanat, H. (2015). *Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim dalı.
- Kargın, T. (2004). "Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi, ve İlkeleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Karip, E., (2017). *Tedmem raporu: Türkiye'nin TIMMS 2015 performansı üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Ankara: TEDMEM (erişim tarihi:09.05.2019).
- Kis, A. (2016). Adaptation of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (sacie-r) scale on a Turkish population. *Academic Research International*, 7(1).
- Koçak D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *C-E-P-S Journal*, 5(1), 9-30.
- Koçak, R., ve Tatay, E. (2016). Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin akademik başarı, öznel iyi oluş ve yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması. *International Journal of Social Science*, 46, 1-12.
- Kozikoğlu, İ. ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Özgün Araştırma*, 8(4), 60-74.
- Kozleski E. B & Waitoller, F. R. (2010). Teacher Learning for Inclusive Education: Understanding Teaching as a Cultural and Political Practice, *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 655-666, DOI: 10.1080/13603111003778379.
- Kurtss, S. A. (2006). Universal Design for Learning in Inclusive Classrooms. *Electronic Journal of Inclusive Education*. 1(10).
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.

- Loreman, T. (2017). Pedagogy for Inclusive Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.148.
- Levy, H. M. (2010). Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164, DOI: 10.3200/TCHS.81.4.161-164
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom strategies: Strategies for effective instruction. (3rd Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Metin, M. (Ed). (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilim Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Pegem A: Ankara
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi: Ankara.http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_ogretim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf adresinden 24.03.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB (2008). *Öğrencilerin aile beklentisi*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara
- MEB (2013). *Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MEB (2015). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuzu. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlar_klavuzkitap.pdf adresinden 29.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEBTTKB]. (2005b). 4.ve 5. sınıf sosyal bilgiler programında yapılan değişiklikler. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 2575, 493. <http://tebligler.meb.gov.tr/index>.

php/tuem-sayilar/viewcategory/69-2005 adresinden 24.05.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu (24 Haziran 1973). Resmi Gazete, 1739/14574.

Milli Eğitim Temel Kanunu 1739 SY 14.06.(1973). Resmi Gazete. Sayı:14574, 24.06.1973.

NCSE (2011). Inclusive Education Framework: A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs. https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework_InteractiveVersion.pdf adresinden 01.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Ncube, A. C. (2014). Social and psychological effects of inclusive classrooms: insights from teachers of inclusive classes in selected primary schools in Zimbabwe. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(4), 449-556.

OECD (2010). *From Inclusion and Equity in Education to Social and Economic Prosperity*. <http://www.oecd.org/education/school/OECD%20Symposium%20on%20Inclusion%20and%20Equity%20in%20Education.pdf> adresinden 23.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

OECD (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*, Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/supporting-teacher-professionalism-9789264248601-en.htm> adresinden 24.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

Olçay-Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 111-123.

Opertti, R. (2009). Inclusive education, inclusive curriculum and inclusive teachers: Moving the EFA agenda forward. Teacher Education for Inclusion Project Kick Off Meeting, 1-3 October 2009, Dublin, Ireland.

Oral, I. (2016). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. ERG (Eğitim Reformu Girişimi), http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf adresinden 23.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, nitelikleri ve gücü, (1.bs)*. Ankara: TED.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu 2916 SY 12.10(1983) *Resmi Gazete*. sayı: 18192 15.10 (1983).
- Özer, B. ve Gelen, İ., (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. 5(3).
- Öztürk, C. & Deveci, H. (2011). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. (1. Baskı) Ankara: Pegem A
- Öztürk, C. (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* Ankara: Pegem A
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem A
- Öztürk, C. (Ed). (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (1. Baskı) Ankara: Pegem A
- Öztürk, M. & Gönülaçar, H. (2019). Öğretmenler Ne zaman ve Nasıl Yetkin Bir Uzman Olurlar: Coğrafya Öğretmenleri Derneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 909-927.
- Öztürk, M. & Gönülaçar, H. Coğrafya Öğretmenlerinin Profesyonelleşme Süreçlerine Dair Bir İnceleme. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(18), 1-24.
- Öztürk, M. & 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. & Saydam, A. (2017). *Yenilikçi Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi: Teori ve Uygulama*. Kayseri: Orka
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya Eğitiminde Araştırma* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, M. ve Eroğlu, E., (2013). Coğrafya Öğretmen Yeterlilikleri ve Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 630-659.

- Öztürk, M. ve Palancı M. (2015). Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi: Kavramsal Çerçeve. Öztürk, M., Saydam, A. & Palancı, M. (eds.) *Demokrasi, yurttaşlık ve insan hakları eğitimi: İlkokul 4. sınıf için etkinlik örnekleri*. Orka: Kayseri.
- Öztürk, M., Cengiz Tepetaş, G. Ş., Köksal, H. & İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı* (Aktekin, S. Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Rajeswari, K. (2017). Barriers to access and success in execution of inclusive education. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 6, 11(2), 200-213.
- Safran, M. (2011). *Özel öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Salahuddin, S. F. (2017). Building inclusive learning friendly classrooms: need of the hour. *International Journal of Reflective Research in Social Sciences*.1(1), 10-13.
- Santos, G.D., Sardinha, S. & Reis, S. (2016). Relationships in Inclusive Classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16(1). 950-954.
- Sarı, H., Çeliköz, N. ve Seçer, Z. (2009). An Analysis of Pre-School Teachers' and Student Teachers' Attitudes to Inclusion and Their Self-Efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 208-229.
- 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, Z. H. (2016).) *Engeli olan Çocukların Türkiye de Eğitime Erişimi: Durum Analizi ve Öneriler*. ERG (Eğitim Reformu Girişimi). http://www.egitimreformu.girisimi.org/%20wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%C3%87

ocuklar%C4%B1n-T%C3%BCrkiyede-E%C4%9Fitime-Eri%C5%9Fimi.pdf adresinden 15.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

Save The Children, (2016). *Making Schools Inclusive: How change can happen*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/1590/pdf/1590.pdf> adresinden 11.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Olli-Pekka Malinen. (2012). Understanding teachers' attitudes and selfefficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27 (1), February, 51–6.*

Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education. Helpdesk Report*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf adresinden 09.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge

Soodak, L. C. (2003). Classroom Management in Inclusive Settings. *Theory Into Practice, 42(4), 327-333*, DOI: 10.1207/s15430421tip4204_10

Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education, 31(4), 480-497.*

Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu: (Malatya örneği, 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları, 7(29)*.

Tanenbaum Combating Religious Prejudice (2015). <https://tanenbaum.org/wp-content/uploads/2016/06/ED-Seven-Principles-NEW.pdf> adresinden 11.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

Tatlıldil, E. ve Esgin Günder, E., (2013). Küreselleşen Değerlerin Eğitim Kurumları Üzerine Etkisi, *Değerler Eğitimi Dergisi, 11(26), 259-277.*

Taylor, B.K. (2015). Content, Process, and Product: Modeling Differentiated Instruction. *Kappa Delta Pi Record, 51(1), 13-17*, DOI: 10.1080/00228958.2015.988559.

- The Salamanca Statement and Framework for Action (1994). http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF adresinden 24.08. 2018 tarihinde erişilmiştir.
- The Universal Declaration of Human Rights (1948). United Nations. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> adresinden 24.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *ERIC Digest*. (217), 333-1386 • (800), 583-4135 (ses / TTY)
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (çev). İstanbul: Sev Yayıncılık
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. (2014). Assessment in a differentiated classroom. *Proven programs in education: Classroom management and assessment*, 1-5.
- Tomul, E. (2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22).
- Tunç, B. (2012). Eğitimin tarihsel gelişimi ve 21. yüzyılda eğitim biliminde yönelimler. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. H. Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. 173-196.
- TÜİK (2018). *İstatistiklerle kadın. "Cinsiyete göre en az bir eğitim düzeyini tamamlayanların oranı, 2008-2017*. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30707> adresinden 11.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK, (2002). *Türkiye Engellilik Oranı Raporu*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 adresinden 05.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 2709 SY 13.10.(1982). *Resmi Gazete*. Sayı:17863, 9.11.1982.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF adresinden 24.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

- UNESCO (2000). *The dakar framework for action*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> adresinden 24.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2001). *Open file on inclusive education support materials for managers and administrators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237> adresinden 25.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2003). *Open File on Inclusive education: Support Materials for Managers and Administrators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237> adresinden 18.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> adresinden 14.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: the way of the future* http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf adresinden 18.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> adresinden 25.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2011). *Inclusive Education Framework: A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs*. https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework_InteractiveVersion.pdf adresinden 09.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2013). *Promoting inclusive teacher education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221033> adresinden 24.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4* <http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-en-pdf-1> adresinden 12.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNICEF (2011). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to Inclusive Education*. https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf adresinden 18.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- Whitburn, B., & Plows, V. (Eds.) (2017). *Inclusive education: Making sense of everyday practice*. Rotterdam: Sense Publishers
- Yakar, G. & Tepecik, A. (2017). Eğitim Kurumlarında Evrensel Tasarım Eksenli Bilgilendirici Donatılar. *Ulakbilge*, 5 (16), 1715-1729.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci Ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>)

EKLER

EK 1. ANKET FORMU

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİM İLE İLGİLİ ALGI VE UYGULAMALARI

Bu anket ile toplanan veri sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili algı ve uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bir lisansüstü çalışmada kullanılacaktır. Çalışmanın sonuçlarından haberdar olmak ve çalışmanın ilerleyen bölümlerinde gerçekleştirilecek görüşmelere katılmak isterseniz lütfen son kısımda (10. Soru) iletişim detaylarınızı belirtiniz. Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Mesleki deneyiminiz:

0–5 Yıl 6–10 Yıl 11–15 Yıl
16–20 Yıl 21 yıl ve üzeri

3. En son mezun olduğunuz eğitim düzeyi:

Ön lisans Lisans Lisansüstü

4. “Kapsayıcı Eğitim” terimini daha önce duydunuz mu?

Evet Hayır Emin değilim

5. Sizce “Kapsayıcı Eğitim” kavramı ne anlama gelmektedir?

7. Aşağıda çeşitli ifadeler verilmiştir. Lütfen bu ifadelere katılıp katılmadığınızı belirtiniz.

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Emin değilim
1	Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerden ayrı olarak özel eğitim kurumlarında/sınıflarında eğitim alması onlar için daha uygundur.					
2	Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerden ayrı olarak onlar için ayrılmış bir okul/sınıfta eğitim alması onlar için daha uygundur.					
3	Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerden ayrı olarak onlar için ayrılmış bir okul/sınıfta eğitim alması onlar için daha uygundur.					

		Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor	Emin değilim
4	Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.					
5	Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.					
6	Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.					
7	Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.					
8	Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.					
9	Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.					
10	Kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.					
11	Kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler.					
12	Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.					
13	Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler.					
14	Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.					
15	Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi normal öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler.					

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Emin değilim	Böyle bir öğrencim olmadı
	Sosyal bilgiler öğretmeni olarak,						
16	... sınıftaki kaynaştırma öğrencilerime yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum.						
17	... sınıftaki Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerime yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum.						
18	... sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarına yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum.						
19	... sınıftaki kaynaştırma öğrencilerimle çalışırken kendimi rahat hissediyorum.						
20	... sınıftaki Türkçesi yetersiz olan öğrencilerimle çalışırken kendimi rahat hissediyorum.						
21	... sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarıyla çalışırken kendimi rahat hissediyorum.						

8. Aşağıda kapsayıcı eğitimle ilişkili bazı uygulamalar verilmiştir. Aşağıdaki soruları geçtiğimiz dönem boyunca girdiğiniz ortalama bir sınıfı baz alarak cevaplayınız.

		Her ders	Yaklaşık haftada bir kez	Yaklaşık ayda bir kez	Yaklaşık dönemde bir kez	Hiç
	Geçen dönemdeki derslerimde,					
1	... ders kaynağı olarak ders kitabını kullandım.					
2	... farklı seviyedeki öğrencilerim için ders sırasında farklı kaynaklar ve materyaller kullandım.					
3	... sınıf mekânında ve düzeninde değişikliğe gittim.					
4	... öğrencilerimin seviyesini dikkate alarak farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullandım.					
5	... öğrencilerin seviyelerine göre aynı anda farklı etkinlikler yaptım.					
6	... ders içinde küçük grup çalışması yaptırdım.					
7	... öğrencilerin seviyesine göre ders içerisinde farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptım.					

9. Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcılığın önünde ne tür engeller olduğunu düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Lütfen konu ile ilgili önerileriniz ve diğer değerlendirmelerini aşağıda belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



EK 2. GÖRÜŞME FORMU

Yaşınız:

Mesleki deneyiminiz:

Kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim aldınız mı?

A. Kapsayıcı eğitim ile ilgili algılar:

1. Kapsayıcı eğitimden ne anlıyor
2. Kapsayıcı eğitime bakış açısı

Sondalar: Kapsayıcı eğitimi faydalı buluyor musunuz?

Kapsayıcı eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

3. Türkiye şartlarında hangi gruplar dâhil edilmeli
4. Eğitimin etkililiği açısından hangi şartlarda eğitim almalılar?

B. Mevcut uygulamalar

1. Ders süreci

Sondalar: Dezavantajlı öğrenciler için farklı yöntem ve teknik kullanıyor musunuz?

Dezavantajlı öğrenciler için farklı materyal kullanıyor musunuz?

Dezavantajlı öğrenciler için sınıf düzenini değiştiriyor musunuz?

2. Değerlendirme

Sondalar: Dezavantajlı öğrenciler için değerlendirme de farklılaştırma yapıyor musunuz?

3. Ders kitabı ve öğretim programı

Sondalar: Dezavantajlı öğrencilerde ders kitabını etkin kullanıyor musunuz?

Ders kitabını kapsayıcı eğitime uygun buluyor musunuz?

Öğretim programı kapsayıcı eğitime uygun mu?

4. Sorun ve çözüm önerileri

Sondalar: Kapsayıcı eğitim de en çok karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Kapsayıcı eğitimin daha etkili olması için çözüm önerileriniz nelerdir?

5. Ders dışında yapılan çalışmalar

Sondalar: Öğrencileri tanımak için yapılan çalışmalar nelerdir?

Ders dışında yapılan çalışma ve faaliyetler nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Beyza Bayram
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 23.02.1990 - Kayseri
Medeni Durum: Bekar
e-mail: byzbyrm38@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi	2019
Lisans	Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2015
Lise	Kayseri Sağlık Meslek Lisesi, Kayseri	2008

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2011-Halen	Kayseri Bölge Şehir Eğitim ve Araştırma Hastanesi	Sağlık Teknikeri
2010-2011	Çukurova Üniversitesi	Sağlık Memuru

YABANCI DİL

İngilizce