



**4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN KAPSAYICI
EĞİTİM ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL KABUL
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Rabia Ünal

**DOKTORA TEZİ
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Rabia

Soyadı : Ünal

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Kapsayıcı Eğitim Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect Of Inclusive Education Activities Applied In The 4th Grade Social Studies Course On The Social Acceptance Levels Of The Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Rabia ÜNAL

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Rabia Ünal tarafından hazırlanan “4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Kapsayıcı Eğitim Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Selma YEL

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Soner ALADAĞ

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Adnan Menderes Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Türker TOKER

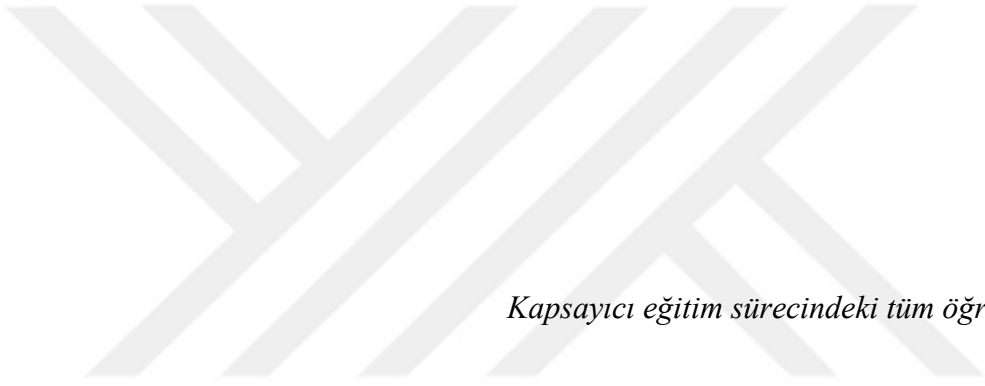
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Uşak Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 04.03.2021

Buz tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Kapsayıcı eğitim sürecindeki tüm öğrencilere...

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecimde motive edici bir yaklaşımla bana her zaman yol gösterici olan, sadece akademik hayatta değil her zaman bana rehberlik eden değerli danışman hocam Prof. Dr. Selma YEL'e, tezimin tüm aşamalarında değerli görüşlerini benimle paylaşan, yapıcı eleştirileri ve önerileriyle yolumu aydınlatan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ'e, yüksek lisanstan itibaren her zaman yanımda olan, bilgi birikimi ve tecrübelerinden her zaman faydalandığım ve faydalanacağım kıymetli hocam Doç. Dr. Soner ALADAĞ'a, tezimle ilgili her aşamada değerli katkılar yapan Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN'a, tez savunmasında yer alarak tezime değerli katkılar yapan Dr. Öğretim Üyesi Türker TOKER'e ve bu zorlu süreçte ihtiyaç duyduğum her anımda manevi desteği ile yanımda olan değerli aileme de içtenlikle teşekkür ederim.

Rabia ÜNAL

Mart, 2021

**4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN KAPSAYICI
EĞİTİM ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL KABUL
DÜZEYLERİNE ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

Rabia Ünal
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart 2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Kayseri il merkezinde bulunan bir ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu bu okulda öğrenim gören 51 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 25'i kontrol grubunda, 26'sı ise deney grubunda yer almıştır. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem tasarımlarından açımlayıcı sıralı desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu amaçla Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunu ise öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Analizler yapılırken verilerin normal dağılımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiş, normal dağılım sergileyen verilerin analizinde ise Kovaryans Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çözümlenen bu verilere ait sonuçlar tablolarla frekansları verilerek ve doğrudan alıntılarla gösterilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel bulgulara dayalı olarak deney grubunda uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini olumlu yönde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulardan, deney grubundaki öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamaları sonucunda kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin

arttığı, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğı, Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesi konusunda istekli oldukları, oyun ve etkinliklerde birlikte görev aldıkları, yardım ettikleri, öğrencilere karşı merak ve ilgi duydukları anlaşılmıştır. Araştırma sonunda sosyal bilgiler ders içeriğinin kapsayıcı eğitim konuları açısından zenginleştirilmesi, kapsayıcı eğitim ve uygulamaları hakkında daha fazla bilimsel çalışma yapılması, velileri de içine katacak kapsayıcı eğitim etkinliklerinin ve projelerinin geliştirilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.



Anahtar kelimeler : Sosyal bilgiler, kapsayıcı eğitim, kapsayıcılık, sosyal kabul
Sayfa adedi : 231
Danışman : Prof. Dr. Selma YEL

THE EFFECT OF INCLUSIVE EDUCATION ACTIVITIES APPLIED IN THE 4TH GRADE SOCIAL STUDIES COURSE ON THE SOCIAL ACCEPTANCE LEVELS OF THE STUDENTS

(Ph.D. Thesis)

Rabia Ünal

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2021

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of inclusive education activities applied in 4th grade social studies course on the social acceptance levels of students. The research was carried out in a primary school in the city center of Kayseri in the second term of the 2018-2019 academic year. The study group of the research consists of 51 students studying at this school. 25 of these students were in the control group and 26 were in the experimental group. The research was carried out in an exploratory sequential pattern of mixed method designs in which quantitative and qualitative methods were used together. In the quantitative dimension of the research, semi-experimental design with pretest-posttest control group was used. For this purpose, the Social Acceptance Scale for Inclusive Education was developed. The qualitative dimension of the research is composed of focus group interviews with students and data obtained from the researcher diary. SPSS 22.0 package program was used in the analysis of the quantitative data obtained in the research. While making the analyzes, the normal distribution of the data was examined with Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests, and the analysis of the data with normal distribution was used for Covariance Analysis. Qualitative data of the research was analyzed by descriptive analysis method. The results of these analyzed data are shown in tables with frequencies and direct quotations. Based on the quantitative findings obtained in the study, it was concluded that inclusive education activities implemented in the experimental group increased the effect of students on social acceptance levels positively. It is seen that there is a significant difference in favor of the experimental group between the social acceptance scale scores for inclusive education of the students in the experimental and control groups. From the findings obtained from the qualitative data of the research, as a result of the inclusive education practices of the students

in the experimental group, the level of social acceptance of the students in the inclusive education process increased, their friendship relations improved, they were eager to teach Turkish as a second language, they took part in games and activities together, helped them, curiosity towards students and they were found to be interested. At the end of the research, suggestions such as enriching the content of social studies in terms of inclusive education topics, conducting more scientific studies on inclusive education and practices, and developing inclusive education activities and projects that will include parents also have been developed.



Key Words : Social studies, inclusive education, inclusion, social acceptance
Page Number : 231
Supervisor : Prof. Dr. Selma YEL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Problem Cümlesi	6
1.4. Alt Problemler	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Varsayımlar	8
1.7. Sınırlılıklar.....	9

1.8. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Kaynaştırma Eğitimi.....	12
2.2. Kapsayıcı Eğitim	17
2.3. Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim	20
2.4. Dünyada Kapsayıcı Eğitim.....	23
2.5. Engelli Çocuklar ile Eğitim	28
2.6. Türkçe’nin İkinci Dil Olarak Öğretilmesi	35
2.7. Şiddete Maruz Kalmış Çocuklarla Çalışmak	38
2.8. Geçici Koruma Altındaki Çocuklarla Çalışmak	41
2.9. Göç ve Terörden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak	42
2.10. Doğal Afetten Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak	47
2.11. Sosyal Kabul	49
2.12. İlkokul Programlarında Kapsayıcı Eğitim	50
2.13. Kazanımlarda Kapsayıcı Eğitim.....	51
2.14. Sosyal Bilgiler ve Kapsayıcı Eğitim	52
2.15. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kapsayıcı Eğitimin Durumu	54
2.16. İlgili Araştırmalar	57
2.16.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	57
2.16.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	62
BÖLÜM III	69
YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırmanın Deseni	69
3.2. Araştırmanın Nicel Bölümü	72
3.3. Araştırmanın Nitel Bölümü.....	73

3.4. Çalışma Grubu	76
3.5. Veri Toplama Araçları	79
3.5.1. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği	81
3.5.1.1. Kapsam geçerliği: Ölçek Maddelerinin Yazımı ve Deneme Formunun Oluşturulması.....	81
3.5.1.2. Ölçek Maddelerinin Ön Uygulamasının Yapılması.....	82
3.5.1.3. Yapı Geçerliliği Tespiti ve Güvenirlik Hesaplama.....	83
3.5.1.4. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi.....	84
3.5.1.4.1. Veri Toplama Aracı	84
3.5.1.4.2. Ölçek Maddelerinin Analizi.....	85
3.5.1.5. Ölçek Geliştirmeye Yönelik Bulgular	85
3.5.1.5.1. Geçerlik	85
Yapı Geçerliliği	85
3.5.1.5.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA).....	85
3.5.1.5.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	88
3.5.1.5.4. Güvenirlik	90
3.5.1.5.5. Madde Analizleri	91
3.5.2. Araştırmacı Günlüğü	92
3.5.3. Odak Grup Görüşmeleri	92
3.6. Uygulama Süreci	93
3.6.1. Ön Testlerin Uygulanması.....	93
3.6.2. Kapsayıcı Eğitim Etkinliklerinin Uygulanma Süreci	93
3.6.3. Son Testlerin Yapılması.....	98
3.6.4. Odak Grup Görüşmelerinin Yapılması	99
3.7. Verilerin Analizi	99
3.7.1. Nicel ve Nitel Verilere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik	101

BÖLÜM IV	105
BULGULAR VE YORUM	105
4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	105
4.1.1. Nicel Veri Analizi	105
4.1.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	107
4.1.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	110
4.1.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	110
4.1.2.2. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar	111
4.1.2.3. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	113
4.1.2.4. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	114
4.1.2.5. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	115
4.1.2.6. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	117
BÖLÜM V	131
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	131
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	131
5.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	131
5.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	134
5.1.3. Nicel ve Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması.....	141
5.2. Öneriler	143
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	143
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	144
5.2.3. Program Hazırlayıcılara Yönelik Öneriler.....	145
KAYNAKLAR.....	147
EKLER.....	177
EK-1. Uygulama İzin Yazısı	178

EK-2. Araştırmacının Kapsayıcı Öğrenme Ortamları (Fiziki ve Psiko-sosyal) Kurs Katılım Belgesi.....	179
EK-3. Veli Bilgilendirme Formu.....	180
EK-4. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği	181
EK-5. Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Görüşme Formu	183
EK-6. Kapsayıcı Eğitim Etkinlikliği Örneği.....	184
EK-7. Etkinliklere İlişkin Görseller	188



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Kapsayıcı Eğitim Nedir-Ne Değildir?</i>	20
Tablo 2. <i>Akdeniz Üzerinden Yapılan Göç Rakamları</i>	43
Tablo 3. <i>Göçmen Öğrencilere Yönelik Ana Dilde Eğitim Düzenleyen ve İkili Anlaşma Yapılan Ülkeler</i>	45
Tablo 4. <i>2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kapsayıcı Eğitimin Durumu</i> ..	55
Tablo 5. <i>Nitel, Nicel ve Karma Yöntemi Güçlü Kılan Özellikler</i>	71
Tablo 6. <i>Araştırmanın Deneysel Desen Uygulama Süreci</i>	73
Tablo 7. <i>Araştırmanın Çalışma Grubu</i>	76
Tablo 8. <i>Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler</i>	77
Tablo 9. <i>Araştırmada Koruma Altındaki Öğrencilere Ait Bilgiler</i>	78
Tablo 10. <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları</i>	80
Tablo 11. <i>Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Tablosu</i>	80
Tablo 12. <i>Örneklem Özellikleri</i>	83
Tablo 13. <i>Örneklem grubunun sınıflarındaki kapsayıcı öğrencilerin özellikleri</i>	83
Tablo 14. <i>KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i>	86
Tablo 15. <i>Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları</i>	86
Tablo 16. <i>Tutum Ölçeğinin Nihai Haline Ait Faktör Matrisi</i>	87
Tablo 17. <i>Tek Faktörlü Ölçeğe Ait Uyum İstatistikleri</i>	90
Tablo 18. <i>Ölçeğin Nihai Haline İlişkin Madde İstatistikleri ve Güvenirlilik Değerleri</i>	91
Tablo 19. <i>Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Uygulanan Etkinlikler Tablosu</i>	95
Tablo 20. <i>Öntest Ve Sontest Puanlarının Dağılımına İlişkin Normallik Testi Sonucu</i>	106

Tablo 21. <i>Gruplara (Öntest-Sontest) Ait Regresyon Eğitiminin Eşitliğinin Test Edilmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 22. <i>Katılımcıların Öntest Ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	107
Tablo 23. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları</i>	108
Tablo 24. <i>Deney Ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarının Ortalama Ve Önteste Göre Düzeltilmiş Ortalama Puanları</i>	108
Tablo 25. <i>Deney ve Kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest puanlarına göre yapılan Kovaryans Analizi Sonuçları.</i>	109
Tablo 26. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları</i>	110
Tablo 27. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları</i>	110
Tablo 28. <i>Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitim Tanımları</i>	111
Tablo 29. <i>Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitim Tanımlarında Kullandıkları Dezavantajlı Durumdaki Öğrenciler</i>	112
Tablo 30. <i>Öğrenci Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Olumlu Yönleri</i>	113
Tablo 31. <i>Öğrenci Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitim Sürecinin Olumsuz Yönleri</i>	114
Tablo 32. <i>Öğrenci Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitim Süreci Sonrasında Yaşananlar</i> ..	115
Tablo 33. <i>Kapsayıcı Eğitim Süreci Sonrası Öğrenciler Tarafından Sunulan Öneriler</i>	116
Tablo 34. <i>Araştırmacı Günlüğüne Göre Kapsayıcı Eğitim Süresi Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Yaşananlar</i>	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Engelli bireylere yönelik hizmetler ve konumları.....	31
Şekil 2. BM çocuk hakları sözleşmesini kabul eden ülkeler.....	32
Şekil 3. Açımlayıcı sıralı desen işlem basamakları.....	72
Şekil 4. Sistematik durum çalışması modeli	75
Şekil 5. DFA modeline ilişkin standart katsayılar ve hata varyansları	89
Şekil 6. Tez akış şeması	103
Şekil 7. Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin görüşlerine göre kapsayıcı eğitim süreci	117

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

$\bar{x}$	Aritmetik ortalama
χ^2	Ki kare
%	Yüzde
α	Cronbach Alfa
N	Denek Sayısı
AA	Anadolu Ajansı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
Akt.	Aktaran
ANCOVA	Kovaryans Analizi
BM	Birleşmiş Milletler
Çev.	Çeviren
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
F	F Değeri (Varyans)
f	Frekans
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
IFLA	Uluslararası Okul Kütüphaneleri Derneği
KMO	Kaiser Mayer-Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Denek Sayısı
P	Anlamlılık Düzeyi
r	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
KT	Kareler Toplamı
KO	Kareler Ortalaması
s	Sayfa
S	Standart Sapma

sd	Serbestlik Derecesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ss	Sayfa Sayısı
T	t-değeri
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TDK	Türk Dil Kurumu
v.b.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OHCHR	Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği
PICTES	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
TÖMER	Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
ISCED	Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Göç toplumları etkileyen olumsuz kavramlardan birisidir. Göçün toplumlar üzerindeki etkisi ekonomik, dini veya psikolojik yönden (psikoz, depresyon, vb.) olabileceği gibi birçok sağlık sorununun görülmesi şeklinde olabilmektedir (Jairath & Feagan, 2019; McKetin vd., 2019; Shankar vd., 2016). Bu yönüyle herhangi bir sebeple göç etmek durumunda kalan toplumlar, çocuk, yetişkin veya yaşlı fark etmeksizin içerisinde bulundukları yaşam alanlarını terk etmekte ve birçok anılarını geride bırakmakta ve bu sebeple psikolojik olarak yıpranmaktadır (Aslan & Ulutaş, 2018; McKetin vd., 2019). Göç edilecek ülkedeki yaşam biçimi, geçim şartları ve diğer belirsizlikler göç eden toplumların tedirginliğini arttırabilecek olumsuzluklar arasındadır. Dolayısı ile toplumların göç etme durumunda kalması birçok sorun açısından risk teşkil etmektedir. Yetişkinlerin göç sürecinden olumsuz etkilenmesi göçmen çocukların bu durumdan etkilenmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Öyle ki psikiyatrik hastalıklar başta olmak üzere çeşitli sorunlar çocukları etkisi altına alabilmektedir (Nielsen, 2019).

Göç eden toplumlar, fiziksel, kültürel ve sosyal açıdan olumsuz etkilenmekle birlikte cinsiyet ve yaş ayrımı gözetmeksizin göçten olumsuz etkilenebilmektedir. Yetişkinler olduğu kadar çocuklar da göçten olumsuz etkilenebilmektedir. Göç sonrasında yeni sığınma alanlarının durumu, farklı dil, din, örf ve adetler çocukların göç sonrasında sorun yaşayacağı alanlardan birkaçıdır. Çocukların sağlık veya psikolojik yönden etkilenmelerine tıbbi

uygulamalar yapılabildiği gibi (Nielsen, 2019) eğitimlerine yönelik uygulamalarda topluma uyumları adına önem arz etmektedir.

Dünya tarihinde yirminci yüzyılın ikinci yarısı dikkate alındığında 175 milyondan fazla bireyin kitleler halinde göç etmek zorunda kaldığı görülmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2015). 2010 yılında yaklaşık olarak 221 milyon kişi göç etmek durumunda kalırken 2019 yılına gelindiğinde bu rakamın yaklaşık 272 milyona ulaştığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile göçmenlerin nüfusu dünya nüfusunun %3,5'ini oluşturmaktadır. Göçlerin yöneldiği ülkelere bakıldığında Amerika ve Avrupa Ülkeler daha fazla tercih edilirken Türkiye’de bu göçlerde tercih edilen ülkeler arasında yerini almıştır (United Nations, 2019).

Farklı coğrafyalarda görülen savaş ve terör olayları, doğal afetler, ekonomik krizler ile diğer düzensizlikler toplumların ülkelerini terk ederek göç etmesine neden olmuştur. Göç etme zorunda kalan toplumlar yaşam koşullarının daha uygun olduğu Batı veya Kuzey ülkelerine yönelmektedir. Göçmenlerin Batı ülkelerine geçişte Türkiye geçiş güzergâhında olmakla birlikte göçün hedefindeki ülke konumunda kalabilmektedir. Öyle ki Temmuz 2019 itibari ile Türkiye’de farklı ülkelere olmak üzere yaklaşık 4 milyon göçmen olduğu bilinmektedir (UNHCR, 2019). Ayrıca Mart 2011’de Suriye’de başlayan iç savaş sonucu göç eden toplumların yöneldiği ülkeler arasında Türkiye ilk sıralarda yerini almıştır. Daha somut bir ifade ile günümüzde Türkiye’de geçici koruma altında 3.514.016 Suriyeli bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019).

Rakamlara bakıldığında Türkiye’de Eylül 2018 tarihi itibari ile kayıtlara geçen göçmenlerin %32’sinin çocuk olduğu (UNHCR, 2019) düşünüldüğünde çocukların da Türkiye toplumuna uyumu gelecek adına önem arz ettiği anlaşılabacaktır. Afet, terör olayları veya iç savaş gibi çeşitli nedenler ile ailelerinin yanında göç etmek durumunda kalan çocuklar belki de daha önce hiç karşılaşmadıkları yaşam sorunları ile karşı karşıya kalmaktadır (Varol & Gültekin, 2016). Bu sorunlardan birisi de topluma uyumdur. Göç edilen coğrafyada toplumların barış anlayışı içerisinde yaşam sürmesinde topluma uyum sağlanması tartışılmaz bir gerçektir (Duman, 2019).

Son yıllarda Suriye ve diğer ülkelerdeki olumsuzluklardan toplumların göç ederek kurtulma çabası, Türkiye’de göçmenlerin sayıca artmasına neden olmuştur. Türkiye’nin Suriyelilere yönelik yaşanan iç savaş sebebiyle “açık kapı” anlayışı göçün Türkiye’ye yönelmesine katkı sunmuştur (Kılınç, Karayel & Koyuncu, 2018). Artan göçmen nüfusu, göçmenlerin ülkelere dönebilecek koşulların oluşmaması, göçmenlerin Türkiye’de uzun yıllar kalma ihtimali Türkiye’nin göçmenlere karşı yeni politikalar ortaya koymasını gerektirmiştir.

Akabinde sağlık, istihdam, eğitim ve barınma alanlarında yapılan çalışmalar gmenlerin yaşadıkları olumsuzluklar ve yeni karşılaştıkları topluma uyumu adına önemli rol oynamıştır. Gmenlerin yeni coğrafya, farklı toplum düzenini ve farklı bir dilin konuşulduğu Türkiye’de topluma uyumu başta eğitim olmak üzere farklı uygulamalar ile sağlanması amaçlanmıştır. Türkiye’de, Suriye’den göç eden yetişkinlere yönelik farklı alanlarda sağlanan kurslar ile meslek ve Türkçe dil eğitimi desteği gibi uygulamalar bu amaçla ortaya konulmuştur. Ancak topluma uyum sağlaması gereken bir diğer kesim de gmen çocuklardır.

Evrensel İnsan Hakları Bildirisi dikkate alındığında; “herkesin eğitim hakkında sahip olduğu” ifade edilmektedir (BM Genel Kurulu, 1948). Türkiye, bu anlayış doğrultusunda ilkokul seviyesinden yükseköğretime kadar tüm seviyelerde Suriyeli ğrencilerin topluma uyum sağlaması adına uygulamıştır. Böylece Suriyeli gmen çocukların, eğitimden yararlanmakla birlikte Türkiye’de kendi yaşam alanlarını oluşturması, toplumla birlikte uyum anlayışı doğrultusunda yaşamını sürdürmesi ve bu sürece kolayca dahil olabilmesi beklenmektedir (Duman, 2019).

Eğitim bireylerin bilgi seviyeleri ve yeterliliklerini arttıran kavramların başında gelmektedir. Eğitim yerel veya gmen öğrencilerde bilgi ve yeterliliklerine katkı ile sınırlı kalmayıp ülke geleceklerine etki etmekte ve ülkelerin kalkınmasında önemli roller oynayabilmektedir (Hyejin, 2018). Ancak Türkiye’de Türk toplumuna sunulan eğitim ve müfredat ile gmenlere sunulacak eğitimin aynı olması öğrencilerin eşit oranda eğitimden yararlanmasındaki en büyük engeldir. Örneğin Türkiye’de Türkçe eğitim sunulurken; gmen ğrencilerin Türkçe bilmemesi sebebi ile eğitim hayatında zorlanmaları, birçok kavramı anlamama, akademik olarak başarısızlık söz konusu olmaktadır (Akkaya, ilingir & Levent, 2018). Dolayısı ile eğitimin yerel ğrenci ihtiyaçlarında olduğu gibi gmen öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi eğitimden en verimli biçimde yararlanılmasını sağlayacaktır. Diğer bir ifade ile gmenlerde öğrenim çağındaki çocukların eğitimine yönelik yeni eğitim anlayışlarının belirlenmesi gerekmektedir.

lkeler, dünya genelinde meydana gelen yoğun g olayları karşısında birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni uygulama arayışlarına yönelmiştir. Gmen ğrenciler nasıl bir eğitim anlayışı ile eğitim sisteminde yer almalı? Hangi anlayış ile farklı kültürlerden gelen toplumların yerel topluma uyumu, yeni bir dil öğrenimi, farklı toplum anlayışlarının benimsenmesi sağlanabilir? Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda eğitim alanındaki düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitim bu soruların ve uygun eğitim anlayışı arayışlarına cevap olan eğitim anlayışı olmuştur. Kapsayıcı eğitim, eğitim ve öğretim yaşamında sahip olduğu farklılıkları sebebi ile öğrencilerin birbiri arasındaki öğrenme becerilerinde çeşitlilik, dilsel farklılıkları, kültürel ve toplumsal gereksinimlerini dikkate alarak oluşturulan eğitim anlayışıdır. Öyle ki uluslararası kuruluşların eğitim uygulamalarında kapsayıcı eğitimi merkezi konumda tutması farklılıkları bulunan öğrencilerin de dikkate alınmasında önemli rol oynamıştır. UNESCO'nun bu amaçla 1990'lardan itibaren "herkes için eğitim" yaklaşımı, kültür ve dil gibi hangi farklılıkları olursa olsun, çocukların eğitimden verimli biçimde yararlanmalarını amaçlamıştır. Böylece kapsayıcı eğitimin uygulanması ile çeşitli farklılıklara sahip öğrenciler eğitim yaşamında eşit şartlarda yararlanması, toplumsal uyum, modern eğitim anlayışlarının sunulması ve kapsayıcı toplumun oluşması sağlanabilmektedir (Çelik, 2017).

Kapsayıcı eğitim farklı gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmakta ve öğrencilerin eğitim hayatından yetişkinliğe kadar daha gerek sosyal gerekse akademik bakımdan daha emin adımlarla ilerlemesini sağlayabilmektedir (Renzulli'den aktaran Dağlıoğlu, Doğan & Basit, 2017). Eğitim ve öğretim sisteminde ayrımcılıkların engellenmesi, öğrencilerin tamamının gereksinimleri doğrultusunda eğitim hayatına dahil edilmesi, eğitim-öğretimden dışlanmanın azaltılması, çocukların tamamının ihtiyaçlarına göre eğitimin planlanması kapsayıcı eğitim anlayışı ile sağlanmaktadır. Diğer bir ifade ile kapsayıcı eğitim, çocuğun eğitim sistemine uyarlandığı bir anlayıştan ziyade eğitim sisteminin çocuğa uyarlandığı eğitim anlayışıdır. Kapsayıcı eğitim ile çocukların eğitimden daha verimli yararlanması, başarı düzeyinin arttırılması, ana akıma dahil edilmeleri sağlanmaktadır (Khan, Hashmi & Khanum, 2017; Michailakis & Reich, 2009). Bu sebeple farklı kültür, dil ve çeşitli özelliklere sahip bireylerin eğitiminin sağlanması, yerel toplum anlayışları ile uyum adına kapsayıcı eğitim gerekli olan eğitim anlayışıdır.

Kapsayıcı eğitim anlayışının etkili bir şekilde uygulanmasının öğrencilere bir takım sosyal faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersi amaçları doğrultusunda bireysel farklılıklara rağmen her bireyin toplumun bir parçası olduğu anlayışını kazandırmak ve öğrencileri hayata hazırlamaya çalışırken, bulunduğu ülke veya çevrede de iyi vatandaş yetiştirmeyi hedeflemiştir. Sosyal bilgiler bireylerin sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kullanarak etkin kararlar alıp karşılaştığı problemleri çözeabilen değişen ülke ve dünya şartlarına ayak uydurabilen etkin birer vatandaş olarak yetişmesini amaçlayan bir öğretim programıdır (Öztürk & Deveci, 2011). Kapsayıcı eğitim anlayışı ile sosyal bilgiler dersinin amaçlarının göstermiş olduğu benzerlik sosyal bilgiler dersinin kapsayıcı eğitimin

amacına ulaşmasında ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler programının misyonu gereği geçici koruma altındaki, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle birlikte tüm dezavantajlı durumdaki öğrenciler üzerinden etkili olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu tez çalışması sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini ortaya koyarak alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Kapsayıcı eğitim, evrensel bir hak olan kaliteli ve uygun bir eğitimin gerçekleştirilmesini amaçlayan geniş çaplı strateji, faaliyet ve süreçleri kapsamaktadır. Bu yaklaşımda ayrımcılıkla mücadele etmek, farklılıkları benimsemek, katılımı teşvik etmek ve tüm bireyler için öğrenme ve eğitime katılım önündeki engellerin üstesinden gelmek için sistem ve toplum uyarlanmaya çalışılır. Kapsayıcı eğitim; barış, tolerans ve sosyal adaletin olduğu, kaynakların sürdürülebilir kullanıldığı, temel hak ve ihtiyaçların karşılandığı bir dünya yaratma amacıyla kapsayıcı gelişimi teşvik eden geniş bir stratejinin parçasıdır (Stubbs, 2008, s. 40).

Kapsayıcı eğitim, UNESCO tarafından kabul edilen şekliyle şöyle tanımlanmaktadır; tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplumların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar (UNESCO, 2005, s. 13). Buradan hareketle kapsayıcı eğitimin amacının tüm öğrenenleri ayırım gözetmeksizin öğrenme sürecine dahil etmek olduğu anlaşılmaktadır. Tüm öğrencilere eşit ve kaliteli eğitim sunmada, öğrenme süreçlerini düzenlemede öğretmenlerin, akademik ve idari personelin, velilerin, öğrencilerin ve tüm paydaşların iş birliği içinde çalışması önemlidir. Dezavantajlı durumdaki bu öğrencilerin sınıf ve okul ortamına kabul edilmesi öğrencilerin özgüvenini artırarak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, iyi hissetmelerine olanak sağlamaktadır. Bu öğrencileri topluma kazandırmada, gerek amaçları doğrultusunda öğrencileri hayata hazırlamak gerekse iyi vatandaş yetiştirme misyonundan dolayı sosyal bilgiler dersine ve kapsayıcı eğitim sürecindeki öğretiminden sorumlu öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Alan yazın tarandığında sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla ilgili araştırmaların yapıldığı ancak kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisinin araştırıldığı herhangi bir araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaçla araştırmanın şu problem ve alt problemlerine cevap aranmıştır:

1.3. Problem Cümlesi

İlkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi nasıldır?

1.4. Alt Problemler

1. Deney (kapsayıcı eğitim etkinliklerinin yapıldığı) ve kontrol grubu (araştırmacının müdahale etmediği grup) öğrencilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul ölçeği:

- a) Ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b) Ön testten son teste değişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c) Deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- d) Kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Deney grubu öğrencilerinin araştırmacı gözlemlerine göre kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul davranışları nasıldır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim içinde yaşadığımız bilişim çağında önemi hızla artan bir olguya dönüşürken; bilgiye herkesin ulaşabilir olması ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin önemli bir göstergesi olarak görülmektedir. Diğer taraftan, eğitim nitelikli insan gücünün yetiştirme işlevi ile dünya siyaseti ve ekonomisi için önemli bir araçtır. Toplumsal değişimlerle birlikte eğitim, herhangi bir ayırım gözetilmeksizin tüm insanların eşit fırsatlarla yararlanması gereken bir

insan hakkı olarak ele alınmaya başlanmıştır (Akçamete, Büyükarakaya, Bayraklı & Yıldırım, 2012).

“Herkes için eğitim” felsefesini temele alarak, bu duruma ilişkin eğitim politikalarını planlayan bireyin tüm koşullarını ve gereksinimlerini dikkate alan ve ailenin etkin katılımını sağlayan, birey odaklı, aynı zamanda bireysel farklılıkları kabul eden bir bakış açısına ve eğitim sistemine gereksinim vardır (Baykara Pehlivan & Baykara Acar, 2009).

Temel bir insan hakkı olarak eğitim, 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde yer almaktadır. Bildiri kapsamında “küresel yoksullukla mücadele etmek, sağlığını iyileştirmek ve insanların toplumlarında aktif bir rol oynamasını sağlamak” önemli görülmektedir. Salamanca Bildirgesi, kapsayıcılığı “öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımın artırılması ve eğitimde dışlanmanın azaltılması yoluyla tüm öğrencilerin gereksinimlerinin çeşitliliğini ele alma ve bunlara yanıt oluşturma süreci” olarak görmektedir (Haug, 2017; Stubbs, 2008; UNESCO, 1994).

Çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olması nedeniyle kapsayıcı eğitim, farklılığı ve çeşitliliği önemseyen, kabul eden, insan haklarını, sosyal adaleti ve eşitliği, aynı zamanda engellilere yönelik sosyal modelleri dikkate alan çok yönlü bir kavram olması şeklinde açıklanmaktadır (Forlin, 2012; Graham & Jahnukainen, 2011; Loreman, Forlin, Chambers, Sharma & Deppeler, 2014).

Kapsayıcı eğitimin etkililiği için okul yönetimi, öğrenme ortamı, okul kültürü ve paydaşlarla işbirliği gibi birçok etkenin birlikte düşünülmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için gerekli bir diğer faktör ise sosyal kabuldür. Sosyal kabul sadece özel gereksinimli bireyler için değil tüm bireyler için önemli bir etkidir. Çünkü bireyler sosyal bir varlık olarak kendilerini bir yere ait hissetme ihtiyacı duyarlar. Maslow’un gereksinim sıralamasında yer alan “ait olma ve sevmeye” gereksinimi de bunun bir kanıtıdır. Ait olma gereksinimi sevmeyi ve sevilmeyi, insanlarla birlikte olmayı, bir köke, komşulara, arkadaşlara sahip olmayı istemektir. Bu gereksinimlerin karşılanmaması yabancılaşma, yalnızlık, vb. duyguların ortaya çıkmasına yol açar (Açıkgöz, 1998). Bu nedenle, kapsayıcı eğitim sürecinde öğrencilerin sosyalleşmesine yönelik yapılan çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Başarılı bir kapsayıcı eğitim ancak kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin kendilerini o sınıfın bir parçası olarak hissetmeleriyle gerçekleşebilir.

Kendini sınıfın ve okulun bir parçası gibi hisseden bir öğrenci arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve okul personeliyle olumlu sosyal ilişkiler geliştirecek ve kendini güvende

hissedecektir. Ancak yapılan araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin akranlarına göre daha az kabul gördüğünü göstermektedir (Cambra & Silvestre, 2003; Murray & Greenberg, 2006; Watson & Keith 2002).

Kapsayıcı eğitime yönelik olarak okullarda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin sosyal katılımını geliştirmeye yönelik çalışmaların göz ardı edildiğı, bunun yerine çoğunlukla öğrencilerin davranış problemlerini düzeltmeye yönelik eğitsel uygulamalara yer verildiğı görölmektedir. Oysa özel gereksinimli öğrencilerin davranış problemlerinin kaynağı çoğu zaman sosyal kabul görmemek ve bu nedenle dikkat çekmeye çalışmak olabilmektedir (Avramidis, 2013).

Sosyal katılımın arkadaşlık, etkileşim, sosyal benlik algısı ve sınıf arkadaşları olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır (Leeuw, Boer, Bijstra & Minnaert, 2018). Sınıfta farklı özelliklere sahip bir öğrencinin arkadaşları varsa, kendini kapsayıcı eğitim sürecinin bir parçası olarak hissediyorsa, okulda sosyal olarak olumlu ilişkiler kurabiliyorsa sosyal katılımının gerçekteştiğı söylenebilir. Her ne kadar göz ardı edilse de akademik başarısızlığın altında yatan nedenlerden biri de kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin sosyal katılımının gerçekteşmemesidir. Olumlu sosyal katılım, aidiyet duygusuna ve akademik başarının artmasına yol açar (Adibsereshki & Salehpour, 2014).

Bu çalışmanın, ilkokul ve ortaokul düzeyinde yapılması, uygulamaya dayalı yapılan bir çalışma olması, farklı özelliklere sahip öğrencileri kabul etmeye yönelik olumlu bir tutum kazandırmayı amaçlaması, öğrencilerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarını artırması ve duyarlılıklarını geliştirmesi bakımından alanyazına önemli bir katkı sunacağı ve daha sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şöyle sıralanmıştır:

1. Araştırma süresince geliştirilen kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul ölçeğine öğrencilerin verdiğı yanıtlar gerçekte yansıtmaktadır.
2. Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin sorulan sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
3. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan değışkenler deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkilemiştir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmada;

1. Öğrencilerin sosyal kabul tutumları araştırmada kullanılan “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği”nde yer alan maddelerle sınırlıdır.
2. Araştırmada deney grubuna verilecek eğitim MEB hizmetiçi eğitim kursunda verilen ve araştırmacı tarafından geliştirilen kapsayıcı eğitim etkinlikleri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

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 fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005: 46).

Kapsayıcı Eğitim: “Sorgulamaya dayalı, önyargısız öğrenme toplulukları oluşturmak, geliştirmek ve sürdürmek için köklü, demokratik sosyal adalet odaklı bir yaklaşıma dayalı politikaları ve uygulamaları geliştirmede tüm engelleri kaldırarak, kimlik farklılığına bakılmaksızın tüm üyelere güç veren, etkileşimli, onaylayıcı ve dinamik öğrenme topluluklarının geliştirilmesidir” (Gause, 2011).

Kapsayıcılık: “Eğitim sisteminin tüm öğrencilere ulaşma kapasitesinin güçlendirilmesi sürecidir” (UNESCO, 2017).

Sosyal Kabul: “Normal gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri, sosyal kabul anlamına gelmektedir” (Özyürek, 2016, s. 21-22).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim, geçmişten günümüze insanlara belirli özelliklerin kazandırılması adına süre gelmekle birlikte her bireyin ihtiyacıdır. Bu yönüyle eğitimin ana konusu insandır. Doğumdan itibaren farklı özellikler ile belirli bir kültür ve topluma dâhil olan insan toplumsallaşma ile birlikte bireysel özellikler kazanmaktadır (Şişman, 2007, s. 1). Bu süreçte eğitim insanlarda bireysel özelliklerin geliştirilmesinde kültürel etkenlerin başında gelmektedir (Gül, 2004, s. 223).

Eğitim, yaşamsal faaliyetlerin devam etmesi adına gerekli nitelikler barındırmaktadır. Toplumlarda bulunan eğitim anlayışı, bireylerin toplumda çeşitli özellikleri kazanmasını sağlamaktadır. Bilgi, deneyim ve çeşitli davranışlar bu kavram ile bireylere sağlanan nitelikler arasındadır (Yılmaz, 2013). Uluslararası hukuk ve kişisel haklara bakıldığında tüm bireylerin kültürel, sosyal ve ekonomik hakları yanı sıra eğitim hakkı da bu kavramlardan birisi olduğu görülmektedir (Schadler & Dorrance, 2012, s. 18).

Eğitim her bireyin hakları arasında yer almaktadır. Ancak bu hak bireylere sunulacak diplomadan ibaret değildir. Diğer bir ifade ile bireylerin çeşitli özellikleri sebebiyle eğitimden muaf tutulması, çözüm olmamakla birlikte donanımsal bakımdan yetersizlik, bilgisizlik ve eğitimde eksiklik gibi birçok olumsuzluğu da beraberinde getirebilmektedir (Yavuz & Oral, 2017, s. 21).

Her bireyin sahip olduğu özellikler göz önünde bulundurulduğunda bu özellikler birbirinden farklıdır. Bedensel yapı, duyuşsal ve bilişsel özellikler bireyleri birbirinden ayıran kavramlardır. Dolayısı ile bireyin farklılıkları, engelliliği veya onu toplumdan ayıran özellikleri ne olursa olsun eğitim hakkının en doğru biçimde bireylere sağlanması gerekmektedir (Kayılı, Koçyiğit, Doğru & Çiftçi, 2010, s. 49).

Bireylerde farklılıklara bakıldığında engellilikte bu farklılıklar arasında yer almaktadır. Çeşitli faaliyetlerde yetilerin kullanamaması, herhangi bir organının yeterince faaliyet göstermemesi ya da tamamen kaybedilmesi gibi tıbbi sebepler bireyleri çeşitli faaliyetlerde engellemektedir. Bu sebeple içerisinde bulunulan toplumda yaşamsal faaliyetlerin sürdürülmesi adına engelli bireylerce gereksinim duyulan ihtiyaçlar farklılaşmaktadır. Diğer bir ifade ile bireylerde ki farklılıklar vücut görüntüsünden ziyade ihtiyaçların diğer bireylerden farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır. Bireylerin diğer kişilerden farklı ihtiyaçlara sahip olması ise engellilik kavramının temelini oluşturmaktadır (Şahin, 2017, s. 7).

Bireylerin farklılıkları toplum ve eğitim yapısı sınırları içerisinde olması durumunda genel eğitim hizmeti bu bireylerin yararlandığı haklar arasında olmaktadır. Farklılıkları, mevcut eğitim yapısının sınırları dışında olan engelli bireyler ise genel eğitim hizmeti hakkından mahrum kalabilmektedir. Oysa uluslararası sözleşmelerde dahi “sakatlık” olarak da adlandırılan engellilik durumunda bireylerin hak ve özgürlüklerinin korunması gerektiği ifade edilmektedir (Stanley, 2012, s. 27). Bu burumda farklılığı sebebiyle hakları arasında yer alan genel eğitimden yararlanamayan engelli bireylere yönelik olarak özel eğitim faaliyetleri düzenlenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Özel eğitim faaliyetlerine bakıldığında ise kaynaştırma uygulamaları sıkça kullanılan eğitim yöntemlerindendir (Kayılı, Koçyiğit, Doğru & Çiftçi, 2010, s. 49).

2.1. Kaynaştırma Eğitimi

Kapsayıcı eğitim 1970’li yıllardan itibaren tartışmalarda sıklıkla gündeme gelmeye başlayan ve genellikle insan hakları kapsamında gelişen bir kavramdır. İlk gündeme geldiği yıllarda daha çok özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitim haklarından yararlanmalarına ve eğitim süreçlerine dahil edilmelerine yönelik bir kavram olarak kullanılmıştır (Whitburn ve Plows, 2017). 1980’li yıllarda kavramsal olarak kaynaştırma şeklinde yürütülen uygulamalara karşı süreçte sadece öğrencilerin yetersizliklerine odaklı olunması, dezavantajlı tüm çocukları kapsaması gibi konularda bazı eleştiriler yapılmıştır (Thomas, Walker ve Webb, 2005). 1990’lı yıllardan itibaren değişen toplumsal ihtiyaçlar ve gelişen insani duyarlılıklar nedeniyle, çeşitli özelliklerinden dolayı eğitim süreçlerinden dışlanan ya da ayrımcılığa uğrayan tüm çocukların kapsayıcı eğitim kavramına giderek artan şekilde dahil edildiği görülmektedir (Ferguson, 2008; Slee, 2019; Whitburn ve Plows, 2017). Nitekim günümüzde UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization) ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar da kapsayıcı eğitim kavramını sadece özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere indirgememekte, daha geniş anlamıyla kullanmaktadırlar. Bu nedenle bu bölümde kaynaştırma eğitiminden bahsedilerek, kaynaştırma eğitimi ve kapsayıcı eğitim kavramları arasındaki farklar belirtilecektir.

Eğitim, farklı değişkenleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu değişkenlerden kişisel farklılıklar üzerinde önemle durulması gereken unsurdur. Kişisel farklılıklar; zihinsel, duygusal veya bedensel sebeplerle bireylerin yaşam biçimleri, eğitim yaşamlarındaki davranışları (öğrenme kabiliyeti, biçimi vb.) üzerinde farklılığa sebep olmaktadır (Karataş & Arslan, 2018, s. 495). Eğitim yaşamında renkli içeriklerle daha hızlı öğrenebilen, yüz yüze eğitim ile öğrenmede güçlük çeken veya bilgisayar teknolojileri ile daha başarılı öğrenebilen öğrenciler olmak üzere farklı özelliklere sahip öğrenciler bulunmaktadır (Nor & Kasim, 2015, s. 171). Bu sebeple farklı özellikleri bulunan bireylerin diğer bireylerde olduğu gibi içerisinde bulundukları toplumun bir üyesi olmak ve kabiliyetlerini güçlendirme adına eğitimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Odluyurt & Batı, 2009, s. 1842). Öğrencilerdeki farklı özelliklerin eğitim alanında dikkate alınması ve bu özellikler doğrultusunda eğitim düzenlenmesi; öğrencilerin kişisel yeteneklerinin desteklenmesi ile birlikte ileri ki yıllarda kendini gerçekleştirme ve güçlü toplum oluşumuna katkıda bulunmaktadır (Özdemir & Gürten, 2019, s. 232).

Toplumların var oluşundan itibaren ortaya çıkan engellilik günümüz toplumlarında devam eden bir farklılıktır. Geçmiş dönemlerde;

- Engellilik “tanrının cezasıdır” anlayışı,
- Toplumun önde gelenlerinin engelli çocukların öldürülmesine yönelik ifadeleri,
- Dini kesimlerde engelliliğin bir kirlilik olduğu inancı,
- Farklı alanlarda aşağılanmaları (cücelerin palyaço olarak kullanılması, vb.)

toplumların engellilere yönelik olumsuz yaklaşımlarını özetlemektedir (Tremblay, 2007, s. 6-8).

Öğrencilerin özel eğitim ile topluma kazandırılması anlayışı günümüzde yeni ortaya çıkan bir kavram değildir. Toplumların geçmiş dönemlerde engelli bireylere yönelik olumsuz yaklaşımları ilerleyen yıllar ile birlikte daha iyimser olmuş ve eğitim olmadan insanlığında olmayacağı anlaşılmıştır. Bu anlayışla birlikte engellilerin eğitimi kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram;

- 1578 yılında Pedro Ponce de Leon: sağır çocukların eğitilmesi konularında çalışmış,
- 1829 yılında Louis Braille: görme engellilere yönelik oluşturulan Braille Alfabesi,
- 1801-1805 yıllarında Jean Marc Gaspard Itard: engelli çocukların eğitimin özel öğretim yöntemlerinin etkili olacağına yönelik deneyleri,

olmak üzere farklı çalışmalarda ele alınmıştır (Tremblay, 2007, s. 11-13). Benzer yaklaşımlar 18. yüzyıl ile birlikte Avrupa ülkeleri ve Amerika’da süregelmiştir (Winzer, 2006, s. 21).

Toplumların her geçen yıl önem verdiği farkındalıklar birçok yapıda değişime neden olurken eğitim alanı da bu değişimlerden etkilenmiştir. Yaşanan değişimler ile birlikte eğitim alanında ortaya konulan düzenlemeler öğrencilerin kişisel özelliklerini dikkate almaktadır. Öğrencilerin kişisel ilgi ve kabiliyetlerinin ortaya çıkarılarak güçlendirilmesi özellikle engelli öğrencilerin kültürel, sosyal ve ekonomik hak ve özgürlüklerinin koruma altına alınarak geliştirilmesi toplumların temel anlayışı olmuştur (Özdemir & Gürlen, 2019, s. 232; Şahin & Gürbüz, 2016, s. 141).

Toplumların engellilere yönelik anlayışları eğitim alanında kaynaştırma olarak adlandırılan eğitim türünü ortaya çıkarmıştır. Kaynaştırma, özel eğitim gerekliliği olan bireyler ile diğer bireylerin bir biri ile etkileşim içerisinde olacak biçimde düzenlenen eğitim ortamları olarak adlandırılabilir. Kaynaştırma eğitiminin bulunduğu eğitim sistemlerinde eğitim ve öğretim amaçlarının en verimli biçimde ortaya konulması başlıca hedefler arasındadır (Aktop & Özer, 2004, s. 20). Kaynaştırma yönteminin uygulandığı eğitim anlayışları ile engelli öğrencilere yönelik özel araç ve gereçleri eğitimde kullanılmaktadır. Bu araç ve gereçler ile (ekipman, materyal, vb.) engelli öğrenciler ihtiyaçları ve yetersizlikleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleri ile eğitim sisteminden yararlanabilmektedir. Bu uygulama ise özel eğitim hizmetleri arasında yer alan kaynaştırma eğitimi ile sağlanabilmektedir (Arı & Kartal, 2018, s. 75).

Kaynaştırma (inclusion veya mainstreaming) esasen felsefi bir görüş hareketi olarak adlandırılabilir. Bu anlayış, farklılıkların bir araya getirilmesini ifade etmektedir. Farklılıklara sahip bireylerin (aile, öğrenci, vd.) diğer bireyler ile bir araya getirilerek zayıf yönlerinin güçlendirilmesi kaynaştırma eğitimi ile sağlanabilmektedir. Bu eğitim anlayışı ile öğrencilerin kabiliyetlerinin güçlendirilmesi adına gerekli eğitim programları, fiziki ortamlar ve diğer eğitim hizmetleri sağlanmaktadır. Uluslararası alanyazında ilk olarak “mainstreaming” (kısmi kaynaştırma) olarak dile getirilen kavram ilerleyen yıllarda

“inclusion” (tam kaynaştırma) olarak ifade edilmiş olup ulusal alanyazında bu kavram “birlikte eğitim, kaynaştırma veya bütünleştirme” kelimeleri ile ifade edilebilmektedir (Diken & Batu, 2013, s. 12).

Eğitimde günümüzde uygulanan kaynaştırma anlayışlarının son 50 yıl içerisinde ortaya çıktığı ve ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) uygulanmaya başladığı görülmektedir (Staff, 2018). ABD, 1950’li yıllardan itibaren engelli çocukların eğitimleri ile ilgili gösterilere, davalara tanıklık etmiştir. İlerleyen yıllarda ABD’de gelişen olaylar engelli çocukların eğitimi yanı sıra azınlıklar ve kadınlara yönelik ayrımcı yaklaşımları da protesto etmiştir (Moody, 2012). Aileler ve engelli öğrencileri destekleyen kesimler engelli öğrencilerin devlet tarafından eğitime tabi tutulması gerektiğini ve ebeveynlerin bunun için ekstra ücret ödememesi gerektiğine yönelik birçok dava açmıştır (U.S. Department of Education, 2007). Lyndon B. Johnson’un 1965 yılında başlattığı gösteri hareketi, devlet yönetimi ve diğer kesimlerin dikkatini çekmiş davalar ile gösteriler artarak devam etmiştir. Bu süreçte yerel mahkemelerde 1970’li yılların başlarında verilen kararlar ABD’nin kaynaştırma alanında eğitim olanakları oluşturması ve engelli öğrencilerin bu olanaklardan yararlanmasını sağlamıştır. ABD tarafından bu anlayışla 1975 yılında ortaya konulan Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (The Education for All Handicapped Children Act, PL 94-142), eğitimin; engelli öğrenciler ile engelli olmayan diğer öğrencilerin bir arada sürdürülmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Arkansas State University, 2016; Dray, 2008, s. 744; U.S. Department of Education, 2007). Bu yasa ile birlikte ABD 1977 yılı Ekim ayından itibaren kamuya ait okullarda uygulanana kaynaştırma eğitimi ile;

- tüm çocukların yeteneklerinden bağımsız biçimde geliştirilmesi amacıyla kendilerine uygun ve ücretsiz eğitimlerin sağlanması,
- öğrencilerin kaynaştırma eğitimi sırasında yanlış tanımlamalar ile kişisel özellikleri dışındaki eğitim kurumlarına yerleştirilmeyeceği,
- 21 yaşına kadar tüm engelli çocukların eğitimden yararlanacağı,

garanti altına alınmıştır (Ahart, 1980, s. 2; Lechtenberger, 2010).

ABD’de uygulamaya konulması sonrasında dünya geneline yayılan kaynaştırma eğitimi Türkiye’de 1980’li yılların başlarında görülmeye başlamıştır. Özel gereksinimli bireyler için 1983 yılında yayınlanan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile Türkiye özel gereksinim gereken öğrencilerin eğitimi benimsemiş ve gereken yardımların sağlanmasını güvence altına almıştır (Doğan, 1991, s. 32). Bu kanun ile özel gereksinim duyulan

öğrenciler diğer öğrenciler ile birlikte genel eğitim sınıflarında yer almıştır. Türkiye’de kaynaştırma eğitim anlayışı ile bu uygulamalar ilerleyen yıllarda devam etmiş ve özel gereksinim duyan çocukların yapıcı psiko-sosyal ilişkiler kurması, toplum tarafından kabullenilerek özelliklerinin ön plana çıkarılması amaçlanmıştır (Diken & Batu, 2013, s. 12).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin yetersizlikleri yerine yeterlilikleri doğrultusunda eğitim hizmetlerinden yararlanmasını amaçlamaktadır (Anılan & Kayacan, 2015). Bu anlayış doğrultusunda 1983 yılında kaynaştırma eğitime yönelik yerel anlamda ilk yasal düzenlemeyi oluşturan Türkiye, 1990 yılında özel eğitim veren okulların sayıca artmasını sağlamış (Akcan & İlgar, 2016, s. 29; Kargın, 2004, s. 8).

- 1997 yılında 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
- 2001 yılında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği
- 2005 yılında 5378 Sayılı Engelliler Hakkındaki Kanun,
- 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,
- 2008 yılında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Genelgesi,
- 2009 yılında Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Yaygınlaştırılması Projesi Genelgesi,
- 2015 yılında Destek Eğitim Odası Açılması Genelgesi

ile sistematik biçimde yasal düzenlemeleri oluşturmuştur (Yılmaz & Melekoğlu, 2018, s. 2). Tüm bu düzenlemelerde Türkiye özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişime sahip yaşlıları ile aynı eğitim ortamında eğitimi sağlama, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duyacakları özel eğitim faaliyetlerinin sunulmasını sağlamıştır (Saraç & Çolak, 2012, s. 13).

Kaynaştırma eğitimi kendi içerisinde türlere ayrılabilir. Üç türde uygulanabilen kaynaştırma tersine, yarı zamanlı ve tam zamanlı kaynaştırma olarak incelenmektedir. Buna göre;

- Tersine kaynaştırma: her hangi bir yetersizliği bulunmayan öğrencilerin, talep etmeleri durumunda etraflarındaki kaynaştırma uygulaması bulunan özel eğitim sınıflarına kayıt yaptırabilmesini,
- Yarı zamanlı kaynaştırma: özel eğitim gerekliliği bulunan öğrencilerin kayıtlarının özel eğitim sınıflarında olup, başarı sağlayabilecekleri çeşitli dersler ve etkinliklerde yetersizliği bulunmayan öğrenciler ile normal sınıf ortamında eğitim almalarını,

- Tam zamanlı kaynaştırma: özel eğitim gerekliliği bulunan öğrencilerin kayıtlarının normal sınıfta olup eğitimlerin tüm aşamalarında bu sınıflarda gerçekleştirilmesini, amaçlamaktadır (Meb, 2010, s. 18-20).

2.2. Kapsayıcı Eğitim

Bireylerin toplumda yaşamlarını sürdürdükleri sırada hak ve özgürlüklerinin hukuki düzenlemelerde yer alması gerekmektedir. Benzer bir durumda eğitim hakkı için geçerlidir. Bireyler farklı eğitim kurumlarını tercih edebileceği gibi farklılığı bulunan öğrencilerin de eğitim haklarının önemsinmesi toplumsal kurallar arasındadır. Eğitim türleri arasında yer alan kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesi, toplumsal kurallara ek olarak hukuki güvenceler ile sağlanabilecektir. Diğer bir ifade ile kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilerek eksiksiz biçimde uygulanmasında tüm çocukların bu kapsamda yer alan haklarının eğitime yönelik hukuki güvenceler ile sağlanması gerekmektedir (Düşkün, 2016, s. 15; Khamisy, 2015, s. 226).

Eğitimin tüm bireylere verilen bir hak olduğu ise Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulu tarafından 10 Aralık 1948 tarihli Evrensel İnsan Hakları Bildirisi ile güvence altına alınmıştır. Bu bildiriye göre;

- Madde 26/1 : “Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur.”

eğitimin toplumun tüm kesimlerine verilmesi gereken bir hak olduğu güvence altına alınmıştır (BM Genel Kurulu, 1948). 1990 yılına gelindiğinde Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı düzenlenmiş ve bu tarihte;

- Dünya genelinde eğitim sistemlerinden engelli çocukların dışlandığı,
- Eğitim sistemlerinin bireyleri hangi özelliklerinden dolayı olursa olsun dışlanmaması gerektiği,
- Eğitim sisteminin toplumun tüm kesimlerini kapsayıcı olması gerektiği

gündeme getirilmiş ve çalışmalar başlatılmıştır. Yürütülen çalışmalar ve çeşitli görüşmeler sonrasında 1994 yılında Salamanca Bildirisi ortaya çıkmıştır (Dede, 1996, s. 91; Unesco, 2012, s. 8).

Kapsayıcı eğitim ile ilgili dünya tarihinde 1994 yılının önemi fazladır. 25 uluslararası kuruluş temsilcisi, 92 taraf devlet ve eğitim alanında uzmanlar tarafından İspanya'nın

Salamanca eyaletinde Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (Unesco) ve İspanya hükümeti tarafından özel eğitim gerektiren çocukların eğitiminin geliştirilmesi amacıyla bir 7-10 Haziran tarihleri arasında Özel Eğitim Dünya Konferansı düzenlenmiştir. Konferansta, eğitim kurumlarına özel eğitim gerektiren öğrencilerin de dahil edilmesi adına toplumun tüm kesimlerini kapsayan eğitim anlayışı ile “kapsayıcı eğitim” yaklaşımının geliştirilmesi ve “herkes için eğitim” hedefinin elde edilmesi vurgulanmıştır (Danescu ve Iordachescu, 2011, s. 588; Dede, 1996, s. 91-94). Konferans sonrasında tüm bu güvenceler ise Salamanca Bildirisi adı altında uluslararası alanda ilan edilmiştir. Bildiride ayrıca ilerleyen yıllarda uluslararası katılımlar ile gerçekleştirilecek organizasyonlarda (1995 Kopenhag Sosyal Gelişim için Dünya Zirvesi, 1995 Pekin Dünya Kadınlar Konferansı vb.) kapsayıcı eğitim anlayışının gündeme getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Dede, 1996, s. 91-94; Yazıcıoğlu, 2018, s. 96).

Kapsayıcı eğitim, kaynaştırma eğitiminden farklı olarak belirli bir kesime hitap etmeyip toplumun tüm kesiminin sıradan eğitim anlayışlarından ziyade daha kaliteli ve daha kapsayıcı biçimde düzenlenecek eğitim sistemleri ile eğitim hakkını savunan yaklaşımına sahiptir (Unesco, 2012, s. 8). Kapsayıcı eğitim ile belirli sistematik anlayış doğrultusunda eğitimciler ile eğitim kurumları, çeşitli farklılıkları (din, dil, ırk, fiziksel, vb.) olan bireylerin eğitim ve öğretim ile toplumsal yaşama daha uygun hale getirilmesini sağlamaktadır (Jelas, 2010, s. 201). Bu doğrultuda kapsayıcı eğitim anlayışı, ayrımcılıklar ile ayrımcılığı savunan ve haklı gören tüm taraflara karşı çıkmaktadır (Gil vd., 2013, s. 784).

Kapsayıcı eğitim, ilk olarak gündeme geldiğinde engellilik düzeyleri oldukça ileri seviyede olan ve özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilere yönelik olduğu düşünülmüştür. Ancak bu özellikteki öğrencilerin eğitim sistemlerine dahil edilmesi adına öne çıkan bu yaklaşım sonraki yıllarda genişletilerek tüm çocukları kapsar hale gelmiştir (Hürriyet, 2018). Uluslararası alanda yürütülen çalışmalar sonrasında UNESCO tarafından kapsayıcı eğitim tanımlanmıştır. Bu tanıma göre;

kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar.

kapsayıcı eğitimi ifade etmektedir (Unesco, 2012, s. 8). Bu tanım ile tüm çocukların, yaşları, bireysel özellikleri, ihtiyaçları veya toplumdan farklılıkları ne olursa olsun eğitim sistemi içerisine dahil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Gerçekleştirilen konferanslar, yayınlanan

bildiriler ve yapılan tanımlamalar sonrasında kapsayıcı eğitimin pratikteki hali ise; belirli amaç ve nitelikler doğrultusunda bireylerin ayırım olmaksızın tamamının eğitim haklarının sağlıklı biçimde korunması ve uygulamaya aktarılmasıdır (Tablo 1). Eğitim hakkının korunma ve uygulanmasında ise geniş perspektifli stratejiler, süreç ve aktiviteler yer almaktadır (Srubbs, 2008, s. 27).

Kapsayıcı eğitim sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerine farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını ile yansıtılabilir. Tomlinson (2000)'a göre farklılaştırılmış öğretim öğretmenlerin sınıftaki farklı özellikteki öğrencilere cevap verme çabasına dayanır. Farklılaştırılmış öğretim modelinde kullanılacak temel kaynakların öğrencinin ilgisi, seviyesi ve hazırbulunuşluğu gibi faktörlere uygun şekilde hazırlanan kaynaklar olması ve ders kitaplarının ise ikincil kaynak olarak tercih edilmesi, ders etkinliklerinin ve öğrenme ortamının da farklılaştırılması beklenmektedir (Tomlinson 2007). Farklılaştırılmış öğretim sınıf içi düzenlemelerde esnek bir yapı gerektirir (Öztürk vd., 2017; Tiernan, Casserly ve Maguire, 2020). Farklılaştırılmış değerlendirmede en önemli kriter öğrenci başarısının, öğrencinin ders sürecinin başı ve sonundaki performans farkına göre ve bireysel olarak uyarlanmış olan hedefler doğrultusunda yapılmasıdır (Lawrence-Brown 2004; Tomlinson, 2017). Farklılaştırılmış değerlendirmede öğretmenlerin öğrencinin gelişimini desteklemeye ve eğitim sürecini değerlendirmeye yönelik ürün dosyası, proje ve performans ödevleri gibi araçların kullanılması önem taşımaktadır (Ferguson, 2008; Öztürk, vd., 2017; Tomlinson, 2007).

Tablo 1

Kapsayıcı Eğitim Nedir-Ne Değildir?

Kapsayıcılık nedir?	Kapsayıcılık ne değildir?
• Engelli öğrencilerin engelli olmayan öğrencilerle birlikte mahallelerinde bulunan okullarına gidebilmesi. • Her bir öğrencinin yaşına uygun bir genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi. • Her bir öğrencinin, sınıfın ve okulun değerli bir üyesi olarak kabul edilmesi ve benimsenmesi. • Genel eğitim kapsamında her bir engelli öğrenciye özel eğitim desteği verilmesi. • Tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir eğitim alması. • Hiçbir öğrencinin, engellilik türüne veya derecesine göre dışlanmaması. • Okulun tüm üyelerinin (örneğin, yönetim kadrosu, personel, öğrenciler ve veliler) öğretime ilişkin işbirlikçi / destekleyici çalışmaları teşvik etmesi. • Tüm öğrenciler ve programlar için okula dayalı planlama, problem çözme ve aidiyeti olması.	• Engelli öğrencileri sınıflara dikkatsiz bir planlamayla yerleştirmek ve yeterince desteklemek. • Özel eğitim hizmetleri için hizmet veya finansmanı azaltmak. • Tüm engelli öğrencileri veya riskte olan tüm öğrencileri belirlenen tek bir sınıfa atamak. • Öğretmenlerin, engelli öğrenciler için belirlenen müfredatı uyarlamak için orantısız zaman harcaması. • Sosyal, fiziksel veya akademik olarak engelli öğrencileri genel eğitim sisteminde veya okullarda dışlamak. • Genel eğitim öğrencilerinin başarılarını daha yavaş bir öğretim veya daha az zorlayıcı bir müfredatla tehlikeye sokmak. • Özel eğitim öğretmenlerini, genel eğitim sınıfındaki asistanlarla aynı rolde görmek. • Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin dikkatli planlama ve etrafıca belirlenmiş sorumluluklar olmaksızın birlikte çalışmalarını gerekli kılmak.

Kaynak: Hayes, A. M. & Bulat, J. (2017). Disabilities inclusive education systems and policies guide for low-and middle-income countries. *Research Triangle Park, NC: RTI.*
<https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707>.

Özetle kapsayıcı eğitim anlayışında, engelliler, göçmenler, sığınmacılar, mülteciler, azınlıklar, cinsiyet, din, dil, ırk farklılığı olan taraflar ve hastalar (AIDS, vd.) olmak üzere yer yüzünde bulunan tüm çocukların eğitim sistemine dahil edilmesi amaçlanmaktadır. Bu farklılıklara sahip öğrencilerin kendi yaşlıları ile aynı şartlarda eğitim görmesi ile ihtiyaçları olan imkanların sağlanması ile birlikte eğitsel hedeflere ulaşabilecekleri kabul edilmektedir. Öğrencilerin birbiri arasında olan farklılıkları ayırmaştırıcı bir unsur olarak görmeyen kapsayıcı eğitim, bu farklılıkları doğal bir özellik olarak görmekle birlikte onları destekleyen yenilikçi bir eğitim anlayışıdır. Dolayısı ile kapsayıcı eğitim, mevcut eğitim anlayışlarındaki kurumsal ve teknik yapıların değişimi ile birlikte felsefi değişimleri de ön plana çıkarmaktadır (Hürriyet, 2018).

2.3. Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim

Türkiye, 21. yüzyılda fazlaca göç alan ülkeler arasında gösterilebilir. Göçmenler adına Avrupa’ya göç güzergâhında yer alan Türkiye, göçmenlerin her geçen yıl artışı ve Türkiye’de kalıcı olması sebebi ile göçmenlere yönelik politikalar belirlemek durumunda kalmıştır. Örneğin Suriye’de 2011 yılında başlayan savaş sonrasında Türkiye; göç alması

sebebi ile göçmenleri kamplara yönlendirmiş ve burada eğitime yönelik faaliyetler gerçekleştirmiştir (Emin, 2016, s. 12). İlk yıllarda Suriyelilerin ülkelerine döneceği düşüncesi Türkiye’de ağır basmış ve MEB kamplarda bulunan öğrencilere 2011 yılında Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve 2012 yılı itibari ile Arapça müfredat ile eğitim sunmuştur. Ancak ilerleyen yıllarda Suriye’den Türkiye’ye göç edenlerin Türkiye’de kalıcı özellik gösterip, yakın zamanda ülkelerine dönmeyeceğinin anlaşılması bu alanda adım atılmasını kaçınılmaz kılmıştır (Dinçer’den aktaran Emin, 2016, s. 13).

Toplumlar, bireylerin küçük yaşlarda aldıkları eğitim ile yetişmesi sonrasında gelişmektedir. Farklı ailelerden çocukların eğitime katılması ile bir biri arasında uyum sağlanmakta ve sonraki yıllarda toplumda bu anlayışın devam etmesi amaçlanmaktadır. Diğer bir ifade ile eğitim dönemindeki çocukların, bir biri ile uyumu, toplumla bütünleşmesinde en önemli kavram eğitimidir. Bu anlayış doğrultusunda Türkiye göçmenlerin eğitimini farklı uygulamalar ile gerçekleştirmektedir. 2011 yılında başlayarak kamplarda okul öncesi dönemden başlamak üzere diğer seviyelerde düzenlenen eğitimler, GEM’lerin oluşturulması, devlet okullarında eğitimlerinin sürdürülmesi (Coşkun & Emin, 2016, s. 13) ileriki yıllarda kapsayıcı eğitimin ortaya çıkmasını sağlayan ilk adımları arasında gösterilebilir.

Türkiye’de yabancıların eğitim anlayışına bakıldığında Suriyeli öğrencilere yönelik ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm aşamalarda eğitim olanakları sunulduğu görülmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından Ekim 2013’te alınan “Suriye ve Mısır Ülkelerinden Yurdumuzda Bulunan Yükseköğretim Kurumlarına Yatay Geçiş” başlıklı karar buna somut örnektir (Çelik, Coşkun, Emin, Toklucu & Barkçin, 2015). Bu karar ile 2013-2014 eğitim öğretim yılı öncesinde Mısır ya da Suriye’de her hangi bir yükseköğretim kurumunda (ön lisans, lisans vd.). Eğitim görüp, bu eğitimini gerekli belgeler ile ispat eden öğrencilerin Türkiye’de üniversitelere yatay geçiş yaparak eğitimine devam edebileceği belirlenmiştir. Bu kapsamda Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı kontenjanının % 10’undan fazla olmayacak şekilde öğrencilerin yatay geçiş yapabilmeleri sağlanmıştır. Alınan kararda gerekli belgeleri olmayan, bu belgeleri temin edemeyen öğrencilerde uygulamaya dahil edilmiş ve Suriye sınırı ile sınıra yakın 7 ilde bulunan üniversitelerde “özel öğrenci” statüsü ile ders almalarına olanak tanınmıştır (Çelik vd., 2015, s. 332). YÖK tarafından alınan bu karar sonrasında 2014 yılında iki ve 2018 yılında bir kez olmak üzere Yükseköğretim Kurulu Yürütme Kurulu tarafından yapılan toplantılarda süreç değerlendirilmiştir. Yapılan yeni düzenleme ile 2013-2014 eğitim öğretim yılında Suriye ve

Mısır'da okuyan yabancı öğrenciler de bu kapsama dahil edilmiştir (YÖK, 2018). Söz konusu uygulamada, Suriye ve Mısır'da; Tıp veya Diş Hekimliğinde Uzmanlık programlarında okuyan öğrenciler ile Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı bireyler ise kapsam dışı bırakılmıştır.

Türkiye'nin yabancı öğrenciler ile ilgili eğitim uygulamaları yanı sıra yasal mevzuatlarda bu duruma yer vermiştir. Yasal mevzuatlar ile birlikte Türkiye tarafından yabancı eğitim sorununa kurumsal açıdan getirilen çözüm uygulamaları arasında yer almıştır. Suriyeli göçmen öğrencilere yönelik eğitim anlayışları sonrasında 2013 yılında yayınlanan Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) Türkiye'deki tüm farklı kökendeki göçmenleri kapsamıştır. Kanun ile göçmen çocukların kökeni ayırt edilmeksizin; geri gönderme merkezleri (madde 59-d) dahil olmak üzere farklı ortamlarda tüm kurumlarda eğitime dahil olmaları (madde 96-3) güvence altına alınmıştır (YUKK, 2013).

Kapsayıcı eğitim, toplumun tüm kesimlerinde yer alan öğrencileri kapsamaktadır. Türkiye bu doğrultuda UNICEF ile ortak projeler yürütmüş ve kapsayıcı eğitim kapsamında eğitim anlayışlarını uygulamaya koymuştur. Bu uygulamaların kronolojisine bakıldığında;

- Mart 2013'te 4-18 yaş aralığındaki Suriyeli çocuk ve gençlerin "Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Durumlarını İyileştirme Projesi" (Hosta & Özaydın, 2013),
- Ağustos 2013'te UNICEF tarafından yürütülen ve AB, ABD, Kuveyt, Danimarka ile UNICEF tarafından finanse edilen Acil Durum Programı kapsamında Suriyeli öğrencilerin kapsayıcı eğitim anlayışından yararlanması ve bu doğrultuda etkinliklere katılması (Yıldırım, 2013),
- Aralık 2013'te Şanlıurfa'da kamplarda bulunan 9 eğitim çadırında 271 Suriyeli öğretmene yönelik GEM'lerde eğitim kalitelerinin yükseltilmesi amacı ile eğitim düzenlenmesi (Yurtsever, 2013),
- Aralık 2013'te Türkiye, Dünya ülkelerine Kapsayıcı/Birlikte Eğitim çağrısı yapmış ve Doğu ve Orta Avrupa ile Orta Asya bölgelerinden 20 devlet çağrıya destek olacağını bildirmesi (Budd, Djuhari & Hosta, 2013),
- Aralık 2013'te İstanbul'da yapılan bölge eğitim bakanları konferansında Türkiye'nin ileri sürdüğü kapsayıcı eğitim ve Unicef tarafından organize edilen "Eğitimde Hakkaniyet, Şimdi!" projesi görüşülerek katılımcı ülke bakanlarından destek alınması (Budd, Djuhari & Hosta, 2013),

kapsayıcı eğitimin ilk olarak yabancılara yönelik eğitim uygulamaları ile yürürlüğe konulduğu anlaşılmaktadır. İlerleyen yıllarda kız çocukları (Unicef, 2015), güç durumdaki çocuklar (Elsby, 2016) ve engelli öğrencilere (Hosta & Uluç, 2017) yönelik kapsayıcı eğitim uygulamaları ortaya konulmuştur.

Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim üç farklı aşama halinde daha sistematik biçimde uygulanan projelerin devamı olmakla birlikte UNICEF ve Ülkeler, çeşitli kuruluşlar tarafından da desteklenmektedir. Kapsayıcı eğitimin gelişim aşamalarına bakılacak olursa (Arkan, vd., 2018, s. 315; MEB, 2018);

- Birinci aşamada; Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi projesi ile 8 Ağustos 2016 tarihinde 1582 eğitici ile toplam 80.348 Suriyeli öğretmene eğitim düzenlenmiş,
- İkinci aşamada; Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi’nin 21 Kasım 2016’da başlatılarak 1185 rehber öğretmenin eğitici olarak görev aldığı ve sınıfında Suriyeli veya diğer uyruğa sahip yabancı öğrenci olan öğretmenlerin eğitiminin gerçekleştirilmesi sağlanmış ve 105,512 öğretmen bu eğitimlerden yararlanmış,
- Üçüncü aşamada: önceki iki aşamada dahil olmak üzere UNICEF ve Erciyes Üniversitesi desteği ile Kapsayıcı Eğitim anlayışı ortaya konulmuş ve engelli çocuklar (modül 5), Türkçeyi ikinci dil olarak öğretme (modül 6), şiddete maruz kalmış çocuklar (modül 7), geçici koruma altındaki çocuklar (modül 8), göç ve terörden etkilenmiş çocuklar (modül 9) ve doğal afetlerden etkilenmiş çocuklar (modül 10) olmak üzere ayrı modüller ile çocuklar eğitime dahil edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak 6 Ağustos 2018 tarihinden itibaren 1672 öğretmen eğitici olarak görevlendirilerek 81 ilde mahalli eğitimlere başlanılmıştır.

2.4. Dünyada Kapsayıcı Eğitim

2007’de, Avrupa Birliği’nin Lizbon Hedeflerinin bir parçası olarak Avrupa Bakanlar Kurulu, kapsayıcı eğitimi yıllık ilerleme izlemesi için 16 göstergeden biri olarak tanımlamıştır. Avrupa Birliği üye ülkelerinde (Avrupa Komisyonu, 2007) önemli göstergelerden biri olan kapsayıcı eğitim tanımı itibarıyla anlaşılması bakımından bazı zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. 2007’ye kadar kapsayıcı eğitim alanı çok bilinen bir konu değildi. Bu zorlukların hepsi bir olgu olan engellik ve özel eğitim gibi konuların tam olarak tanımlanmamasından kaynaklanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002). Bazı ülkeler “Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması” (ISCED) kullanmayı sürdürürken mevzuat

içindeki tanımları, hiçbir ülke dışarıdan daha spesifik olarak tanımlamaları eğitim mevzuatı veya politikaları dahilinde kullanmamıştır (Avrupa Ajansı, 2009). Benzer şekilde “Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü” (OECD) kapsayıcı eğitime konu olanları özel eğitim ihtiyaçlılar – Engelliler olarak tanımlamıştır (OECD, 2004, 2005).

Uluslararası veri toplama, “dış” engelli veya özel Ülkeye dayalı veri toplama konusundaki eğitim ihtiyaçları eleştirisiz kalmamıştır (Avrupa Konseyi, 2008). Böyle bir süreç bazı ülkelerde metodolojik olarak uygulamada zorluklarla tanımlanmıştır. Bu nedenle Avrupa Kalkınma Ajansı’na üye ülkeler Özel İhtiyaç Eğitimi, herhangi bir veri türünün toplanmasına en faydalı yaklaşımın kabul edildiğini kabul etmiştir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak, ülkenin kendi yasal sistemini kullanan “aşağıdan yukarıya” bir yaklaşım benimsemek veri toplamada temel olarak özel eğitim ihtiyaçlarının tanımlanması. Ancak, ülke kullanarak veri toplama temeli olarak özel eğitim ihtiyaçlarının tanımları da bir dizi Verilerin doğru yorumlanması gerekiyorsa, açıklığa kavuşturulması gereken metodolojik zorluklar. Ajans tarafından 2004’ten günümüze kadar toplanan verilerin incelenmesi ve 25 ile 31 arasında bazı ülkeler metodolojik zorlukları tespit etmeye çalışmıştır. Söz konusu metodolojik zorluklar iki genel başlık halinde incelenebilir. Bunlar:

- Ülkeler her zaman aynı akademik yıldan veri toplayamamaktadır. Ülkeler kendi içinde olduğu kadar ülkeler arasında da farklılıklar olduğu söylenebilir.
- Zorunlu okul eğitiminin yaş aralığı bütün ülkelerde aynı değildir. Bunun yanında, bazı ülkeler - Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Fransa, Litvanya ve Birleşik Krallık, İskoçya (yalnızca özel eğitimdeki öğrencilerle ilgili olarak) - dışarıdaki öğrencileri sayın Zorunlu sektörde eğitim almaları durumunda zorunlu yaş aralığı olarak görmektedir. İrlanda okullardaki özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencileri 13-16 yaş arası olarak sıralamaktadır.

Diğer metodolojik zorluklar tamamen konunun niteliği içinde yer almaktadır. Çalışılan - yani özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerde - böyle bir yapının benimsenmesi ulusal eğitim politikaları ile yorumlanmaktadır. Bu zorluklardan ilki, ülkelerin gerçeğine dayanmakta ve özel eğitim ihtiyaçları yasal tanımlarına farklı “kategoriler” dahil edilmektedir (Europeanagency, 2018). Özel ihtiyaçlara ait farklı kategoriler ’ele alınabilir veya alınmayabilir: sakatlık (duyusal, fiziksel, psikolojik), öğrenme güçlüğü; davranış problemleri; sağlık sorunları; sosyal olarak Dezavantajlı vb. Bazı ülkeler yalnızca bir veya iki tür özel ihtiyaç tanımlamaktadır; diğerleri kategorize 10’dan fazla kategoride özel

ihtiyaçları olan ğrenciler. Tersine, diğerk ülkelerde açıkça destek ve erişim haklarına odaklanan yasama yaklaşımı da bulunmaktadır. lke mevzuatlarına bakıldığında, üç yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- Tanımlamaya yönelik “tıbbi” bir tür yaklaşıma dayalı açıkça tanımlanmış özel ihtiyaç kategorileri ve değerkendirmesi. Böyle bir yaklaşım örneğın Bulgaristan, Almanya ve Slovenya’da belirgindir.
- Bazı kategoriler biçiminin yanı sıra eğitime de erişebileceğiki karma veya geçiş yaklaşımdan bahsedilir. Bu durum Yunanistan ve Macaristan tarafından örneklenmiştir.
- Müfredata ve / veya ek eğitim desteğine ihtiyaç duymaya odaklanması. Bu yaklaşım örneğın Avusturya ve Danimarka’da belirgindir. Yukarıda belirtilen ülkeler arasındaki farklılıklar idari, mali ile açıkça ilişkilidir. İnsidans değışikliklerini ve özel tiplerini yansıtmazlar. Bu lkeler arasındaki eğitim ihtiyaçlarında kabul edilmesi gereken ikinci zorluk, bütün ülkelerin kabul etmeyi seçmemiş olmalarıdır. Politikaları dahilinde “özel eğitim ihtiyaçları” oluşturulması bazı ülkeler resmi iken bir öğrencinin özel eğitim ihtiyaçlarını 'karar, sertifika' ifadesi şeklinde 'tanıma' veya diğerk yasal belgeler, diğerk ülkeler bunu yapmamayı seçtiler. Örnek olarak İtalya. Bu noktada, pek çok ülke tam kapsamlı ortamlarda ğrenci sayıları hakkında veri toplamamaktadır. Bazı lkeler bu resmi görevliyi açıkça ortaya koyuyor rakamlar yalnızca kapsamlı destek alan öğrencilerle ilgilidir - örneğın, Danimarka ve İsveç gibi. Diğerk ğrencilerin de destek aldıkları ülkelerde, öğrencileri değerkendirirken farklı yaklaşımlar izlenmekte ve ardından öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları karşılanmaktadır. Tüm ülkelerin ilk adımlar için net yasal prosedürleri vardır. Güçlük çeken öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ancak hepsi için değilk ülkeler bu tür değerkendirme prosedürlerini bir öğrenciyi “tanımak” için resmi bir karar vermek için kullanırlar. Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için ek kaynaklar gerektiren eğitim gereksinimlerine sahip olmak gerekmektedir.

Avrupa Özel İhtiyaç Eğitiminde Kalkınma Ajansı bundan sonra ajans olarak ifade edilecektir. Bu tür kararlar, kullanıldığiki yerlerde, Kıbrıs ve ABD gibi ülkelerde genellikle yasal belgelere dayanmaktadır. Krallık (İngiltere ve Galler) bunlara özel eğitim ihtiyacı ifadeleri denir - bu taslak öğrencinin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılamak için hangi kaynakların sağlanacağı. Bir ğrencinin değerkendirildiğiki ve daha sonra resmi görevlendirildiğiki bir süreci belirten mevzuat İhtiyaçlarını ve yapılması gereken hüküm Avusturya, Belçika’da (Flamanca konuşan topluluk ve Fransızca konuşan topluluk),

Bulgaristan, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti (resmi bir “açıklama” yoktur - yetkili organ [Pedagogik-Psikolojik Danışma Merkezleri ve / veya Özel İhtiyaç Danışmaları Merkezler], bir öğrencinin ebeveynleri için kullanabilmeleri için özel bir ihtiyaç değerlendirmesi sonucunu verir. Okuldan çocukları için özel ek destek hükümleri istemek amacıyla), Estonya, Finlandiya, Fransa (veri ciddi öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri içerir ve bu farklı süreç ve karar verme), Almanya, Yunanistan, Macaristan, İrlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Hollanda, Polonya, Portekiz, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, Birleşik Krallık (İngiltere, İskoçya ve Galler). Böyle bir süreç ve resmi karar alma yoktur (Europenagency, 2018).

Avusturya'da (Belçika'da) özel eğitim ihtiyacına ilişkin karar / belge / beyanname (Flamanca konuşulan) topluluk ve Fransızca konuşan topluluk), Bulgaristan, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Fransa, Almanya, Macaristan, İrlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Hollanda, Polonya, Portekiz, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, Birleşik Krallık (İngiltere, İskoçya ve Galler). Ancak Estonya, Finlandiya ve Yunanistan ile ilgili 2008 yılı verileri, özel eğitime destek alan tüm öğrencileri kapsamaktadır. İhtiyaçlar resmi bir karar olan ve olmayanlar olarak ikiye ayrılmaktadır (Europenagency, 2018; Düşkün, 2016a). Bu durumla ilgili bazı çıkarımlar şunlardır:

- Ülkelerde özel eğitim ihtiyaçları ile ilgili resmi kararların varlığı esastır.
- Özel eğitim ihtiyaçları ile ilgili resmi kararlar vermek için prosedürü olan ülkelerde bu öğrenciler sadece sayılmazlar.
- Özel eğitim ihtiyaçları ile ilgili kararlar kendi içinde karşılaştırılmaz. Karar verme süreci genellikle, bir kaynakla ilgili kaynak tahsisi için bir mekanizma olarak hareket eden bir alıştırma. Ülkenin finansman sistemi de bu konuda önemli bir etkidir.
- Ajans veri toplama, bakanlık tarafından sağlanan verilerle iki yılda bir yapılan bir uygulamadır.
- Ajans temsilcileri her durumda veriler resmi bakanlık kaynaklarından alınmıştır. Tüm veriler resmen ülkede tanımlanan özel eğitim ihtiyaçlarına sahip olarak tanımlanmıştır. Veriler, ülke bazında, özel eğitim ihtiyaçlarının (SEN) yasal tanımlarını kullanır. Karşılaştırmalı olarak kullanılabilecek kabul edilmiş tanım yoktur.

Ülkeler tarafından sağlanan veriler, kabul edilen sekiz soruyu kapsar - beşi istatistikselektir:

1. Zorunlu okul çağındaki öğrencilerin sayısı (SEN'li olanlar dahil).
2. SEN olan zorunlu okul çağındaki öğrencilerin sayısı (tüm eğitim ortamlarında).

3. Ayrılmış özel okullarda SEN'li öğrenciler.
4. Ortaokullarda ayrılmış özel sınıflarda SEN'li öğrenciler.
5. Dahil ayarlarında SEN'li öğrenciler.
6. Sunulan bilgi ham veridir, yani farklı kayıtlarda kayıtlı gerçek öğrenci sayısıdır.

Kalan üç soru, notlar ve açıklamalar içeren bağlamsal bilgi sağlar.

7. Zorunlu yaş aralığı, uygunsa, birincil ve ikincil yaş fazlarının belirtilmesi ile birlikte.
8. Kamu ve özel sektör eğitiminin netleştirilmesi.
9. Ülkede SEN'in yasal tanımı.

Ajans (Avrupa Özel İhtiyaçlar ve Kapsayıcı Eğitim Ajansı-European Agency) verileri ayrıştırılmış ve tanımlanmış işlemsel tanımları kullanarak toplanır. Öğrencilerin nerede eğitildiğiyle ilgili veriler ilk bakışta karşılaştırmalı bir perspektiften faydalı olarak görülmektedir. Böyle bir hesaplama yapılabilir, ancak bu bilgilerin geçerliliği ciddi şekilde sorgulanmaktadır. Ülke düzeyinde ayrılmış veya kapsayıcı ortamlardaki öğrencilerin oranı hakkındaki güncel veriler, ülkelerin SEN'li öğrencileri nasıl belirlediklerinin bir yansımasıdır. Bu nedenle, kapsayıcı eğitimle ilgili verilerin ülkeler arasında karşılaştırmalı olarak incelenmesi yararlı görülmemektedir. Örneğin, Litvanya gibi bir ülke matematikte sayıların hepsini tanımlayıp “sayar” kazanımı mevcutken; Danimarka yalnızca en çok sayıda öğrenciyi “sayar” şeklinde tanımlamıştır. Genellikle ayrılmış sınıflarda veya özel okullarda eğitilen ciddi ihtiyaçlara ayrılmaktadır. Kapsayıcı eğitime dair veriler, SEN'li öğrencilerin % 100'ünün ayrı olarak eğitim aldığını göstermektedir. Bununla birlikte, bu daha niteliksel bir durum olarak ülke durumlarının gerçekliğini maskeleymektedir. Bu tür veriler, ülke genelinde yapılan değişikliklere bakmak için ülke düzeyinde potansiyel kullanıma sahiptir (UNICEF, 2020).

Kapsayıcı eğitimin dünyada yer bulmasına yönelik söz edilen konuların özetini vermek gerekirse; her ne kadar farklı araştırmacılar özel eğitime muhtaç veya engelli öğrencileri normal öğretime dahil etmeyi farklı şekillerde tanımlasa da, buna rağmen, kültürlerarası çalışmaları özellikle önemli ve gerekli kılan farklılıklar, ortak varsayımlar ve paylaşılabilecek vizyonlar mevcuttur. Bu nedenle, bütün ülkeler tarafından kesin olarak kullanılabilecek bir şemsiye terim sunmak sanılanın aksine kolay değildir. Aksine, zorluk, kullanılan terminolojinin karmaşıklığı ile meşgul olmak, göstermek bunun farklı olası yorumları ve nihayetinde, bunun sonuçlarını tartışmak uygulama için yorumlar. Kültürel,

politik ve tarihi nedenlerle neler olduğunu açıklamak mümkün değilse farklılıklar veya bir yerde başka bir yerde çalışanı bu farklılıklar nedeniyle ihraç etmek, “tanıdık tuhaf ve tuhaf tanıdık” hale gelmesi hala mümkün olabilir (Ainscow & Booth, 1998, s. 22). Bu, başkalarıyla kıyaslamadan öğrenmek için genellikle doğal olarak kabul edilen ve verilenler için verilenlerin göz önünde bulundurulmasını sağlar. Bu kesinlikle çok önemli ve önemli bir özelliktir (Düşkün, 2016a; European Agency, 2018; UNICEF, 2020).

Kapsayıcı eğitim içinde karşılaştırılabilir çalışmalar yürütülmesi yorum seviyesindeki farklılıklar, uluslararası organlar tarafından vurgulanır. Örneğin, UNESCO (2003) bazı ülkelerde kapsayıcılığın nasıl olduğunu belirtmektedir. Eğitime erişimi olan öğrenci sayısını arttırma girişimi ile ilgilenen ülkelerde “Herkes İçin Eğitim” kavramı dahil etme kavramı ile ilişkili olduğu ön plandadır (UNESCO, 1990, 2000) ve bu nedenle erişimin bir yolu olarak tüm çocuklara, özellikle olumsuz durumlarla (afet, savaş, göç vb.) mücadele eden coğrafi bölgelerde temel eğitim verilmesi amaçlanmaktadır.

Dahil etme kelimesinin kullanıldığı ülkeler (Meijer, 2003) yaygın olsa da, çoğu ülke genellikle kapsayıcı eğitimi ele almaktadır. Bu nedenle, ülkelerde kapsayıcı eğitimi genellikle normal öğretime dahil etme teriminin çoğunlukta olduğu ortaya çıkmaktadır. Günümüzde eğitim, teşvik etmeyi amaçlayan yeni politika zorunluluğu olarak kullanılmaktadır. Özel eğitim ihtiyaçları olduğu veya olma riski altında olduğu tespit edilen öğrencilerin kaygıları öğrenme sürecinden çıkarılmıştır.

2.5. Engelli Çocuklar ile Eğitim

Eğitim kurumları, toplumun tüm kesimlerini kapsayan ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü yapılardır. Eğitim çağındaki bireylerin sosyalleşmesinde ilk basamak yine eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının toplumun her hangi bir kesimini kapsam dışında tutması ve eğitimi bu tarzda sürdürmesi; dışlanan bireylerin öğrenme güçlüğü ve olumsuz düşüncelere maruz kalmasına ve toplum geleceğinde sorunlara neden olabilecektir. Dolayısı ile eğitim kurumları ayırım yapmaksızın toplum geneline eğitim-öğretim hizmeti sunması kaçınılmazdır (Langher, Ricci, Reversi & Citarelli, 2010, s. 2295)

Toplumlarda eğitim sistemlerine bakıldığında, genel ve özel olmak üzere iki ayrı grupta eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam ettiği görülmektedir. İşlenen materyaller, uygulanan teknikler, benimsenen yöntemler ile eğitim alanları gereksinimleri bakımından özel ve genel eğitim sistemleri birbirinden farklıdır. Ancak bu farklılık iki kavramın bir birinden tamamen

ayrılmasına neden olmamakla birlikte birbirlerini tamamlayan ve yapısal olarak birbirilerini destekleyen bir bütündür. Dolayısı ile genel eğitim sisteminde meydana gelebilecek tüm gelişmeler akabinde özel eğitimi de olumlu yönde etkilemektedir (Orhan & Genç, 2015, s. 117).

Eğitimin hizmet etmesi gereken kesimlerden birisi de engellilerdir. Engel diğer bir adıyla özür; insanın yaşadığı süre zarfında cinsiyet, yaş, kültürel ve sosyal etkenlere bağlı olarak toplumda sahip olması gereken rol ve görevleri her hangi bir yetersizlik sebebiyle yerine getirememesi olarak adlandırılabilir. Toplum nezdinde sahip okunan bu rol ve görevlerin yerine getirilememesi ise bireylerde özür-engel haline gelmektedir. Dolayısı ile engelli bireylerin kendileri tarafından tercih edilmeyen “engel” kavramına karşın eğitim sisteminde yer almaları başta kendi yararlarına olmak üzere aile, öğretmen ve toplum adına önem arz etmektedir (Ulutaşdemir, 2007, s. 120).

Engelliliğe yönelik toplum yaklaşımları ve devlet yönetimlerinin sağladığı haklara ek olarak engellilik Hristiyanlık, Yahudilik ve İslam dinlerinde dikkate alınmaktadır. Örneğin;

- Yahudilik’te, engellilerin dini ibadetleri nasıl yapabileceği (hangi gün oruç tutma, nelerin yenmesi gerektiği, vb.) belirtilmekte ve toplumun engellileri dışlayıcı, aşağılayan davranışlarda bulunmaması aksine engelli bireylere de engelsizlere olduğu kadar saygı gösterilmesi gerektiği (Baybal, 2015; Jones, 2008),
- Hristiyanlık’ta; engelli veya engelsiz olmanın önemli olmadığı, herkese saygı gösterilmesi ve sadece Tanrı’ya yönelmenin gerektiği, engelliliğin Tanrı tarafından verilen bir durum olduğu (Baybal, 2015; Otieno, 2009),
- İslamiyet’te engelli olması sebebi ile savaşa katılamayanların günaha girmeyecekleri, dini inançsa sahip engellilerin inanmayan ve engelli olmayan bireylerden üstün olduğu (Özer, 2015, s. 60),

yaklaşımları yer almaktadır. Buradan görüleceği üzere dini inanışlarda dahi dikkat edilen engellilik kavramı günümüz toplumunda eğitim yönünden önem verilmesi gereken kesimler arasındadır.

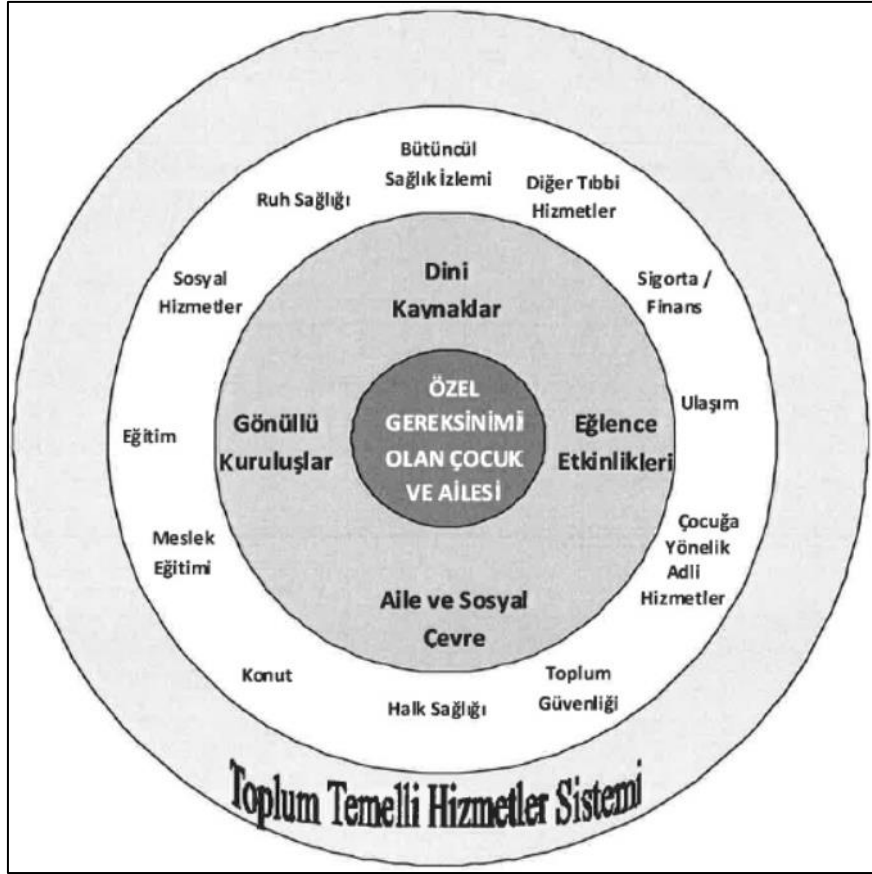
Engellilik bireylerin maruz kaldığı koşullardan biridir. Toplum koşullarının engelli bireyleri önemsememesi ise engellerin daha olumsuz hale gelmesine neden olmaktadır. Engelli bireyler toplumda en büyük azınlık grupları arasındadır. Ancak engelleri sebebiyle özel ve kamusal alanlarda ayrımcılıktan dışlanmaya birçok yargı ile karşılaşmaktadır. Bu sebeple engelli bireyler eğitim başta olmak üzere mevcut imkanlara sınırlı derecede

katılabilmektedir (Öztabak, 2017, s. 358). Dünya genelinde 2018 yılı verilerine göre (AA, 2018);

- 100 milyondan fazla çocuğun engelli olduğu,
- Engelli çocukların engelsiz çocuklara oranda 4 kat daha fazla şiddet gördüğü,
- 7 milyardan fazla dünya nüfusunda 1 milyardan fazla engelli birey bulunduğu,
- Dünya’da her geçen gün engelli sayısının arttığı

dikkate alınırsa eğitim gerekliliği olan kesim arasında engellilerin de olduğu somut biçimde görülebilecektir.

Engelli bireylerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, özel kuruluşlar ve devletler tarafından sağlanacak imkânlar ile gerçekleştirilebilmektedir. Güvenlikten sağlığa, ulaşımdan eğitime tüm alanlarda sunulacak hizmetler engelli bireylerin toplum ile kaynaşmasına katkı sağlayacaktır. Sağlık alanında engellilere sunulacak hizmetler bireylerin daha bilinçli biçimde bedensel veya ruhsal tedavisine, iş yaşamında görevlendirilmeleri ekonomik bağımsızlık elde etmelerine, ulaşım hizmetleri engelli bireylerin daha ulaşım faaliyetlerinin daha pratik biçimde gerçekleşmesini sağlarken eğitim hizmeti ise engellilerin topluma entegre edilmesinde ki önemli etkidir (Calikova, Egorov & Razumovskaya, 2014, s. 1030; Langher vd., 2010, s. 2295). Aşağıdaki şekilde görüleceği üzere eğitim, engelli bireylere sağlanması gereken hak ve hizmetlerden birisidir. (Miller-Perrin & Perrin, 2007, s. 934).

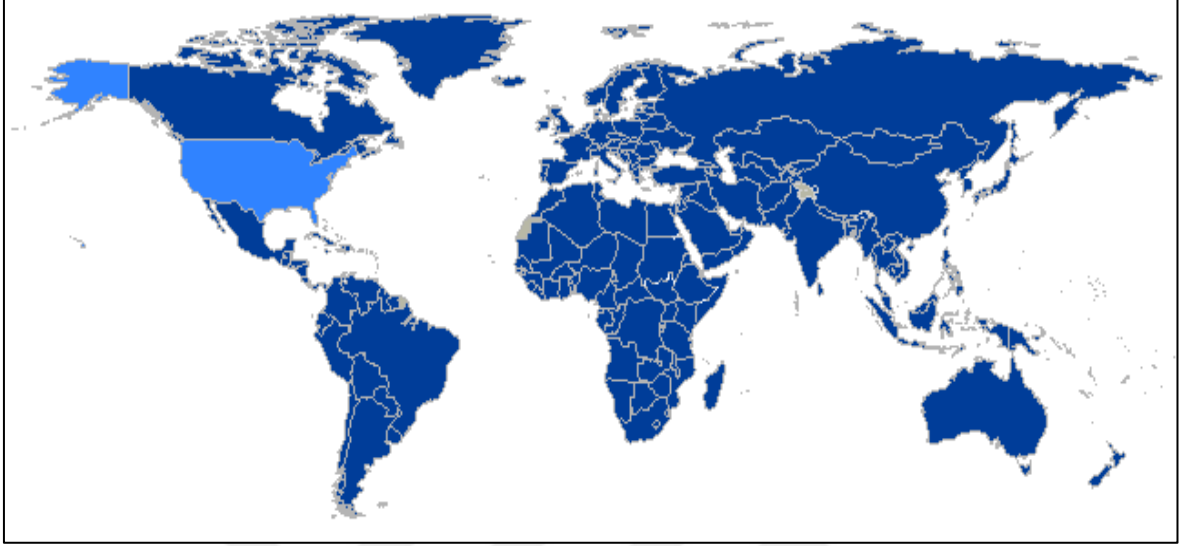


Şekil 1. Engelli bireylere yönelik hizmetler ve konumları. “Sıcaklı, İ. A. (2016). *Engelli sağlık kurulu raporu (eskr) almak için başvuran özel gereksinimi olan çocukların sağlık, eğitim, rehabilitasyon, yardım ve destek hizmeti gereksinimlerinin ve çocuklar için özel gereksinim raporu (çözger) ile engelli sağlık kurulu raporu'nun 'hizmete hak kazandırma' farkının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.”

Engelliler, ulaşım, güvenlik ve sağlık gibi alanlarda olduğu üzere eğitim de de özel politikalar gerektiren bireyler arasındadır. Engelli öğrencilere yönelik özel eğitim, BM tarafından uluslararası sözleşmelerde güvence altına alınmıştır. Bu doğrultuda BM Genel Kurulu 1989 yılında gündeme getirdiği Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni imzaya açmış ve 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmesini sağlamıştır. Günümüzde 196 ülke (şekil 2) tarafından benimsenen sözleşme engelli çocukların eğitime dair somut ifadeler içermektedir (OHCHR, 2019). Sözleşmenin 23. maddesinde;

3. özürli çocuğun eğitimi, meslek eğitimi, tıbbi bakım hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri, bir işte çalışabilecek duruma getirme hazırlık programları ve dinlenme/eğlenme olanaklarından etkin olarak yararlanmasını sağlamak üzere düzenlenir ve çocuğun en eksiksiz biçimde toplumla bütünleşmesi yanında, kültürel ve ruhsal yönü dahil bireysel gelişmesini gerçekleştirme amacını güder.

ifadesi yer almaktadır (Unicef, 2004, s. 10). Dolayısı ile engelli öğrencilerin tıbbi bakımdan eğitime kadar gerekli tüm hizmetlerden yararlanması uluslararası düzeyde zorunlu hale gelmiştir.



Şekil 2. BM çocuk hakları sözleşmesini kabul eden ülkeler. “OHCHR. (2019). *Status of ratification interactive dashboard: Convention on the rights of the child*, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, <http://indicators.ohchr.org/> adresinden erişilmiştir.”

Eğitim sistemi belirli amaçlar doğrultusunda çocukların öğretim ve eğitim faaliyetlerini sağlamaktadır. Benzer bir durum engelli öğrencilerin de belirli amaçlar doğrultusunda eğitilmesinde de geçerlidir. Öyle ki;

- çevresel etkilere bağlı olarak bağımsızlıkların kısıtlanması, kötüye kullanılmasının engellenmesi,
- sağlıklı beslenme ve düzen alışkanlıklarının kazandırılması,
- toplumda rol ve görevlerini yerine getirebilen bireyler haline getirmek,
- mevcut imkanları ve yeteneklerini en uygun biçimde kullanabilmelerini sağlama,
- bedensel ve zihinsel yönden kişisel olarak yeterli bir birey olmalarını sağlama,
- kişisel seviyelerine uygun ve sürekli öğrenme alışkanlığı kazandırma,
- ilgi alanları ve bireysel özelliklerine göre hayatlarını sürdürme ve iş yaşamında yer almalarını sağlama,
- bireysel kabiliyetlerine göre bir sonraki eğitime hazırlama,

- akıl ve ruh sağlığı ile güven içerisinde yaşayabilecek seviyelere getirme,
- sosyalleşme adına çevresel ve sosyal etkenlerden hoşlanma, içinde bulundukları ortamda ikili iletişimlerde iş birliği içerisinde olma,

engelli öğrencilere yönelik eğitimin amaçlar arasındadır (Avemder, 2016; Ulutaşdemir, 2007, s. 120).

Eğitim, yapı itibari ile bireylere çeşitli özellikler katmaktadır. Bireyler ile birlikte toplum adına önem arz eden eğitim genel bilinçlendirmeye de katkı sunmaktadır. Toplumda eğitim seviyelerinin artması ile bireyler daha bilinçli biçimde hareket etmektedir. Sağlığa yönelik kavramlar eğitim seviyelerinin yükselmesi ile daha da dikkate alınmakta ve engelli olma oranlarının daha düşük seviyelerde olmaktadır (Genç, 2015, s. 71).

lkelerde mevcut eğitim yapıları engellilerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim programlarının engelli ğrenci ihtiyaçları doğrultusunda planlanması ile engelli öğrenciler eğitim dönemi sonrasında topluma daha hızlı adapte olabilecektir (Orhan & Genç, 2015, s. 117). Aksi durumda topluma adapte olamayan engelliler hayatlarını daha olumsuz duygular içerisinde sürdürebilecektir. Adaptasyonun daha da zorlaşması ve imknsız hale gelmesi ise engellilerin toplumdan uzaklaşmasına ve toplum zararına yol açmaktadır. Öyle ki engelli bireylerin bu olumsuzluklarından faydalanmak isteyen kesimler, engellileri toplum zararına kullanabilecektir. nce ki yıllarda engelli bireylerin ve engelli bireyler tarafından kullanılan ekipmanların (tekerlekli sandalye, koltuk değnekleri, vd.) terör örgütleri tarafından intihar saldırılarında kullanılması bu örneklerden en üzücü yanıdır (Daymon, 2019, s. 76-77).

Engelli ğrencilerin eğitiminde engel türlerinin dikkate alınması ve eğitimin bu doğrultuda düzenlemeler sonrasında gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Eğitim ortamlarında ki engellilere yönelik düzenlemeler sadece sınıf ortamları ile sınırlı kalmayıp kütüphane, lavabolar, kantin ve eğitim kurumları sınırları içerisindeki engellilerin kullanabilecekleri tüm bölümleri kapsaması gerekmektedir (Küçükcan, 2015, s. 226). Eğitim kurumlarının kütüphanelerinin ve dokümanların engellilere yönelik nasıl düzenlenebileceği Uluslararası Okul Kütüphanecileri Derneği (IFLA) tarafından yayınlanan kılavuzda somut biçimde belirtilmektedir (IFLA, 2018). Ayrıca engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek materyaller (sıra, sandalye, tahta, vb.) de bu doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir. Bina girişlerine yapılacak engelli rampaları, engelli yürüme yolları, engellilere yönelik ders materyalleri, aydınlatma çalışmaları bu düzenlemelerden bazılarıdır (IFLA, 2018, s. 45;

Küçükcan, 2015, s. 226; Saydam & Sağlık, 2015, s. 72). Unutulmamalıdır ki eğitim ortamlarında engelli öğrencilere uygun olmayan fiziki koşullar engelli öğrencilerin yaşamlarını kısıtlayabilmektedir. Bahadır ve arkadaşları (2016, s. 48) tarafından engelli öğrenciler ile yapılan araştırmada; engelli öğrencilere yönelik uygun olmayan eğitim ortamlarının engelli öğrencilerin yaşamsal faaliyetleri kısıtlandığı ve günlük yaşamda birçok sorunla karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir.

Engellilere yönelik eğitimde bir diğer önem arz eden kavram da eğitimde görevli eğitimcilerdir. Öyle ki engellilerin eğitiminde görev alan eğitimcilere yönelik araştırmalar incelendiğinde farklı bulgulara ulaşılmaktadır. Örneğin engelli öğrenci eğitiminde görevli eğitimciler ile ilgili olarak:

- engellilik ile ilgili olumsuz davranış ve tutumlarının kapsayıcı eğitime engel olduğu (Doğan & Şeşen, 2019, s. 149; O. Pavenkov, Pavenkov & Rubtcova, 2015, s. 14),
- engellilere yönelik olumlu görüşleri olmasına karşın engelli eğitiminde endişe yaşayabildikleri, özellikle engelli öğrencilerin eğitim ortamında davranışları karşısında yönetim becerilerinin düşük olabileceği ve bu olumsuzluklara karşın eğitimcilerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliliklerinin sağlanması ile gerçekleşebileceği (Yada & Savolainen, 2017),
- engelli eğitime yönelik bilgi, kabiliyet ve becerilerinin geliştirilmesi durumunda daha verimli eğitimlerin söz konusu olacağı (Mara, Hunyadi & Mara, 2015, s. 318),

görülmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitimi daha verimli biçimde sunan ülkelerin; bu eğitimi verimli biçimde sunamayan ülkelere göre eğitimde öncelikli olarak seçilebildiği (Kohamadan aktaran Mara, Hunyadi & Mara, 2015, s. 318) anlaşılmaktadır. Dolayısı ile kapsayıcı eğitimde engelli öğrencilerin eğitiminde görevli eğitimcilerin diğer alanlarda görevli eğitimcilere oranla engellilik hakkında eğitimler alması, bilgi ve tutumlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Engelli öğrencilerin eğitimi kadar engelli öğrencilerin ailelerin eğitimi de önem arz etmektedir. Öyle ki bireyler doğumdan itibaren gelişip bilgilenererek büyümesi öncelikle aile ortamında olmaktadır. Bireyler aile ortamlarında farklı görev ve sorumluluklar üstlenmektedir. Engelli çocuğu bulunan ailelerde ise ailelerin görev ve sorumlulukları daha da artmaktadır. Bu durumda engelli çocuğu bulunan ailelerin bu süreçte işlevsellikleri, neleri sağlıklı ve neleri sağlıksız gerçekleştirdikleri doğru biçimde tespit edilerek eğitimler ile iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu eğitimler kamu kurumları tarafından sunulabildiği gibi

uzmanlar tarafından da gerçekleştirilebilmektedir (Özşenol vd., 2003, s. 160). Engelli ailelerine verilecek tıbbi eğitimler tek başına yeterli olmayabileceği gibi dini eğitimlere dahil ilgili tüm eğitimlerin düzenlenmesi önem arz etmektedir. Engelli ailelerinin umutlarının güçlendirilmesi, motivasyon sağlama ve yaşamlarına anlam katabilmeleri adına bu tür eğitimlerin gerekliliği aşikardır (Musayev'den aktaran Akbolat, 2016, s. 140). Engelli aileleri engelli çocukları ile bilinçli davranışlardan uzaklaşarak engellilik durum ve davranışlarını toplumdan koruma-saklama kaygısı ile gelecek yaşamdan beklentilerini düşük tutabilmektedir. Böylece aileler, engelli çocuklarının toplumdan soyutlaşmasına veya somut biçimde dışlanmasına dolaylı olarak katkı sunabilecektir (UNICEF, 2019).

Engelli aileleri, diğer ailelere göre engelli çocuklarının davranışları sebebi ile zamanla daha fazla stres yaşayabilecek ve stresle başa çıkmada zorlanabilmektedir. İlerleyen dönemlerde ise aile üyelerinin düşünsel olarak çatışması görülebilecek ve yıpranmalar başlayabilecektir. Ancak tüm bu olumsuzlukların engellenmesi ve en önemlisi engelli bireyin tam olarak anlaşılması ise ailelerin bu konuda alacağı eğitim ile sağlanabilecektir. Aileler engellilere yönelik alacakları eğitimler engelli öğrencilerin duygusal olarak daha somut biçimde anlaşılmasını sağlayabileceği gibi engelli öğrencilerin eğitiminde daha hızlı yol almalarını sağlayabilecektir. Ayrıca aileler, alacakları eğitimler ile gerek dış etkenlere gerekse toplumun olumsuz ve yadırgayıcı görüşlerine karşın ve gerekse öğrenim çağındaki engelli çocuklarının davranış sorunlarına yönelik mücadeleyi daha bilinçli ve düşünsel yönden hasarsız olarak sürdürebilecektir (Fauth, Platt & Parssons, 2017, s. 47; Genç, 2015, s. 85).

2.6. Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Öğretilmesi

Bireyler doğum ile birlikte ilk olarak içerisinde bulundukları ortamda konuşulan ana dil ile yetişmektedir. İlerleyen yaşlarda bireylerin çevresi ile iletişim kurması, kendini ifade edebilmesi yine ana dil ile söz konusu olmaktadır. Bireyler ana dil ile kendi kültürlerini tanımaktadır. Benzer bir durumda öğrenilecek ikinci dilde geçerli olmaktadır. Bireyler öğrenecekleri ikinci dil ile toplumları tanımakta, yenilikler ile karşılaşabilmekte, farklı düşünce yapıları kazanabilmektedir (Rajic & Prtljaga, 2013, s. 813).

Türkçe diğer dillere oranda yazıldığı gibi okunabilme (Fransızca veya İngilizce'deki gibi diftonglar olmaması) ve eklerle zenginleştirilebilmesi kendine özgü nitelikleri arasındadır (Büyükaslan, 2007, s. 4). Türkçe tarihte farklı toplumlara ikinci dil olarak öğretilen diller arasındadır. Bu konuda ilk olarak yazılan ilk kitap ise Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Divan ü Lugati't- Türk'tür. Araplara Türkçe öğretilmesi adına 1072 yılında yazılan kitapta

Türkçenin öğrenilmesinin Türkler ile iyi iletişim kurmanın bir yolu olduğu ifade edilmektedir (Hengirmen, 1993, s. 5). Tarihte Türkçe öğretimi sadece Araplara yönelik gerçekleştirilmemiş ve Yunan, Roman, Rus, Macar, Latin, Fransız, İtalyan, Japon, Bulgar ve Alman toplumları gibi birçok kesime Türkçe ikinci dil olarak öğretilmiştir (Hengirmen, 1993, s. 9).

Yabancı bir dilin öğrencilere öğretilmesinde eğitiminin rolü oldukça önemlidir. Öyle ki eğitimci davranışları öğrencilerin yabancı dili etkili biçimde öğrenmesine doğrudan etki etmektedir (Harrer vd., 2015, s. 350). Bu sebeple dil eğitiminde görev alacak eğitimcilerin davranışına yönelik olarak bilgi ve tecrübesi oldukça önemlidir.

İkinci dil olarak Türkçe eğitimini günümüzdeki anlamıyla ilk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi'nde kurulan Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) yabancılara Türkçe öğretiminde rol almıştır. Benzer yapılanmalar ilerleyen tarihlerde farklı üniversiteler ve kurumlarda da ortaya konularak yabancılara Türkçe eğitimi düzenlenmiştir (Sürmeli, 2017, s. 305).

Küreselleşmenin etkisi ile ülkelerin bir biri ile olan etkileşim sonucunda ikinci dil öğrenimi önem kazanmıştır. Öğrenilecek her bir dil farklı toplumları, farklı kültürleri tanımada rol oynamaktadır (İşcan, 2017, s. 438). Küreselleşmeden farklı olarak ülkelerde yaşanan siyasi olaylar, savaş ve istikrarsızlıklarda toplumun dolaylı olarak yeni diller öğrenmesine neden olmaktadır. Günümüzde, özellikle Ortadoğu coğrafyasında yaşanan savaş ve terör eylemleri toplumların zorunlu ya da kendi istekleri doğrultusunda göç etmesine neden olmuştur. Göç ile birlikte toplumlar farklı ülkelerde huzur ve can güvenliği ile yaşamaya yönelmiştir. Suriye ve diğer Ortadoğu ülkelerindeki tehditler, Türkiye'nin fazlaca göç almasına neden olmuştur. Dünya genelinde 2018 yılında yapılan araştırmalarda 230 milyon insan çeşitli nedenler ile 65 milyon insan silah zoruyla ülkelerini terk ettiği görülmüştür (Kızılkoyun, 2017). Türkiye'de ise durum pek farklı değildir. 2012'de 14 bin 237 olan Suriyeli kayıtlı göçmen sayısı 2018 yılı sonunda 3 milyon 623 bin olarak kayıtlara geçmiş (Türksam, 2019), 2017 yılında Afganistan, Somali, İran ve Pakistan başta olmak üzere birçok ülkeden yaklaşık 4,5 milyon göçmenin; geçici koruma altında Türkiye'de yaşadığı belirlenmiştir. Göçmenlerin Avrupa ülkelerine geçiş güzergâhında olan Türkiye'de ilerleyen yıllarda ise birçok göçmen yerleşik yaşama geçerek kalıcı olmaya yönelmiştir (Kızılkoyun, 2017; UNHCR, 2019).

Türkiye'nin mevcut yapısına dahil olan göçmenlerin gerek bireysel özellikleri ve gerekse Türk toplumu ile olan uyumunun geliştirilmesi adına eğitimi kaçınılmaz olmaktadır. Diğer

bir ifade ile Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerin bu ülkede yaşama istekleri doğrultusunda Türkçe öğrenme zorunlu hale gelmiştir (Moralı, 2018, s. 1428). 2018 yılında Türkiye’de 0-18 yaş aralığında 1.6 milyondan fazla çocuğun geçici koruma altında olması (UNICEF, 2018), hassas grup olan çocuklara yönelik kamusal aksiyonların alınmasını gerekli kılmıştır. Özellikle Suriye’den göçlerin artması ve Türkiye’de Suriyeli göçmenlerin nüfus olarak fazlalığı bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’ni harekete geçirmiştir. MEB bu doğrultuda Kapsayıcı Eğitim anlayışının 6. modülü olarak belirttiği uygulamada Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesini benimsemiştir (MEB, 2018). Ayrıca UNICEF ile iş birliği içerisinde Kapsayıcı Eğitim Bağlamında “Türkçe’nin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Programını” geliştirilmiştir. Bu program doğrultusunda MEB’e bağlı olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından;

- 81 ilden katılacak öğretmenlere eğitici eğitimi (8 Temmuz-5 Ağustos 2019),
 - Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerine yönelik olarak mahalli eğitimler (2-8 Eylül 2019),
- düzenlenmiştir (MEB, 2019).

Türkçe’nin ikinci dil olarak öğretilmesinde öncelikle Türkçe Öğretmenleri ve ilkokul 1-4. sınıflarda görev alan sınıf öğretmenlerinin görevlendirilmesi eğitime yeni başlayan öğrencilerin daha bilinçli ve sistematik biçimde bu eğiti almasını sağlayacaktır. Bu dönemde Türk eğitim sisteminde yabancı öğrenciler eğitime ilk başladıkları 1. sınıftan (7 yaşında) itibaren ilk 4 yılda Türkçe eğitim alarak yetişecek yabancı uyruklu öğrenciler eğitim sisteminin sonraki sürecinde (4+4) yerel müfredatı daha iyi anlayabileceği gibi eğitimden eşit şartlarda yararlanabilecektir.

Unutulmamalıdır ki küçük yaşlarda yabancı bir dilin öğrenimi daha başarılı olmaktadır. Yapılan araştırmalarda ikinci dil eğitimi küçük yaşlarda başlanması ve belirli yaşa (5-8) kadar tamamlanması durumunda çocukların başarı, anlama becerileri ve uyum faktörlerini olumlu etkileyeceği ifade edilmektedir (Kartashova, 2015, s. 614; Penfield & Roberts’tan aktaran Harrer vd., 2015, s. 346; Şeker, Girgin & Akamca, 2012, s. 232). Dolayısı ile ilerleyen yıllarda MEB’in yabancı öğrencilere Türkçe eğitimini daha küçük yaşlardan itibaren başlatması öğrenci başarı ve uyumuna önemli katkı sunacaktır.

2.7. Şiddete Maruz Kalmış Çocuklarla Çalışmak

Eğitim kurumları, bireylerin küçük yaşlardan itibaren bilgi ve beceri seviyelerinin geliştirilmesi adına toplumun eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Eğitim, pasif bir bilgi aktarımı veya öğretme-öğrenim gerçekleştiren bir metot değildir. Eğitim ile öğrenci, sunulan bilgiyi algıladığında; keşfederek öğrenme, bilinçsel olarak yapılandırma ve hayatındaki anlamlı kesimlerle ile bilgiyi kavramaktadır. Eğitim sisteminde eğitimcinin esas görevi ise bilginin son hali ile sunulmasından ziyade bilginin nasıl elde edilebileceği, hangi yöntemler ile bilgiye ulaşılabileceği konularında rehberlik etmektir (Bakırtaş, 2016, s. 392).

Eğitim tüm kesimleri kapsayan bir hizmet türüdür. Dil, din, ırk, fiziki özellik farkı olmaksızın her birey eğitim sektöründen yararlanabilmektedir. Ancak her birey eşit şartlarda eğitim alsa bile bu eğitimden eşit şartlarda yararlanamamaktadır. Diğer bir ifade ile öğrenci, eğitimci tarafından sunulan bilgiyi algılamakta ancak hayatındaki çeşitli sorunlar sebebi ile kavrayamamaktadır. Öğrencinin öğrenme işlevini tam anlamıyla gerçekleştirememesi aile, fiziksel ortam, fizyolojik durum ve psikolojik nedenler olmak üzere farklı kavramlara bağlıdır (Engin, Özen & Bayoğlu, 2009, s. 128).

Öğrencilerin yaşadığı sorunlar, etrafı algılama ve öğrenme biçimlerinde etkili olmaktadır. Bu sorunlardan birisi de şiddettir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) yaptığı şiddet tanımı:

“fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunma durumu”

olarak ifade edilmektedir (Polat, 2016, s. 15). Çocuğa şiddet uygulanması ise;

çocuk istismarı ve çocuklara kötü muamele, sorumluluk, güven veya güç ilişkileri bağlamında, çocuğun sağlığı, yaşamı, gelişmesi veya onuru açısından fiili veya potansiyel zararlar sonucunda her tür fiziksel veya duygusal kötü muameleyi, cinsel istismarı, ihmali veya ihmalkar davranışı, ticari veya başka amaçlı sömürü

olarak tanımlanmıştır (UNICEF, 2013, s. 12). Önceki dönemlerde yapılan şiddet tanımlarında sadece fiziki şiddet akla gelirken günümüzde fiziksel, ekonomik, cinsel ve duygusal açılardan farklı biçimde ele alınmaktadır (Şenol & Mazman, 2014, s. 14). Şiddete bağlı olarak her yıl 1.4 milyon insanın hayatını kaybetmesi, bireylere yönelik şiddetin artması ile tıbbi tedavi süreçleri başlamakta ve ulusal ekonomi zarar görmektedir (WHO, 2017). Şiddete maruz kalan kesim sadece yetişkinler olmamakla birlikte her yıl 1 milyar çocuk şiddete maruz kalmaktadır (WHO, 2019). Şiddet çevre ve aile olmak üzere birçok yerde görülebilir. Örneğin 2017 yılında İstanbul'da yapılan bir çalışmada ilkokul

öğrencilerinin %73,41'inin aile ortamında en az bir defa şiddete maruz kaldığı belirlenmiştir (Arat, 2017). Ayrıca çocuk yaşta şiddet gören bireyler toplum geleceğinde “çocukluğunda şiddet yaşamış” olarak yer alabilmektedir.

Çocuk, yaşadığı aile ortamında, çevresinde, eğitim gördüğü okul veya etrafında şiddet olaylarına (kavga, darp, cinayet vd.) tanık olabilmektedir. Şiddet çocuğun sadece gerçek hayatta şahit oldukları ile sınırlı değildir. Öyle ki çocuğun izlediği çizgi filmler, video içerikler, bilgisayar oyunları, gazeteler, mizah dergileri, internet veya televizyon gibi birçok etken çocuğa yönelik şiddeti oluşturan unsurlar arasındadır (Gökten, 2019; Şenol & Mazman, 2014, s. 15). Yapılan çalışmalara bakıldığında çocukluk çağında şiddetin her hangi bir türüne (fiziki, psikolojik, vd.) maruz kalan bireylerin ilerleyen yaşlarda;

- sağlık sorunları (kadınlarda premenstrüel sendrom, vb.) oluşturduğu (Bertone vd., 2014),
- sosyal-davranışsal (madde kullanımı, vd.) ve ruhsal sağlık sorunlarına (nörolojik ve zihinsel bozukluk, stress) etki edebildiği (Altafim ve Linhares, 2016, s. 28; Lucenko vd. 2015; Prevention of Violence Unit, 2019),
- çevre ile ilişkilerde problemler (iletişim kuramama, bağlanma sorunları, vb.) oluşturduğu (Williams, Tanaka & Boyle, 2017),
- güven duygusunun yeterince gelişmemesi ve psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğu (Şimşek, 2015)

belirlenmiştir. Ayrıca çocuğun yaşadığı şiddetin davranışlarında değişikliğe neden olduğu ve bunu eylemlerinde belli etmesi kaçınılmaz olmaktadır. Örneğin Yurtal ve Artut (2008) yaptıkları çalışmada şiddete maruz kalan çocuklar tarafından yapılan resimlerde şiddetin izlerine rastlanıldığını belirlemiştir. Dolayısı ile şiddetin öncelikle önlenmesi (kolluk kuvvetlerine ihbar, ilgili kamu kurumlarına başvurma, vd.) ve şiddet görmüş çocukların eğitim faaliyetleri toplum gelecekleri adına önem arz etmektedir.

Çocukların yeterli beslenmesi, güvenliğinin sağlanması, saygı ve sevgi ortamı içerisinde büyütülmesi kadar çağın gereksinimlerine uygun eğitim alması en temel ihtiyaçlarından birisidir. Eğitim döneminde çocuk, rol model aramaktadır. Rol model tarafından olması gerekli modelin yansıtılması çocuğun davranışlarını biçimlendirebilmektedir (Şenol & Mazman, 2014, s. 14).

Eğitim çağındaki çocuklar aile, çevre ve okul yaşamında rol modeller benimsemektedir. Okul yaşamında genellikle öğretmenlerin rol model olarak algılanması çocukların sıkça

tercih ettiği anlayışlar arasındadır. Eğitim hayatında çocukların en çok gözlemlediği kişi öğretmenini olup günün önemli kısımları öğretmenle geçmektedir. Öğretmenler, sınıf içerisindeki davranışları, öğrencilere yaklaşma ve olayları değerlendirme yöntemleri ile öğrencilere örnek olmaktadır. Öyle ki bireyler hangi yaşta olursa olsun bazı durumlarda öğrencilik dönemlerinde öğretmenleri ile ilgili izlenimlerini unutamazlar. Dolayısı ile öğretmenlerin bu durumu dikkate alarak öğrencilere yaklaşımları, hakkını savunan, ikili ilişkilerde olumlu anlayış ve adil davranışlar sergilemeleri öğrencinin bulunduğu ortamda hayata bakış açısını ve çevresindekilere olan yaklaşımını olumlu yönde etkileyebilecektir (Kızılcık, 2016).

Öğretmenin güven verme, sınıf yönetimi, öğrenmeyi sağlama, okul ve paydaşları (veli, diğeri öğretmen, vb.) ile yakın iş birliği içerisinde olma gibi farklı sorumlulukları bulunmakla birlikte (Arsenijevic & Maljkovic, 2016, s. 1153; Sünbül, 1996, s. 597) öğrencinin başarısında etkisi söz konusudur (Bakar, 2018, s. 71). Bu sebeple öğretmenlerin çocukların ihtiyaç duydukları ve içerisinde bulundukları durumlar dikkate alarak eğitim faaliyetlerini sürdürmesi oldukça önemlidir. Ancak şiddete maruz kalan çocukların eğitimi ile ilgili olarak öğretmenlerin bireysel olarak mücadeleleri yeterli olmamaktadır. Öğretmenin şiddet mağduru öğrencilerin eğitim sürecini desteklemesinde; rehber öğretmenlerden de destek alınması gerekmektedir. Eğitim sürecinde öğrencinin ihtiyacı olduğu süre boyunca; sosyal, duygusal, bilişsel ve toplumsal açıdan da desteklenmesi gereklidir (Gökten, 2019).

Eğitim çağındaki çocukların uygun rol model bulunmalarına ek olarak eğitimciler tarafından iyi bir eğitimin sağlanması çocuğun gelişimi, meslek sahibi olması, kişilik kazanımı ve topluma yararlı birey haline gelmesi adına oldukça önemlidir. Öyle ki bu yöntem ile toplumun kazandığı çocuk sayısı oldukça fazladır (Şenol & Mazman, 2014, s. 14). Eğitim kurumları ve öğretmenlerin bu doğrultuda özen göstermesi şiddete maruz kalan çocukların en verimli biçimde eğitimden yararlanmalarını sağlayacaktır.

Şiddete maruz kalan çocuklar ile ilgili diğeri ülkeler, uluslararası kuruluşlar (UNICEF) ve Türkiye eğitime özen göstermektedir. Türkiye, şiddete maruz kalan çocukların eğitimleri ile ilgili olarak MEB, eğitim kavramını özel olarak incelemekle birlikte; geliştirilen Kapsayıcı Eğitim projesinde şiddete maruz kalan çocukların eğitimi de (modül 7) düşünülmüştür. Bu düşünce ile öğretmenlere eğitimler düzenlenerek şiddete maruz kalan çocuklar ile gerçekleştirilecek eğitimlerin daha bilinçli gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018).

2.8. Geçici Koruma Altındaki Çocuklarla Çalışmak

Bireyler çeşitli nedenlerle korunma ihtiyacı hisseder. Bu korunmalardan biriside geçici koruma olarak adlandırılan korunma yöntemidir. MEB ve UNİCEF (2017, s. 50) tarafından yapılan çalışmada geçici koruma:

“Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve haklarında bireysel olarak uluslararası koruma statüsü belirleme işlemi yapılamayan yabancılara sağlanan koruma”

olarak tanımlanmaktadır. Ülkelerini terk etmek zorunda kalan bireyler başka ülkelerde yaşama amacı taşımaktadır. Örneğin Suriye’yi terk eden bireyler gittikleri ülkelerde geçici koruma statüsüne girebilmektedir. Öyle ki Suriye’den Türkiye’de gelen birçok göçmen geçici koruma altına alınmıştır. Örneğin 2017 yılı Temmuz ayı itibari ile Türkiye’de 3.1 milyon Suriyeli geçici koruma statüsünde yer almıştır (MEB & UNICEF, 2017, s. 52). Bu süreçlerde geçici koruma altına alınan bireyler arasında çocuklar da bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile Suriye’den Türkiye’ye göç eden ve geçici koruma altında olanların yarısından fazlası 18 yaşından küçük çocuklardır (Yazgan & Tilbe, 2016, s. 130). Göçmen, mülteci veya geçici koruma altında üzere hangi sıfatı taşırsa taşırsın veya nerede bulunursa bulunsun çocuk eğitime ihtiyaç duymaktadır. Dolayısı ile her halükarda çocuk eğitim hizmetlerinden yararlanması gerekmektedir.

Geçici koruma statüsü, uluslararası hukukun belirttiği ve taraf devletlerin uygulaması gerektiği bir statüdür. Avrupa Birliği’ne (AB) üye ülkelere bakıldığında geçici koruma statüsü 1 yıl ile sınırlıyken Türkiye’de süre sınırı belirlenmemiştir. Ancak Türkiye’de bu statünün kaldırılması Bakanlar Kurulu kararı ile gerçekleştirilmektedir. Ayrıca gönüllü geri dönüş imkânlarının ortaya çıkması durumunda geçici koruma statüsünün sonlandırılabilceği, eğitim yaşamına devam eden çocukların eğitim hayatı son buluncaya kadar statülerinin korunması sağlanmaktadır (MEB & UNICEF, 2017, s. 57).

Mülteciler ile ilgili olarak birçok hak 1951 tarihinde imzalanan Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşmesi (Cenevre Sözleşmesi) ile uluslararası alanda ortaya konulmuştur. Sözleşmenin 22. maddesinde

“1- Taraf Devletler, mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklardır”

ibaresi yer almaktadır (Resmi Gazete, 1961). Dolayısı ile sözleşmeye taraf ülkelerin geçici koruma altındaki çocukların eğitimine yönelik faaliyetlerde bulunması yükümlülüktür.

Geçici koruma altındaki bireylerin eğitimi ile ilgili olarak Türkiye, 2014 yılında yayınlanan genelge ile geçici korumada yer alan bireylerin eğitim hakları belirtilmiştir. Buna göre her hangi bir ilde kurulu ve il milli eğitim müdürlüğü tarafından denetime tabi olan geçici eğitim merkezleri veya okullarda sunulan hizmetlerden yararlanması sağlanmıştır. Diğer bir ifade ile bu öğrenciler geçici eğitim merkezleri veya devlet okullarına (İl Eğitim Komisyonu kararları doğrultusunda) kayıt olabilmektedir (Ulutürk, Eminoğlu & Kavuncu, 2016, s. 21). Ayrıca MEB tarafından 2015-2019 Stratejik Planı'nda geçici koruma altındaki çocuklara yönelik eğitime uyum sağlamalarını kolaylaştıracak çalışmalara yer verilmiştir (MEB, 2015, s. 37).

2.9. Göç ve Terörden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak

Bireyler, yaşamlarını daha güvenli ve huzur içerisinde sürdürmek ister. Bireylerin bulunduğu konum, çevre ve kendilerini etkileyebilecek diğer konumlardaki sorunlar yaşamsal faaliyetlerine yönelik tehdit algılamasına neden olmakta ve bulunduğu bölgeyi terk etme davranışına itmektedir. Kısa veya uzun sürede gerçekleşen göç toplulukların olumsuz yaşam koşullarından kurtulma amacıyla gerçekleştirdikleri harekettir (Koç & Soykan, 2017). Örneğin bir ülkede yaşanan su kıtlığı, kuraklık, tarım alanındaki başarısızlık, siyasi ve ekonomik istikrar bozukluğu ve terörist eylemler toplumların başka ülkelere göç etmesine neden olan olumsuzluklardan bazılarıdır (Abel, Brottrager, Cuaresma & Muttarak, 2019, s. 247).

Göç, bireylerin bir ülkeden başka ülkeye seyahat etmesi olarak tanımlanması yeterli olmamaktadır. Diğer bir ifade ile göç bir ülkede ülke içi ve ülke dışı olarak ikiye ayrılmaktadır. Ancak her iki göç yolculuğunda karşılaşılan sorunlar; hastalık, yakalanma riski veya ölüm gibi tehditler yolculuğa eşlik eden diğer faktörlerdir. 2 Eylül 2015 tarihinde yaşanan ve Muğla'nın Bodrum ilçesinde deniz kıyısında cansız bedeni bulunan 3 yaşındaki Aylan bebeğin ölümü göç yolculuğunda varılan noktalarından birisidir (Ballı, 2019; The Guardian, 2015). Göç, sadece Aylan bebeğin ölümüne neden olmamış ve Suriye ve diğer ülkelerden (Afganistan, Irak, Gine, Filistin, Fas, vb.) Akdeniz üzerinden Avrupa'ya göç etmeye çalışan bireylere yönelik göç rakamları tablo 2'de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde binler hatta bazı yıllarda milyonu bulan göçler meydana gelirken göç sırasında kaybolan veya yaşamını yitirenlerin sayısı da oldukça fazladır.

Tablo 2

Akdeniz Üzerinden Yapılan Göç Rakamları

Yıllar	Göç Eden	Göç Sırasında Yaşamını Yitiren- Kaybolan
2014	225455	3538
2015	1032408	3771
2016	373652	5096
2017	185139	3139
2018	141472	2277
2019 (22 Eylül)	73135	952

Kaynak: UNHCR. (2019a). *Mediterranean situation, operational portal, refugee situations*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean> adresinden erişilmiştir.

Göç ile gidilen ülkelerde yaşam biçimleri, iş alanları göçmenlerin uyum sağlayacağı alanlar olmakla birlikte çocuklar ise eğitim yaşamına uyum sağlamak durumundadır. Çocuk ve eğitim kurumlarının uyumu çocuğun gelecek yaşamına etki edecek sonuçlar barındırmaktadır. Eğitim ve çocuk arasındaki uyum, çocuğun belirli seviyede duygusal, sosyal ve zihinsel olarak olgun hale gelmeyi gerekli kılmaktadır (Gül, 2013). Göç, çocuklarda travma oluşturabilmektedir. Öyle ki göç sürecinde (göç öncesi, göç süresi ve göç sonrası) çocuk tüm gelişmelerden etkilenmekte ve travmaların görülmesi ile göç edilen ülkedeki eğitim kurumlarına uyum zorlaşmaktadır. Eğitim bu durumda göçe bağlı olarak ortaya çıkan travmaların azaltılması ve iyileştirilmesinde birçok fırsat sunmaktadır (UNICEF, 2016). Diğer bir ifade ile eğitime uyum zorluğun azaltılarak uyumun sağlanması ise aile, eğitim kurumu ve çocuk üçgeni ile sağlanmaktadır. Bu üçgende:

- Eğitim kurumunun çocukların bir üst eğitime başarılı biçimde geçişlerini sağlayan, öğrenmeyi geliştirerek öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmesi,
- Aile: çocukların öğrenme ve gelişimlerine destek olması,
- Çocuk: öğrenmeye hazır olan ve gelişimsel özellikleri bakımından uygun dönemde olması,

durumunda öğrenci ve eğitim uyumundan söz edilebilmektedir (UNICEF, 2012, s. 7). Göçmen öğrencilere yönelik; eğitim kurumlarında görevli personellerin tamamının göçmen öğrencilerin travmatik durumlarına karşı bilgilendirilmesi ve eğitim kurumlarında görevli psikolojik danışmanlar, eğitimci ve yöneticilerin uyum süreçlerine katkıda bulunmaları gerekmektedir. Ayrıca psikiyatrist ve psikologlar tarafından göçmen öğrencilere yaklaşımlarda kültürler arası düşünce anlayışlarının ön planda olması göçmen öğrencilerin eğitime olan uyumunu daha da hızlandıracaktır (Karaman & Bulut, 2018, s. 407).

Göç dünya genelinde görülebilmektedir. Göç ile birlikte toplumlar genellikle ülke değiştirmekte ve daha iyi yaşam koşullarına ulaşmayı istemektedir. Ancak toplumların yeni bir ülkeye göç etmesi ile yeni kültürlerle alışma süreci meydana gelmektedir. Bu süreç göç eden çocuklarda da geçerlidir. Eğitim hayatındaki çocuklar göç edilen eğitim kurumlarında eğitimlerini sürdürmeyi amaçlar. Ancak uyumun her hangi bir nedenle gerçekleşmemesi çocuğun eğitimden yeterli verimi alamamasını sağlar. Örneğin:

- Kosheleva vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada Çin'den Rusya'ya göç eden öğrencilerin eğitime uyum sağlayamadıkları ve bu uyumsuzluğun Rusça bilmemelerinden kaynaklandığı,
- Sağlam ve Kanbur (2017, s. 318) yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin göçmen öğrencilere yönelik eğitim faaliyetlerinde bulunmalarına yönelik yeterli olmadıkları ve bu doğrultuda eğitimler almaları gerektiği,
- Yurdakul ve Tok (2018, s. 56) tarafından yapılan çalışmada göçmen öğrencilerin aileleri, öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik kültüre duyarlı eğitimlerinin düzenlenmesi ve en önemlisi eğitim görülen ülke ana dilinin öğretilmesi gerektiği,
- Seah (2018, s. 153) tarafından yapılan çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) göçmen öğrencilerin eğitiminde başarı adına göçmen öğretmenlerin tercih edilebildiği ve uygulamanın 1960'lardan itibaren süre geldiği, 2015 yılında ABD'deki öğretmenlerin %8,6'sının göçmen öğretmen olduğu,

ortaya konulmuştur. Buradan anlaşılabileceği üzere göçmen öğrencinin eğitim gördüğü ülke dili, öğretmen ve çevre davranışları bakımından uyum sorunu yaşayabileceği söz konusudur. Dolayısı ile göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili olarak ülkelerin başta dil öğretimi veya anadilde eğitim olmak üzere ilgili çalışmalara yönelmesi göçmen öğrencilerin yararına olacaktır.

Göçmen öğrenciler, eğitim gördükleri ülkelerde eğitimde problemler yaşayabilmektedir. Öğrencilerin, aileleri ile eğitimlerinde görev alacak kesimlere yönelik gerçekleştirilecek bilgilendirme ve eğitimler öğrencilerin eğitim yaşamına uyumunu arttıracaktır. Ancak ülke dilinin tam anlamıyla bilinmemesi göçmen öğrencileri eğitim kurumlarından soyutlayabilmektedir. Ülkelerin dil eğitimi yanı sıra göçmenlerin ana dilinde eğitim hizmeti sunması göçmen öğrencilerin eğitime hızlıca dahil edilmesini sağlayacaktır. Örneğin tablo 3'de belirtildiği üzere; AB Komisyonu direktifi ile bazı Avrupa ülkeleri anadilde eğitimi sağlamaktadır. Bu kapsamda göçmenlere yönelik göçmenlere ev sahipliği yapan ülkeler

ülkelerindeki göçmen öğrencilere yönelik ana dillerinde eğitimi o ülke (menşei ülke) ile yapılan anlaşmalarla sağlamaktadır (Eurydice'dan aktaran Kaya, 2018, s. 33).

Tablo 3

Göçmen Öğrencilere Yönelik Ana Dilde Eğitim Düzenleyen ve İkili Anlaşma Yapılan Ülkeler

Ev Sahibi Ülke	Menşei Ülke
Belçika Federal Yönetiminde Flaman topluluğu	Yunanistan, İtalya, Fas, İspanya ve Türkiye
Belçika Federal Yönetiminde Fransız topluluğu	Yunanistan, İtalya, Fas, Portekiz ve Türkiye
İspanya	Portekiz ve Fas
Almanya	Hırvatistan, Yunanistan, İtalya, Fas, Portekiz, İspanya ve Türkiye
Fransa	Cezayir, Hırvatistan, İtalya, Fas, Portekiz, Sırbistan, İspanya, Tunus ve Türkiye
Lüksemburg	Portekiz
Slovenya	Avusturya, Bosna-Hersek, Hırvatistan, Almanya, Karadağ, Rusya ve Sırbistan

Kaynak: Kaya, E. (2018). *Avrupa Birliği'nde göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonu: Katalonya örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türkiye, dünya genelinde en fazla göçmenin yer aldığı ülkelerden birisidir. Başta Suriye olmak üzere Irak, Afganistan, İran ve Somali gibi birçok ülkeden Türkiye'de göçler gerçekleşmektedir (Şimşek & Kula, 2018, s. 8). Göçmenler arasında çocuklarında olduğu düşünülürse eğitim politikalarının bu doğrultuda değişimi de gerekli hale gelmiştir. Diğer bir ifade ile Türkiye'de eğitim kurumlarında bireyler arasında iletişim olanakları oluşturan, kültüre duyarlı anlayışı benimseyen ve farklı kültürlerle ait olumlu özelliklerin bir potada toplandığı ve göçmen çocukların eğitime uyumunu sağlayan eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır (Şimşek & Kula, 2018, s. 5). Bu doğrultuda Türkiye Kapsayıcı Eğitim anlayışı kapsamında terörden etkilenen çocukları da dikkate alarak “göç ve terörden etkilenmiş çocuklar” modülü ile (modül 9) bu alanda daha gelişmiş eğitim anlayışlarına yönelmiştir.

Göçlerin sebepleri arasında yer alan terör olayları da yer almaktadır (Arslan, 2018, s. 5). Terör görüldüğü ortamlarda bireylerde kaygı, çocukların dile getirmekte zorlanacağı korkular oluşturmaktadır. Terörden etkilenmiş çocuklarda bu kapsamda eğitimden yararlanabilmektedir. Silahların gelişmesi ve artışı ülkelerin savunma sistemlerine katkı sağlarken bu imkânların yasa dışı oluşumların eline geçmesi terörist eylemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Terörist çatışmalar tarih boyunca farklı coğrafyalarda yıkım ve birçok insanın yaşamını yitirmesi-sakatlanmasına neden olmuştur. Yetişkin bireylerin yanı sıra çocuğu terör eylemine maruz kalması travmatik reaksiyonlara neden olmaktadır. Savaş veya terör olaylarına maruz kalan çocukta bu olayın şiddeti; kaybettiği yakınları ve gördüğü

manzaralara bağılıdır. Ancak çocuklar bu tür olaylardan fiziki olarak etkilenmese bile her halükarda zihinsel ve gelişimsel olarak etkilenmektedir (Joshi & Donnell, 2003, s. 275).

Terör eylemine tanıklık eden kesimler, çok daha fazla stres, korku ve davranış değişikliği yaşamaktadır. Yapılan birçok araştırmada terörden etkilenenlerin psikolojik yapılarında somut biçimde bozulmalar olduğunu ortaya koymaktadır (Selçuk'tan aktaran Alphan, 2016; Silva, Navarro, Gonçalves, Rosa & Silva, 2019, s. 206; Şavur & Tomas, 2010, s. 47). Terör mağdurlarında değişen psikoloji, psikiyatrist ve psikolog destekleri yanı sıra eğitim kurumları tarafından dikkate alınıp uygun yaklaşımların sergilenmemesi ise terörden etkilenen çocukların eğitimini başarısız kılmaktadır. Terörden etkilenmiş çocuklar ile ilgili olarak öncelikle kaygılarının artmasına neden olacak ayrımcı dil ve duygusal ifadeler yerine basit bir dilin tercih edilmesi ve çocuğun bilgilendirilmesi uygulanabilecek yaklaşımlardan birisidir. Toplumla bütünleşik ve ayrımcı anlayışı benimsemeyen anlayışın terörden etkilenmiş çocuklara benimsetilmesi, terör olaylarının etkisinin azalmasına katkı sunacaktır. Çocuğun terör eylemlerine yönelik olarak bir takım soruları olmaktadır. Terör saldırılarından etkilenen çocuklarda genellikle cevap aradıkları sorular oluşur. Çocuklar bu soruları çevresi veya aile üyelerine sorabileceği gibi öğretmenlerine de sorabilmektedir. Öğretmenlerin sorulan soruları dinleyerek doğru biçimde cevaplaması ve doğru bilgiye nasıl-nereden ulaşabileceği hakkında bilgilendirme yapması çocukta kaygı ve stresi azaltarak güven duygusunun oluşmasına katkı sunacaktır Alphan, 2016; Sellgren, 2017). Ayrıca öğretmenlerin bu durumlarda rehberlik servislerinden destek alması öğrencinin eğitim yaşamında doğru ilerleyişine katkı sunacaktır.

Terör günlük yaşamı olduğu gibi eğitim hayatını da olumsuz etkilemektedir. Çocuğun olumsuzluklardan etkilenmesini azaltıcı yaklaşımların sergilenmemesi ise çocukta psikolojik yıpranma ve eğitimde başarısızlığa sebep olabilecektir. Arslan (2018) tarafından yapılan çalışmada terör nedeni ile bulunduğu konumdan farklı bir konuma giderek eğitim alan öğrencilerin başarısız olduğu, bu öğrenciler ile ilgilenen öğretmenlerin terör ile ilgili eğitim ve bilgilendirme almadığı belirlenmiştir. Dolayısı ile çocuk eğitimde başarısız olmakla birlikte rol model olarak algıladığı öğretmenden gerekli olan desteği alamadığı anlaşılmaktadır. Terörden etkilenen çocukların eğitimlerinin önemslenmediği durumlarda okulu bırakma, ileriki yıllarda eğitim seviyelerinde azalma kaçınılmaz olmaktadır (Sevim, 2001, s. 267). Dolayısı ile terörden etkilenen çocukların gerek psikolojik gerek sağlık ve gerekse eğitim olmak üzere tüm haklardan yararlanmaları eğitimlerini daha verimli hale getirebilecektir.

2.10. Doğal Afetten Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak

Toplumlari ve dolayısıyla çocuklari etkileyen kavramlar arasında afette yer almaktadır. Afet veya toplumdaki adıyla “kıran”, insanların fiziksel, ekonomik ve sosyal yönden kayıplar yaşamasına sebep olan, normal yaşamın sürdürülmesini engelleyerek topluluklar üzerinde olumsuz etkiler yapan olaylar olarak tanımlanmaktadır (Gökçe & Tetik, 2012, s. 4). Afetler, ortaya çıkma bakımından doğal ve yapay (insan kaynaklı) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. (AFAD, 2018; Akdur, 2000, s. 1; Gökçe & Tetik, 2012, s. 5). Bunlar;

- Doğal afetler: ortaya çıkış sebeplerinde doğal nedenlerin olduğu afet türleri olup, örnek vermek gerekirse: jeolojik (deprem, sel, heyelan, yanardağ patlamaları, vb.) ve biyolojik (orman yangınları, salgın, erozyon, vb.), iklimatik (kuraklık, dolu, vb.) nedenlerle ortaya çıkan afet türü (AFAD, 2018; Rucinska, 2019, s. 147),
- Yapay (insan kaynaklı) afetler: doğa haricinde ortaya çıkış sebeplerinde insanların olduğu afet türleri olup, teknolojik (ulaşım, sanayi, maden kazaları, vb.) ve sosyal (savaşlar, göç, terör saldırıları, vb.) nedenler sonucu ortaya çıkan afet türü (AFAD, 2018; Akdur, 2000, s. 1)

olarak tanımlanmaktadır. Ortaya çıkış şekli fark etmeksizin her iki afet türünde soysal ve ekonomik yönden zararlar ve can kayıpları görülmektedir (Akyılmaz & Karka, 2011, s. 4).

Afet, bireylerin toplum düzenini bozan, uyum sorunu oluşturan ve dışarıdan yardım ihtiyacı duyulan ekolojik olaylar bütünüdür (Akdur, 2000, s. 1). Afetler bireylerin mevcut şartlarının yaşamsal olarak söz konusu olmadığı durumları ortaya çıkarmaktadır. Doğal afetler başta olmak üzere birçok afet olayı psikolojik sorunlar, fiziksel hasarlar oluşturmakta ve yaşamsal faaliyetleri sınırlandırmaktadır (Akyılmaz & Karka, 2011, s. 4). Toplamlar bu şartlarla baş etmeye çalışabildiği gibi göç etmeyi de tercih edebilmektedir (Varol & Gültekin, 2016, s. 43).

Afetlerin ortaya çıkması ile bireyler can ve mal kaybı yaşamakta veya bu sürece tanık olmaktadır. Dolayısı ile bireyler afetten etkilenmiş, fiziki ve ruhsal hallerinde zarar oluşmuştur (Erkal & Değerliyurt, 2009, s. 149). Afetten zarar gören bireyler, ilk yardım müdahaleleri ile sağlıklı koşullara ulaşması sağlanmaktadır. İlk yardım uygulamaları sonrasında afetlerin etkilediği bireylere yönelik; afetin olumsuz etkilerinin azaltılması ve toplumda yerlerini alabilmesi adına çeşitli psikososyal yöntemler tercih edilmektedir. Afetten etkilenen bireylere yönelik psikolojik ilk yardım, beslenme-barınma, sosyal projeler, ilgili destek kurumlarına sevk ve yönlendirme psikososyal yöntemler olmakla birlikte eğitim

bu yöntemler arasında yer alan faktörlerden birisidir. Afetten etkilenenlere yönelik en sık kullanılan psikososyal müdahale yöntemlerinden birisi olup, afetzedelere bilgilendirme, afet hakkında öncesinde ve sonrasında mücadele yöntemlerinin anlatımı eğitimle gerçekleştirilmektedir (Akyılmaz & Karka, 2011, s. 2-3). Bu yönüyle eğitim afetten etkilenen bireylerin topluma kazandırılması adına önem arz etmektedir.

Afete maruz kalmış bireyler geçici veya kalıcı psikolojik ile karşı karşıya kalabilmektedir. Afetlerin bu tür olumsuz etkileri, çocuklar ile yaşlılara daha uzun süre ile etki etmektedir. Ancak afetten etkilenen çocuklar olduğu gibi etkilenmeyen çocuklarda görülebilmektedir (Sarp, 1999, s. 25). Ancak afetten etkilenen çocuklar, gerek afet zararlarını tam kavrayamayışları ve gerekse dünya yaşamını yeni yeni anlamaları sebebiyle afete maruz kalan toplumun en fazla incinen ve en fazla zarar gören kısmını oluşturmaktadır (Limoncu & Atmaca, 2018, s. 133). Afete maruz kalan bireylerde afete yönelik zararları arttıran etkenlerden birisi de eğitim eksikliği ve bilinçsizliktir. Bu eksiklik ile afetin gerçekleştiği ortamlarda bireyler de ve çevre daha fazla hasar almaktadır. Hasarın azaltılması eğitim sisteminde afet öncesi ve afet sonrasında düzenlenecek eğitimler ile sağlanabilecektir (Limoncu & Atmaca, 2018, s. 137; Yıldız, 2017, s. 1).

Eğitim öğretim yaşamında doğal afetlerden etkilenen çocuklara yönelik eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Çocuklarda afet sonrasında ailelerin yaşadıkları tedirginlik ve korkular, afetin şiddetine bağlı olarak sorunlar yaşamaktadır. Doğal afetlerde yaşanan korkular yapay afetlere göre daha az ruhsal şiddete sahip olurken çocuklarda en az yetişkinler kadar afetlerden etkilenmektedir. Tüm bunların bilinci ile doğal afete maruz kalmış öğrencilere yönelik olarak aileleri ile yapılacak görüşme eğitimciler adına rehber niteliği taşıyabilecektir (Bingöl, 2011). Ailelerin afet ve çocuğa yönelik vereceği bilgiler öğrenciye yönelik eğitimci yaklaşımlarını biçimlendirerek; çocuklarda kaygının azalmasına ve eğitimin daha başarılı biçimde yürütülmesini sağlayabilecektir. Ancak eğitimin veya ailenin birbirinden bireysel ve bağımsız faaliyetleri çocukta afete yönelik kaygı mücadelesinde tek başına başarılı olamayacaktır. Bu sebeple eğitim ve aile koordineli çalışması gerekmektedir (Bingöl, 2011; Cvetković, Öcal & Ivanov, 2019, s. 7). Aile ve çocuk afetin oluşturduğu etkileri tam anlamıyla analiz edemeyebileceği gibi çözümü konusunda da tereddütler yaşayabilecektir. Bu durumda eğitimcilerin yönlendirmesi aile ve çocuk adına aydınlatıcı olacaktır. Örneğin afetin meydana gelmesinden itibaren bir ay içerisinde psikolojik danışman veya eğitim kurumunda rehberlik bölümlerinden destek alınması öğrenci ve ailesi adına oldukça yararlı olacaktır. Aksi halde bir ayın geçmesi durumunda ise

çocukta afetten etkilenmeye bağlı olarak; şiddet eğilimi ve stres bozukluğu görülebilmektedir (Bingöl, 2011).

Afetlerden etkilenen ve göç etmek zorunda kalan çocuklar, eğitime ulaşamama ve öğrenme becerilerinde olumsuz etkilenme sorunları yaşamaktadır. Oysa eğitim afetlerden etkilenen çocuklarda dahil olmak üzere her bireyin hakkıdır. Afetten etkilenen çocukların stres bozukluğu ve şiddet eğilimine yönelmesi, öğrenme becerilerinde azalma eğitim kurumları ve eğitimciler tarafından sağlanacak psikososyal destek, duygusal ve sosyal öğrenme uygulamaları ile çocukların psikososyal halinin iyileşmesine katkı sunmaktadır. Afetlerden etkilenen çocukları psikososyal açıdan destekleyen eğitim yaklaşımları, öğrencilerin eğitim ve öğretime hazır hale gelmelerini ve eğitim imkânlarına daha fazla katılım-verim almalarını sağlayacaktır (INEE, 2018, s. 12).

Kapsayıcı eğitim doğrultusunda, doğal afetten, göç ve terörden etkilenen, geçici koruma altında olan, şiddete maruz kalmış, Türkçe anadili olmayan ve engeli bulunan özel gereksinimli olarak adlandırılacak öğrenciler olmak üzere birçok farklı kesimi eğitim sistemine dahil etmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sistemleri kapsayıcı eğitim doğrultusunda yapılandırılmakta ve eğitimciler bu doğrultuda eğitimlere tabi olmaktadır. Tüm bu uygulamalar toplumdaki çocukların tamamının eğitim sistemine dahil edilmesi ve topluma kazandırılması amacı ile yapılmaktadır. Ancak bu amaçlara başarılı biçimde ulaşılması ise özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili sosyal kabulün düzeyine göre değişim gösterebileceği söylenebilir.

2.11. Sosyal Kabul

Çocuklar, bulundukları topluma dahil olması ve uyum sağlaması adına etkin bir sosyal iletişim kurmak durumundadır. Kişilik özellikleri, genetik yapı, yaş ve iletişim tarzları bireylerin sosyal karar alma sürecinde ve sosyal iletişiminde oldukça etkilidir. Sosyal iletişim, bireyin diğer bireylerle iletişim kurup bunu sürdürme veya kişilerarası hedeflerin elde edilmesi adına ortaya koyduğu ikili ilişkiler ve sosyal yetkinlik bileşimidir (Pourcain, vd., 2018, s. 605; Urea, 2015, s. 2108).

Çocuk yaştaki bireyler bilişsel yeterlilikleri elde etme, arkadaşlarından bilgi edinme, deneyimlerinden yararlanma, çevresi ve arkadaşları ile uyumlu olma adına sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır. Sosyal becerilerden birisi de arkadaş edinmedir. Sosyal becerilerden belki de en önemlisi olan arkadaş edinme ile akranları arasında kabul gören çocuklar, onlarla

yakınlık duygusu hisseder. Arkadaşlık yoluyla kazanılan sosyal beceriler, psikolojik yönden mutlu hissetmelerine ve sosyal yönden kaygı seviyelerinin azalmasına neden olmaktadır. Öyle ki sosyal kaygı bozukluğu tedavisinde sosyal iletişim becerilerinin geliştirilmesinin oldukça katkısı bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile arkadaşları arasında sosyal kabul gören çocukların sosyal kaygı bozuklukları azalmakta ve ileri ki yıllarda topluma uyumları daha kolay hale gelmektedir (Boulton & Underwood'dan aktaran Gülay, 2009, s. 105; Halls, Cooper & Creswell, 2015, s. 38).

Özel eğitim gerektiren öğrenciler ile normal öğrencilerin sosyal gelişim bakımından topluma uyumu ve başarı elde etmesi eğitim ortamına bağlıdır. Eğitim ortamının yeterli şartlara gelmesi ise eğitimci tarafından sağlanabilmektedir. Eğitimcinin sınıf içerisindeki tüm öğrencileri her hangi bir özelliğine göre ayırım yapmaksızın kabullenmesi; normal gelişim gösteren öğrencilerde sosyal kabul algısının oluşmasını sağlayabilmektedir. Sınıf içi faaliyetlerde tüm öğrencilerin eşit biçimde katılım sağlanması, sınıf içerisindeki, dengenin bu yönde oluşturulması, bir birine saygı ve sevgi duyan anlayışın benimsenmesi ve olduğu gibi kabullenme anlayışı öğrencilerin daha mutlu ve huzurlu olmasını sağlayacaktır. Sosyal kabul anlayışının görüldüğü ortamlarda ileri ki yıllarda daha başarılı ve özgüven duygusu içerisinde toplumla uyum içerisinde olacaktır (Şirin, 2019, s. 65).

Sosyal kabul, öğrencilerin topluma dahil edilmesi adına önemli rol oynamaktadır. Öğrenci, eğitimci veya toplumun özel eğitim gerektiren öğrencilere karşı olumsuz yaklaşımda bulunması özel eğitim gerektiren öğrencilerin yalnızlaşarak toplumdan uzaklaşmasına; sosyal dışlanmaya neden olmaktadır. Sosyal dışlanma ile birey toplumdan ayrılmakta ve sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yapıların tamamından kısmen veya tamamen yoksun kalmaktadır (Çakır, 2002, s. 84). Görüleceği üzere öğrencilerin eğitimleri kadar çevresi tarafından gösterilecek sosyal kabul kavramı da toplumla iç içe yaşamalarına, başarılı ve özgüven sahibi bireyler olmalarına katkı sunacaktır.

2.12. İlkokul Programlarında Kapsayıcı Eğitim

MEB tarafından 2017 yılında yayınlanan 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' belgesinde 'Öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar'(B1.3), 'Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler' (B2.3), 'Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır'(B3.5), 'Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur'(C2.2), gibi kapsayıcı eğitimle doğrudan ilgili birçok yeterlik

göstergesine yer verilmiş ve öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2017). Kapsayıcı eğitim uygulamaları farklılaştırılmış öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Eğitim 2023 Vizyon belgesinin odak noktası, çocuğun ihtiyacı olan ve ona refah sağlayan kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin çocuğa sağlanmasıdır. MEB 2023 Vizyonunda tüm öğrencilerin hak temelli bir bakış açısıyla her türlü desteğe layık oldukları ve ayrımcı dilin ortadan kaldırılarak uzlaşmacı ve kapsayıcı bir anlayışın hayata geçirilmesi planlanmaktadır. (URL-1)

Nitelikli bir kapsayıcı eğitim programı ile bireylerde oluşabilecek öğrenme eksiklikleri aşılabılır. Kapsayıcı eğitim programı çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve yaratıcılık gelişimine hitap eder. Kapsayıcı eğitimde, standart öğrenme ortamları yerine bireysel çeşitliliklere (karakteristik özellikler, ilgiler, yetenekler, öğrenme ihtiyaçları vb.) cevap veren öğrenme ortamlarının tüm öğrenenler için yararlı olacağına inanılmaktadır. Ayrıca, kapsayıcı eğitim anlayışına sahip okullar aracılığı ile bireylerde kapsayıcılık kültürünün oluşması ve gelişmesi sağlanabilir. Bu da daha adil ve kapsayıcı bir toplum oluşturmaya destek olur (Demir Başaran, 2019).

Gerek mültecileri barındıran ülke gerekse mültecilerin geldiği ülke kültürünü de dikkate alan, farklılıkları göz önünde bulundurarak hazırlanmış programlar öğrencileri kültüre duyarlı yaşam konusunda bilinçlendirebilir. Öncelikle ev sahibi ülkenin kültür özellikleri ve göçmenlerin geldikleri ülkelerin kültürel öğelerinin de içinde olduğu kazanımlar hazırlanabilir. Bu sayede göçmen öğrenciler ev sahibi ülkenin kültürel özelliklerini tanıyabilirken, kendi kültürlerini ve diğer dünya ülkelerinin kültürlerini de öğrenebilirler (Banks, 2014).

2.13. Kazanımlarda Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin olumsuz durumlardan etkilenmesine karşın en uygun eğitim yaklaşımını benimseyen uygulamadır. Bu yönüyle öğrenciler olumsuz durumlara karşın eğitimlerine devam etmekte ve yaşlıları ile aynı eğitim imkânlarına sahip olmaktadır. Kapsayıcı eğitimin bu yönü ile öğrencilere katkı sunarken, eğitimcilerinde kişisel ve mesleki gelişimlerine olanak tanımaktadır.

Kapsayıcı eğitim uygulamasıyla öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek sağlamak, entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek, öğretmenler üzerinden

toplumsal bir dönüşüm sağlayabilmek amaçlanmıştır. Uzun soluklu, derinlikli sosyal ve felsefi içeriklere sahip bu eğitimler etkinlik temelli olarak geliştirilmiştir.

Alınan geri bildirimler bu eğitimlerin öğretmenler üzerinde düşünsel ve toplumsal dönüşümler oluşturduğu ve önemli sosyal gelişmeleri desteklediği yönündedir. Bu eğitimlerin açık amacı şöyle sıralanabilir:

1. İnsan merkezli yaklaşımla sosyal adalet gelişimine katkı sunmak
2. Her çocuğun farklılık ve özelliklerinin eğitim öğretim faaliyetlerine dahil edilmesini sağlamak
3. Okullarda çocuklara karşı ayrımcılığı ortadan kaldırmak, sınıflarda kişiliklerin değişim ve ayarlanmaya zorlanmasına engel olmak
4. Farklılıklarıyla birlikte her çocuğun değerli bir birey olarak görülmelerine katkı sunmaktır.

Bu eğitimlerdeki örtük amaç ise etkinlik temelli eğitim uygulamalarıyla öğretmenlerde oluşturmacı öğretim tekniklerinin beceri olarak kazandırılmasını sağlamaktır (Arkan vd., 316).

2.14. Sosyal Bilgiler ve Kapsayıcı Eğitim

Birey ve toplum, yaşamlarında çeşitli problemler ile karşı karşıya gelmekte ve bunlara çözüm aramaktadır. Toplum içerisinde bireylerin gereksinimlerini elde etmesi, birey-toplum etkileşiminin başarılı biçimde yürütülmesinde sosyal bilimler rol almaktadır. Gereksinimlerini elde etmek ve toplumla belirli bir uyum içerisinde faaliyetlerini sürdürmede sergilemesi gereken davranış, sahip olması gereken beceri ve bilgileri sosyal bilimler ile elde etmektedir. Bu süreçte ise sosyal bilimlerde bir uygulama bölümü olan sosyal bilgiler kavramı meydana gelmektedir (Safran'dan aktaran Tokcan, 2007, s. 2).

Toplumların etkin olarak geleceğe hazırlanmasında bireyler temel yapı taşlarıdır. Bireylerin etkin ve iyi özelliklere sahip olması toplumun geleceğinde önemli etkiye sahiptir. Dolayısı ile bireylerin etkin ve iyi olmaları adına ilgili bilgilere sahip olması gerekmektedir. Bu bilgilerden birisi de sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler, hedef olarak bireylerin etkin ve iyi olarak geliştirilmesini sağlamakla birlikte bireyleri toplum yaşamına hazırlayan aşamalardan birisidir (Yalçın & Akhan, 2019, s. 843).

Sosyal bilgiler kavramı yapı itibarı ile içerisinde birçok niteliği barındırmaktadır. Kültüre değer verme, gerçek yaşamdan bilgileri içermek, çocuklarda yaşamlarına etki eden sosyal kavramların anlaşılması, bireysel hak ve özgürlüklere saygı çerçevesinde yaşama, coğrafya, tarih, ekonomi, felsefe, sosyal disiplinler (siyasal bilimler vb.) ve beşeri bilimler (sanat, edebiyat, vb.) olmak üzere birçok kavram sosyal bilgiler içerisinde yer almaktadır (Koçoğlu & Egüz, 2019, s. 27; Konak & Ay, 2019, s. 2). Sosyal bilgiler birçok kavramdan yararlanmakta ve bireylere bu kavramlara yönelik bilgiler sağlamaktadır.

Literatürde sosyal bilgilerin tanımları arasında Welton ve Mallan (1999) tarafından yapılan tanımlamada, “sosyal olan şeylerin çalışılması” olarak adlandırılmaktadır. Sosyal bilgiler, sosyal olayları ve dolayısı ile insanı incelemektedir. Shermis (1978) yaptığı tanımlamada, beşeri bilimler ile sosyal bilimlerin karışımı ile vatandaşlık bilincinin oluşturulması ve bu doğrultuda eğitimler sağlanmasını amaçlayan yapıyı sosyal bilgiler olarak tanımlamaktadır. Öztürk (2012, s. 4) ise sosyal bilgiler kavramını;

“Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı”

olarak tanımlamaktadır (Yalçınkaya & Er, 2019, s. 9). Sosyal bilgiler ile ilgili olarak literatürde farklı araştırmacılar tarafından yapılmış birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımların tamamı insana yönelik ifadeleri barındırmaktadır.

Sosyal bilgiler kavramına yönelik ortaya konulan farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımların karışıklığa neden olması sebebiyle Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi tarafından 1992 yılında sosyal bilgiler kavramı tanımlanmıştır. Bu tanıma göre sosyal bilgiler;

sosyal ve beşerî bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır

olarak genel biçimde tanımlanmıştır (Öztürk, 2012, s. 4).

Sosyal bilgiler eğitimine bakıldığında, kazanım sağlamaya yönelik içerik ve programlara dayanan, soyut içeriğe sahip kavram olduğu görülmektedir. İçeriğinin öğrencilere

aktarımında, öğrencilerin aktarılanları somut olarak algılamasında çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan sorunların çözümünde veya en aza indirilmesinde ise eğitim sistemleri ve eğitimci yeterlilikleri ile ilişkilendirilebilir. Sosyal bilgilere yönelik eğitimlerin mevcut problemlerinin, öğrencilere tam olarak aktarılamama sebeplerinin tespit edilmesi ve gerektiğinde yeniden düzenlenmesi bireylerin eğitimi ve toplumların geleceği adına önem arz edecektir (Koçoğlu & Egüz, 2019, s. 28).

Sosyal bilgiler kavramına yönelik yapılan tanımlar ve eğitimler göz önünde bulundurulduğunda sosyal yapılandırma görevini yürüttüğünden bahsedilebilir. Lev Vygotsky (1896-1934) görüşleri aracılığı ile ortaya konulan sosyal yapılandırmada bireylerin eğitim ve öğrenme faaliyetlerinde diğer bireyler ile birlikte hareket etmelerini, işbirliği yapmalarını, farklı dil kullanılması veya farklı özelliklere sahip olunması durumlarında bile bu anlayışların sürdürülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerde işbirlikçi anlayışların benimsenmesi, birbirleri ile iletişim kurarak bilgi alışverişi yapmasını desteklemekte ve öğrenme faaliyetinin yapısı gereği sosyal bir eylem olduğu ifade edilmektedir (Arıkan, 2019, s. 17-18).

Sosyal bilgiler ve sosyal yapılandırma kavramlarına bakıldığında her iki kavramında bireylerin farklılıklarına rağmen bir arada ortak bir paydada buluşması amaçlandığı görülmektedir. Bireylerin ortak hareket etmeleri özellikle ileri ki yıllarda toplumların birliği ve faaliyetlerine somut etkiler yapabilecektir. Her iki kavramda bireylerin sahip olduğu özellikler gözetilmeksizin mevcut içerikler (sosyal, kültürel, beşeri, vb.) aktarılarak tecrübe ve deneyim kazanmaları sağlanmakta ve bu anlayışa sosyal yapılandırmanın dahil olması bireylerin öğrenme faaliyetlerini birlikte yürütmesini sağlamaktadır. Her iki kavramın uygulandığı projelere kapsayıcı eğitim anlayışı örnek verilebilir. Kapsayıcı eğitim, Türkiye ve birçok Dünya ülkelerinde uygulanan eğitim anlayışlarından birisidir.

2.15. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kapsayıcı Eğitimin Durumu

Bu bölümde 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında kapsayıcı eğitimin durumu özel amaçlar, temel beceriler, değerler, öğrenme alanları ve kazanımlar başlıkları altında değerlendirilecektir.

Sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde programda yer alan 18 özel amacın 2'si, 27 temel becerinin 8'i, 18 değer 10'u, 7 öğrenme alanının 2'si ve 131 kazanımın 15'i kapsayıcı eğitimle ilgili kazanımlar olduğu görülmüştür.

Tablo 4

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kapsayıcı Eğitimin Durumu

Özel Amaçlar	Temel Beceriler	Değerler
“3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri, 14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri”	6. Empati 12. İletişim 13. İş birliği 14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme 16. Karar Verme 22. Problem çözme 23. Sosyal katılım becerileri 25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	1. Adalet 4. Barış 7. Dayanışma 8. Duyarlılık 11. Eşitlik 12. Özgürlük 13. Saygı 14. Sevgi 17. Vatanseverlik 18. Yardımseverlik
Öğrenme Alanları	Kazanımlar	
1. Birey ve Toplum 6. Etkin Vatandaşlık	SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır. SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar. SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir. SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder. SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder. SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir. SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar. SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır. SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur. SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular. SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır. SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular	

Tablo 4 incelendiğinde; Sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçlarında yer alan 2 madde dolaylı olarak kapsayıcı eğitimle ilgilidir. “3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri, 14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri” (MEB, 2018, s. 8).

Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 27 temel beceriden “6. Empati 12. İletişim 13. İş birliği 14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme 16. Karar Verme 22. Problem çözme 23. Sosyal katılım becerileri 25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” (MEB, 2018, s. 9) kapsayıcı eğitimle ilgilidir.

Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 18 değerden “1. Adalet 4. Barış 7. Dayanışma 8. Duyarlılık 11. Eşitlik 12. Özgürlük 13. Saygı 14. Sevgi 17. Vatanseverlik 18. Yardımseverlik” kapsayıcı eğitimle ilgilidir.

Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde 7 öğrenme alanı yer almaktadır. Bunlar “1. Birey ve Toplum 2. Kültür ve Miras 3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler 4. Bilim, Teknoloji ve Toplum 5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim 6. Etkin Vatandaşlık 7. Küresel Bağlantılar’ dır” (MEB, 2018, s. 11-12). Bunlardan Birey ve Toplum ve Etkin Vatandaşlık kapsayıcı eğitimle ilgilidir.

Sosyal bilgiler öğretim programında 131 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 33’ü 4. sınıfların, 33’ü 5.sınıfların, 34’ü 6. sınıfların, 31’i ise 7.sınıfların kazanımlarıdır. Aşağıda sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 131 kazanımdan kapsayıcı eğitimle ilgili olan 15 kazanıma yer verilmiştir.

SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.

SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.

SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.

SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.

SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.

SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.

SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder. SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.

SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.

SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.

SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.

SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.

SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.

SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.

SB.7.7.3. Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular (MEB, 2018, s. 12-25).

2.16. İlgili Araştırmalar

Kapsayıcı eğitim, son yıllarda sıkça gündeme gelen ve uygulamaya konulan eğitim yaklaşımları arasında yer almaktadır. Çeşitli olumsuzluklara maruz kalan eğitim çağındaki çocuklar bu eğitim anlayışı ile toplumda yer almaktadır. Türkiye ve Dünyanın çeşitli ülkelerinde gerçekleştirilen birçok araştırmada kapsayıcı eğitime yönelik bir takım bulgulara ulaşılmıştır.

2.16.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Okul öncesi döneme yönelik kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak Dağlıoğlu, Doğan ve Basit (2017) tarafından yapılan çalışmada kapsayıcı eğitimin yerine getirilmesinde eğitimcilere de görevler düştüğü görülmektedir. Eğitimcilerin, eğitim öğretim yılı başlarında sınıfta bulunan öğrencileri gözlemlemesi ve kayıt altına alacağı gelişim takip formlarının kapsayıcı eğitimin ortaya çıkmasında ana etken olduğu ifade edilmektedir. Çalışmada ayrıca kapsayıcı eğitimin öğrencilerde duygusal ve sosyal bakımından gelişime katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Dağlıoğlu, Doğan & Basit, 2017, s. 900-901).

Dağlıoğlu vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada Avrupa Birliği+Karma Eğitim programı doğrultusunda kapsayıcı okul öncesi eğitimde üstün yetenekli-zekalı ve normal gelişim sergileyen öğrencilerin beceri, ilgi, bireysel yeteneklerinin belirlenerek geliştirilmesi, motivasyonlarını artırma adına eğitimciler tarafından gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. İtalya, Çekya, Almanya ve Türkiye olmak üzere dört farklı ülkeden 200 eğitimcinin dahil edildiği çalışmada dört ülkede de eğitimcilerin genellikle öğrencilerde akademik başarıları ve bilişsel gelişimlerini dikkate aldıkları belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca dört ülkedeki kapsayıcı eğitim sürecinde; eğitim ortamlarında çeşitli düzenlemeler ile öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kabiliyetlerinin geliştirilmesinin amaçlandığı belirlenmiştir.

Özcan (2018) tarafından yapılan çalışmada, kapsayıcı eğitim ile farklı dili konuşan öğrencilerin taleplerinin dikkate alındığı belirtilmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitimin dünya genelinde kültüre duyarlılık doğrultusunda uygulanan eğitim anlayışları olan zenginleştirici, idame ve geçiş modellerine sahip eğitim anlayışlarından farklı olduğu ifade edilmektedir. Örneğin kapsayıcı eğitim ile farklı dillere sahip öğrenciler ortak bir sınıfta resmi dille eğitim

görürken diğer modellerde bu öğrencilerin farklı sınıflarda ve ana dillerinde eğitime başlamaktadır. Ancak kapsayıcı eğitim anlayışında farklı dilleri konuşan öğrencilerin ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulduğu çalışmada belirtilmiştir (Özcan, 2018, s. 22).

Özcan (2018, s. 26-27) tarafından yapılan çalışmada ayrıca, MEB tarafından uygulanan kapsayıcı eğitimin Suriyeli öğrencilere yönelik olarak;

- Kültüre duyarlı ve hoşgörü anlayışı doğrultusunda uygulandığı,
- öğrencilerin olumsuzluklara maruz kalmaları dikkate alınarak Türkçeyi (GEM binaları ile yoğun Türkçe eğitimleri düzenleyerek) daha başarılı biçimde öğrenmelerinin amaçlandığı,
- öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda seçmeli olarak Arapça dersleri ile kültür derslerinin eklenmesinin planlandığı,
- öğrencilerin Türkçe öğretmeninden farklı olarak farklılıkları doğrultusunda eğitim almaları, ayrımcılıklara maruz kalmamaları hedeflendiği,
- öğrencilerin Türkçe eğitime adaptasyonlarının daha başarılı olması adına gerekli aksiyonların alındığı,
- öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesi ile Suriyeli öğrencilerde okullaşma oranının somut biçimde arttığı,

belirlenmiştir. Çalışma bulgularından anlaşılabacağı üzere kapsayıcı eğitimin olumsuzluklara maruz kalan öğrencilerin topluma adaptasyonu, okullaşma-eğitim düzeylerinin artması ve gereksinimlerinin dikkate alınması konularında olumlu katkılar sunduğu anlaşılmaktadır.

Kapsayıcı eğitimde ile ilgili olarak Kaysılı, Soylu ve Sever (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin bu süreçte önem arz ettiği belirlenmiştir. Çalışmaya göre, öğrencilerdeki kültürel farklılıklar karşısında öğretmenlerin farkındalığının kapsayıcı eğitimde önemli rol oynayacağı ifade edilmektedir. Çalışmada ayrıca;

- kapsayıcı eğitimde dil farklılıkların en büyük sorunlardan biri olduğu,
- öğretmenlerin Türkçe dışında kapsayıcı eğitimde yer alan öğrencilerin konuştuğu dile hakim olmasının öğrenciler ile daha iyi iletişim ve anlayış adına önem arz ettiği,
- kapsayıcı eğitime dahil olan öğrencilerin kültürlerinin bilinmesi, topluma uyumları adına avantaj sağlayacağı,

- kapsayıcı eğitime etkide bulunabilecek engellerin ortadan kaldırılması amacı ile tüm sorunları (uyum, kültür, dil, vb.) ele alan bütüncül ve kolektif anlayışların gerektiği, bulgularına ulaşılmıştır (Kaysılı, Soylu & Sever, 2019, s. 123-124).

Kapsayıcı eğitimde öğretmenler kadar bu anlayışı tüm yönleriyle belirleyip uygulanmasını sağlayacak devlet yönetimlerinin de görevi bulunmaktadır. Yönetimlerce kapsayıcı eğitime verilecek önem ve topluma uyum adına sağlanacak destek, olumsuzluklara maruz kalan göçmenlerin topluma kazanımında başarılı olacaktır. Bu kapsamda Hacıpaşaoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada Batı Trakya bölgesinde Türk göçmenlere karşı uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamasının başarılı biçimde uygulanmadığı belirlenmiştir. Çalışmada,

- 2019 yılı itibari ile göçmenlere uygulanan Türkçe eğitim müfredatının en son 1958 yılında düzenlendiği ve her hangi bir güncellemenin yapılmadığı,
- kapsayıcı eğitimin uygulandığın azınlık okullarında Türkçe öğrenimi sağlanırken üniversite sınavlarının yunanca yapılmasına bağlı olarak ailelerin çocuklarını kapsayıcı eğitim okulları yerine normal devlet okullarına gönderme eğilimde olduğu,
- üniversitelere yerleşmede azınlıklara özel kontenjan hakkı sağlandığı,
- Türkçe ve Yunanca olmak üzere iki dilde eğitim veren kapsayıcı eğitim uygulanacak yeni azınlık okullarının açılması, mevcut okullarda eğitim kalitesinin arttırılması konularında gerekli olanakların devlet tarafından sağlanması

diğer bulgular arasındadır (Hacıpaşaoğlu, 2019, s. 93-94). Buradan görüleceği üzere aileler çocuklarının eğitime dahil olmasında gelecek yıllardaki başarıyı da göz önünde bulundurarak kapsayıcı eğitimi tercih etmedikleri görülmektedir. Dolayısı ile devlet tarafından azınlıklara sunulan kapsayıcı eğitim yeterli destek ve özenin gösterilmemesi nedeni ile başarılı olamamakla birlikte azınlıklar tarafından tercih edilmeyebilecektir.

Toplumlar afet, terörist eylemler, savaş gibi çeşitli olumsuzluklar ile göç ederek farklı topraklara göç edebilmektedir. Göç eden toplumlarda gelecek adına önemli sorunlardan biri çocukların eğitimidir. Çocukların yeni toplumda eğitiminin ve topluma uyumunun sağlanması adına kapsayıcı eğitim önemli rol oynamaktadır. Bu eğitim başarıya ulaşmasında öğretmen ve devletlerin olduğu kadar göç eden toplumların da etkisi bulunmaktadır. Örneğin Uğuz (2019, s. 25) tarafından yapılan çalışmada devlet yönetimlerince topluma uyum ve eğitime katılım adına uygulanan kapsayıcı eğitim anlayışına toplumların (eğitime katılması

gereken kesimlerin) olumlu yaklaşım göstermemesi ve gerekli destekte bulunmaması kapsayıcı eğitimin başarılı olmasını engellediği belirlenmiştir.

Kapsayıcı eğitim, esas itibari ile sadece göç eden çocuklara yönelik eğitim anlayışından oluşmamaktadır. Engelli bireylerde bu eğitim anlayışında yer almaktadır. Kapsayıcı eğitim ile engelli öğrenciler, engelleri doğrultusunda oluşturulacak eğitim ortamlarında eşit şartlarda eğitim alabilecek ve topluma daha başarılı biçimde uyum sağlayabilecektir. Ancak Demirtaş (2019, s. 57) tarafından yapılan çalışma bulgularına bakıldığında engellilerin kendilerine uyumlu yeterli eğitim kurumları olmadığı ve kapsayıcı eğitimden yararlanan engeli oranının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Dolayısı ile kapsayıcı eğitimin tüm olumsuzluğu bulunan öğrencileri kapsamı ve bu doğrultuda adım atılması öğrenciler adına oldukça yararlı olacaktır.

Kapsayıcı eğitim uygulamaları farklı eğitim ortamları ile öğrencilere sunulabilmektedir. Örneğin göçmen öğrencilere yönelik; tamamının kapsayıcı eğitim kapsamındaki öğrencilerden oluşan sınıflar veya bir kısmı göçmen bir kısmı ana ülke öğrencilerinden oluşan sınıflar sunulan olanaklar arasındadır. Ancak yaptığı çalışmada kapsayıcı eğitimin farklı uygulamalar ile yer alması durumunda olumlu yanlarının olduğu kadar olumsuz yanlarının da araştırılması gerektiği belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca;

- sınıfta yerli ve göçmen öğrencilerin eşit dağılıma sahip kapsayıcı eğitim anlayışının olması öğrencilerin okul ve sınıfa uyumu desteklediği,
- sınıfta sadece göçmen öğrencilerin olduğu kapsayıcı eğitim anlayışının ise tamamı yerel öğrencilerin olduğu sınıflara oranla daha düşük kalitede eğitim alabileceği
- Türkiye'nin öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde daha bilinçli hareket etmesi adına öğretmenlik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında ders müfredatlarında güncelleme yaparak kültüre duyarlı eğitim ve kapsayıcı eğitim gibi çeşitli dersler eklendiği,
- GEM'lerde kapsayıcı eğitim adına görevli öğretmenlere göre bu alanda kullanılan ders materyallerinin içerik ve nicelik bakımından yetersiz görüldüğü ve MEB'in bu doğrultuda gerekli aksiyonlar almasının kaçınılmaz olduğu,

bulgularına ulaşılmıştır (Eren, 2019, s. 227-230).

Kapsayıcı eğitim, bireylerde farklılıkların en aza indirilmesi adına oldukça önemlidir. Bu nedenle eğitim politikalarında yer alması kaçınılmazdır. Aksi durumda yabancı bireylerde olduğu üzere kapsayıcı eğitimde yer alan öğrencilerin gelişimi, psikososyal ve eğitime

erişim konusun sorunlar yaşaması söz konusu olabilmektedir (Dursun, 2017; Karaağaç & Güvenç, 2019; Koçan & Kırlioğlu, 2020; şimşek, 2019; Uğurlu, 2018). Özcan (2018) tarafından Will Kymlicka tarafından ortaya konulan “Çokkültürlü Yurttaşlık” kuramı doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada Türkiye’nin Suriyeli öğrenciler ile ilgili eğitim politikası değerlendirilmiştir. Araştırmada MEB’in uyguladığı kapsayıcı eğitim modelinin çokkültürlü ve hoşgörölü bir yapıda olduğu, Suriyeli öğrencilere Türkçe’nin daha iyi biçimde öğretimi adına planlar yapıldığı görölmüştür. MEB’in Suriyeli öğrencilere yönelik olarak kültürel dersler, Arapça dersleri dahil edilmesi yanı sıra Türkçe’nin daha pratik biçimde öğrenilmesine yönelik faaliyetler yürütöldüğü belirlenmiştir.

Çocukların yaşadığı olumsuzluklar ve sahip oldukları dezavantajlar ne olursa olsun eğitim kurumlarında eğitimciler gözünde her biri birer öğrencidir. Öyle ki Bayır (2019) tarafından 74 sınıf öğretmeni adayını ile gerçekleştirilen çalışmada dezavantajlı çocuklarda eğitim sürecine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere yönelik olarak öğrencileri tanıma, problemlere yönelik neden belirleme, öğrenciyi ilgi duyduğu alana yönlendirme, sorumluluk ve güven verme, model olma ve eşit davranma yönünde uygulamalar benimseyecekleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ayrıca kapsayıcı eğitim dahil olmak üzere dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin eğitimden etkili biçimde yararlanması adına kurum içi veya kurum dışı kesimlerle de iş birliği yapılması görüşünde olduğu ve ailelerini tanıma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Ünal ve Aladağ (2020) tarafından kapsayıcı eğitim öğrencileri ile çalışan 10 eğitimci ile yapılan görüşmelerde kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik sorun ve çözüm önerileri incelenmiştir. Araştırmada eğitimcilerin kapsayıcı eğitimde yer alan öğrenciler ile eğitim sürecinde Türkçe bilmeme sorunu, dersler ve davranışlara yönelik problemler yaşadıkları görölmüştür. Bu öğrencilerin yaşadığı psikososyal ve ekonomik sorunların eğitimcilerin diğeri meslektaşları ile yardımlaşarak, MEB tarafından gerçekleştirilen kurs ve seminer gibi faaliyetlere katılma sureti ile çözümlemeye çalıştıkları belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca kapsayıcı eğitimde yer alan öğrencilere yönelik olarak Türkçe dil öğrenimi, bu yönde eğitim dökümanlarının arttırılması, öğrenci-okul ve veliyi kaynaştırabilecek uygulamalar geliştirilmesi ve hizmet içi eğitimlerin arttırılması gerektiği belirlenmiştir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında paydaşların işbirliği içerisinde çalışması ve paydaşların çeşitli eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini belirten çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Acar, 2020; Asar, 2020; Bayır, 2019; Gültutan & Kan, 2019; Kuzu & Deniz,

2019; İra & Gör, 2018; Şayan, 2020; Ünal & Aladağ, 2020). Dilekçi (2019) tarafından 64 okul yöneticisinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada bu somut biçimde belirlenmiştir. Okul yöneticilerinde kapsayıcı eğitime yönelik algıların incelendiği çalışmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime oldukça olumlu yaklaşıtları, kapsayıcı eğitimde sahiplenme, hoşgörme, gerçeklik, birliktelik ve eşitlik anlayışını benimsedikleri belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca kapsayıcı eğitim ihtiyaç duyan tüm öğrencilere ulaşılabilmesi adına MEB'in destekleyici ve gelişimleri düzenli olarak takip edebileceği birimlerin oluşturulması, eğitim sisteminde kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeyinin artırılması adına eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm paydaşların çeşitli etkinlikler ile (eğitim, seminer, vb.) desteklenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Kapsayıcı eğitime yönelik yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalar olduğu gibi yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalarda bulunmaktadır.

2.16.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kapsayıcı eğitim anlayışının toplumda yeterli başarıyı elde etmesi öğrencilerin yanı sıra hükümet ve öğrenci velilerin de destekleri ile sağlanabilmektedir. Gliga ve Popa (2010) tarafından Romanya'da uygulanan kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik yapılan çalışmada engelli ve engelli olmayan öğrencilerin velileri çalışmaya dahil edilmiştir. Buna göre kapsayıcı eğitim alan engelli öğrencilerin velileri;

- velilerin çoğunluğunun devlet yönetiminin kapsayıcı eğitimi teşvik ettiğini düşündüğü (%57,8),
- engelli öğrenci velilerinin normal eğitime oranla kapsayıcı eğitimi daha fazla tercih ettiğı (%76,5) engelli olmayan öğrenci velilerinin de genellikle kapsayıcı eğitimi tercih ettiğı (%51,1),
- engelli olmayan ailelerin kapsayıcı eğitimde bazı tereddütleri olduğu ve bunların; öğretmenin tecrübeli olması gerektiğı ve sınıfta engelli öğrenci bulunması diğer öğrencilerin akademik ilerleyişi yavaşlatabileceğı,

bulgularına ulaşılmıştır (Gliga & Popa, 2010, s. 4472-4473).

Forlin ve Chambers (2011) tarafından yapılan araştırmada Batı Avustralya'da kapsayıcı eğitim ile ilgili kavramları inceleyen çalışmada kapsayıcı eğitimde görev alan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiş ve öğretmenlik eğitimi veren lisans bölümlerinde kapsayıcı eğitimde başarının sağlanması adına kapsayıcı anlayışa yönelik derslerin eklenmesinin gerektiğı,

kapsayıcı eğitimde tecrübeli öğretmenlerin görev almasında bu anlayışın daha verimli biçimde uygulanabileceği (öğretmenlerde daha az stres oluşacağı, öğretmenlerin göreve başlamadan önce kapsayıcı eğitime yönelik algılarının eğitimi nasıl etkileyeceğinin araştırılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Forlin & Chambers, 2011, s. 28-30).

Unianu (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde rollerinin önemli olduğu, kapsayıcı eğitimde kaliteyi doğrudan etkileyebildikleri ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca katılımcı öğretmenlerin sadece %21,32'sinin kapsayıcı eğitim kavramının tanımını doğru yapabildiği, %53,67'sinin kapsayıcı eğitim ile bütünlüklü eğitim kavramlarını karıştırdığı ifade edilmiştir (Unianu, 2012, s. 903).

Borodkina (2014) tarafından Rusya'da kapsayıcı eğitime yönelik yapılan bir araştırmada engelli bireylere yönelik kapsayıcı mesleki eğitim uygulamaları incelenmiştir. Bu araştırmaya göre;

- çalışmaya katılan bireylerin (18-60) genellikle engelli ve engelsiz öğrencilerin kapsayıcı eğitim ile aynı eğitim ortamında eğitim almasını destekledikleri, çok düşük bir kesimin (%5,8) engelli çocukların tamamen ayrı eğitim alması gerektiği,
- lise, kolej ve üniversite düzeylerinde sunulan kapsayıcı eğitimin engelli bireylerde akranları ile etkileşimi olumlu yönde etkilediği, engellilerde kendi kendine yardım edebilme ve bakım konularında yeterlilik kazandırdığı (%57,9),
- oldukça düşük bir kesimin kapsayıcı eğitimin, engeli bulunmayan öğrencilerin engelli öğrencilere yönelik küçümseme ve aşağılanma gibi olumsuzluklar oluşturabileceği sebebi ile kapsayıcı eğitimi desteklemedikleri (%3,6),
- kapsayıcı eğitimde okuyan bireylerin bir çoğunun (%67,3) devlet yönetiminin kapsayıcı eğitimi desteklemediği-yeterince dikkat göstermediği,

belirlenmiştir (Borodkina, 2014, s. 544-545).

Kapsayıcı eğitim uygulandığı ortamlarda gerek öğrencilere gerekse öğretmenlere farklı etkilerde bulunabilmektedir. S. Pülschen ve Pülschen (2015) tarafından Almanya'da kapsayıcı eğitim öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada kapsayıcı eğitim ile ilgili farklı bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre;

- Kapsayıcı eğitimin öğrencilerde bireysel gerilimin azalmasına, içsel çatışma duyguları ile mücadele etme,

- Öğrencilerin iş birliği yapma (çevreleri ile olan iletişimde işbirlikçi gelişme) ve kendine güven duygularında artış,
- araştırmaya katılan özel eğitim ihtiyaçları bulunan öğrencilerin %20'sinin kapsayıcı eğitime katılımda isteksiz oldukları ve kapsayıcı eğitimi desteklemedikleri,
- Kapsayıcı eğitimi desteklemeyen öğrencilerin bu eğitime dahil edilmesi durumunda öğretmenler üzerinde stres gibi çeşitli baskılar oluşturabileceği, eğitimin bu sebeple verimsizleşebileceği

çalışma bulguları arasındadır.

Abbas, Zafar ve Naz (2016) yürüttükleri çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusundaki farkındalıklarını incelemeye odaklanmıştır. Bu çalışma, anket türünde kullanılan betimsel yöntemdir. Tesadüfi örnekleme tekniği ile ilk ve orta öğretim okullarından örneklem olarak 300 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerin farkındalık düzeyi özellikle ilköğretim kırsal kesimdeki okul öğretmenleri için iyi değildir. Nitelikli öğretmenlerin yaş grupları (25-30) özel eğitim (%90) ve kaynaştırma eğitimi (%40) konusunda güçlü bir farkındalığa sahipken, üst yaş grubu (51-55) özel eğitim (%40) ve kaynaştırma eğitimi (%2) hakkında yetersiz bilgiye sahiptir. Katılımcıların eğitimi, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusundaki farkındalıkla ilgilidir. Farkındalık seviyesinin eğitimle birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fernandez (2017) tarafından yapılan çalışma İspanya'da eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerin kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik algıları incelenmiştir. Çalışmaya göre;

- öğrencilerin %97,7'si kapsayıcı eğitimin sistematik biçimde düzenlenmesi gerektiğini düşünmekte ve araştırmaya katılanların tamamı kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu düşündüğü,
- kapsayıcı eğitime tüm ihtiyacı olan öğrencilerin ulaşması gerektiği, eğitim esnasında sınıflarda yenilikçi anlayışın uygulanması gerektiği, öğrencilerin aileleri ile sürekli temas ve toplumla iş birliği halinde olunmasının gerektiği,

belirlenmiştir (Fernandez, 2017, s. 1186-1187).

Kapsayıcı Eğitim Üzerine Yeni Bilgiye Ulaşma: Öğrencilerin Sesi Üzerine Bir Örnek Olay isimli çalışmalarında Buli-Holmberg ve Kamenopoulou (2017), program sırasında kapsayıcı eğitim hakkında öğrendiklerine dair algılarını keşfederek Özel ve Kapsayıcı Eğitim üzerine

bir Yüksek Lisans programı yürüten öğrencilerin seslerini toplamayı amaçlamışlardır. Öğrencilerin kapsayıcı eğitimi nasıl anladıklarına ilişkin öğrenme çıktılarına ilişkin algılarını ve yansımalarını araştırmak için, öğrencilerin değişim farkındalığına, dahil etme ilkesini nasıl anladıklarına ve açıklamalarına odaklanarak vaka çalışması yaklaşımını kullanmışlardır. Çalışmaya yüksek lisans programına katılan on öğrenci katılmış ve veriler, öğrencilerin çalışmalarının yarısında tamamladıkları açık uçlu bir anket aracı ile toplanmıştır. Öğrencilerin nitel ifadeleri tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edilmiş ve üç ana tema ortaya çıkmıştır: "kapsayıcı eğitim anlayışı", "değişim bilinci" ve "kapsayıcı eğitimin uygulanması için başarı kriterleri". Araştırmanın sonuçları, öğrenci grubunun bir bütün olarak yeni bilgiler edindiklerini, kapsayıcı eğitim anlayışlarını genişlettiklerini ve incelediklerini ve öğrencilerin çoğunun bilgilerini nasıl zenginleştirdiklerinin farkında olduklarını göstermektedir.

Gazze’de uygulanan kapsayıcı eğitimi inceleyen Hamdouna (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde önemli rollerinin olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin kaygı ve konfor gibi etkenlerinin eğitim bakanlığı tarafından kontrol edilmesi gerektiğini belirlenmiştir.

Kapsayıcı eğitim yapısı itibari ile engelli, afetten etkilenen veya göç etmek durumunda kalan öğrenciler olmak üzere çeşitli olumsuzluklara maruz kalan bireylere yönelmektedir. Wanjiru (2018) tarafından çatışmalara bağlı olarak Kenya’da göç etmek durumunda kalan öğrenciler ile kapsayıcı eğitim algılarını incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin kapsayıcı eğitim ile gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarını gerçekleştirdiği, yaşlıları ile etkileşim-tanışma, diğer öğrenciler tarafından kabul edilmeyi istedikleri belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde öğrencilerin davranışları ve eğitime olan yaklaşımlarını da etkiledikleri, kapsayıcı eğitime dahil edilecek öğrencilerin mevcut okullardaki öğrenciler ile nasıl ilişkilendirileceklerine yönelik araştırmalar yapılmasının toplumlar arasında düşmanlığın engellenmesine-mücadelesine katkı sağlayacağı diğer bulgular arasındadır (Wanjiru, 2018).

Pit-ten Cate vd. (2018) öğretmenlerin gittikçe heterojen hale gelen öğrenci nüfusunu barındırması beklendiğini, bununla birlikte, öğretmenler genellikle hazırlıksız hissederler ve bu nedenle, özel eğitim ihtiyaçları (SEN) olan öğrencilerin normal sınıflara dahil edilmesine karşı endişeli olabileceklerini belirtmişlerdir. Kapsayıcı Eğitimi Teşvik Etmek: Öğretmenlerin Yeterlilik ve Tutumlarının Rolü başlıklı çalışmaları, kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasıyla ilgili faktörlerle ilgilidir. Daha spesifik olarak, SEN’li

öğrencilerin dahil edilmesini kolaylaştırabilecek - veya engelleyebilecek - öğretmen özelliklerini dikkate almıştır. Makale ilk olarak, sadece etkili kapsayıcı uygulamanın bir belirleyicisi olarak değil, aynı zamanda kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarıyla ilişkili olarak, SEN ile öğrencilerin normal sınıflarda barındırılmasına ilişkin öğretmen yeterliklerini tartışmaktadır. İkinci olarak, öğretmenlerin hem SEN'li öğrencilere hem de kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının öğretim davranışlarını ve SEN'li öğrencilere yönelik (olumlu) eylemi ne ölçüde etkileyebileceğini araştırılmıştır. Makalede ayrıca, daha eşitlikçi bir eğitim sistemi için çabalamak amacıyla öğretmen yeterliliğini artırmak ve olumlu tutumları geliştirmek için uygulanabilecek (eğitim) yöntemleri tartışılmaktadır.

Linh ve Azar (2019) Vietnam ve Malezya'da kapsayıcı eğitim politikasının karşılaştırmalı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın temel amacı, genel olarak engellilere ve özel olarak engelli çocuklara yönelik kapsayıcı eğitim politikalarını analiz etmek ve karşılaştırmaktır. Vietnam ve Malezya'daki engelli çocuklar için kapsayıcı eğitime odaklandılan bu çalışmada ayrıca Vietnam'daki engelli çocuklar için kapsayıcı eğitimin zorluklarını ve sorunlarını vurgulanmıştır ve Malezya ile karşılaştırılmıştır. Sonunda Vietnam'daki engelli çocuklar için kapsayıcı eğitimin sürdürülebilir gelişimine yönelik çözümler önerilmiştir.

Tahir, Doelger ve Hynes (2019) Amerika Birleşik Devletleri'nde Kapsayıcı Eğitimin Ekolojisi Üzerine Bir Örnek Olay isimli çalışmalarında nitel bir yaklaşım ve fenomenolojik stratejinin, Long Island, New York, ABD'deki ana akım genel eğitim okullarında kapsayıcı eğitimin uygulanmasını etkileyen ekolojik yönleri odaklanmaya yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Ekolojik Sistemler Teorisi (EST) (Bronfenbrenner, 1979) çalışma için teorik çerçeve olarak kullanılmıştır. Veri toplamak için iki okuldan 10 katılımcı ile gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma, kapsayıcı eğitimin uygulanmasının okulların tüm ekolojik sistemindeki kolaylaştırıcılardan etkilendiğini ortaya çıkarmıştır.

Vuckovic vd. (2019) yaptıkları çalışmada, Sırbistan'ın dört bir yanındaki okullarda kaynaştırma ile ilgili öğretmenlerin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Ankete katılanlar, sağlanan kapalı tip anketi anonim olarak doldurmakla görevlendirilmiş farklı konularda öğretmenlerdi (970 yanıtlayan). Araştırmaya Sırbistan Cumhuriyeti'nin kentsel ve kırsal bölgelerinden ilk ve ortaokul öğretmenleri katılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin dahil etmeyi desteklediğini göstermektedir. Katılımcıların cevaplarındaki önemli farklılıklara rağmen, araştırmanın sonuçları, kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen yanıtlarında birçok benzerlik

olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, kapsayıcı eğitimin Sırbistan'da uygulanması için hala çalışmanın gerekli olduğunu göstermektedir.

Robiyansah ve Mudjito (2020) yaptıkları araştırmada kapsayıcı eğitimin uygulanmasında mevcut koşulları, sorunları ve ihtiyaçları keşfetmeyi, kapsayıcı eğitimin en iyi uygulama modelini incelemeyi ve kapsayıcı eğitim modelinin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, üç aşamalı olarak yürütülen karma yöntem araştırmasıdır. Birinci aşamada, kapsayıcı eğitim uygulamasına ilişkin mevcut koşulları, sorunları ve ihtiyaçları araştırmak, ikinci aşamada kapsayıcı bir eğitim öğrenme modeli formüle etmek ve üçüncü aşamada kapsayıcı eğitim modelinin verimliliğini belirlemek amaçlanmıştır. Bulgular, kapsayıcı eğitimin uygulanmasında en büyük engelin öğrenci ve öğrenim olduğunu, kapsayıcı eğitim modelinin uygulanmasında ise yönetim, öğrenci ve öğrenmenin dikkate alınması gereken en önemli faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgulara dayanarak, girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç aşamadan oluşan tüm okul kapsayıcı eğitim modeli geliştirilmiştir. Bu modelin uygulanması sırasında işbirliğinin vurgulanması önerilmiştir.

Ramberg ve Watkins'in (2020) Avrupa'da Kapsayıcı Eğitimi Keşfetmek: Kapsayıcı Eğitim Üzerine Avrupa Ajansı İstatistiklerinden Bazı Görüşler isimli çalışmaları Avrupa Ajansının Kapsayıcı Eğitim İstatistikleri (EASIE) çalışması, kapsayıcı eğitim sistemleri ve resmi olarak tanınmış özel eğitim ihtiyaçları (SEN) olan öğrencilerle ilgili uzunlamasına, karşılaştırmalı ulusal verilerin 31 üye ülkesi arasında toplanması ve analizine odaklanmaktadır. Bu makalede, EASIE çalışması kapsayıcı eğitim sistemleri içinde bulunma, yerleştirme, katılım ve ilerleme gibi temel kavramlarla ilişkili olarak tartışılmaktadır. EASIE çalışmasının bulguları, tüm öğrencilerin kapsayıcı eğitim haklarına nasıl tepki verdiklerinde ülkeler arasındaki farklılıkları ve farklılıkları göstermektedir. Ülkeler arasında SEN'e sahip olarak tanımlanan öğrencilerin kimlik oranlarında önemli farklılıklar vardır. Ek olarak, EASIE verileri, tüm ülkelerin bazı öğrenciler için tamamen ayrılmış bir tür ortam kullandığını göstermektedir. Toplumsal bir hedef olarak kapsayıcı eğitim ile uygulama arasında bir boşluk olduğunu belirtilmiştir. Gelecek olasılıkları, kapsayıcı eğitim sistemlerine ilişkin daha kapsamlı karşılaştırmalı veri toplama tartışılmaktadır.

Ileri vd. (2020) Kenya'da yürütülen çalışma kapsayıcı eğitimin uygulanmasını engelleyen fiziksel engellerin aşılmasında okul stratejilerinin etkisini tartışmaktadır. Veriler, engelli öğrencilere eğitim veren 100 öğretmenin görüşlerini belirlemek için anketler kullanılarak

toplanmıştır. 11 engelli öğrencinin fiziksel engellerle ilgili kişisel deneyimlerini tartışmak için görüşmeler yapılmıştır ve engelli öğrencilerle aynı sınıfta öğrenen engelli olmayan öğrencilerle 5 odak grup tartışması yapılmıştır. Çalışma, Sosyal Engellilik Modeli tarafından yönlendirilmiştir ve karma yöntem araştırma tasarımını benimsenmiştir. Nicel veriler, çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edildiği bu çalışmada hipotezlerin test etmek için ANOVA ve t-testi yapılmıştır. Nitel veriler, kodlar geliştirilerek organize edilmiş, ardından temalar halinde kategorize edilmiş ve anlatı şeklinde sunulmuştur. Değişkenler arasındaki doğrusal ilişkileri kontrol etmek için doğrusal regresyon yapılmıştır. Çalışma, okul stratejilerinin, stratejileri etkileyen çeşitli zorluklarla birlikte kapsayıcı eğitimin uygulanmasını engelleyen fiziksel engellerin aşılmasına bağlı olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, etkisiz okul stratejilerinin fiziksel engellerin aşılmasına katkıda bulunduğu ve bunun okullarda kapsayıcı eğitimin uygulanmasını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Kapsayıcı eğitimin uygulanmasını engelleyen fiziksel engellerin üstesinden gelmek için açık kapsayıcı eğitim vizyonu ve felsefesine dayalı okul dönüşümü, politikalar ve kapsayıcı stratejilerin gerekliliği vurgulanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem, desene, çalışma grubuna, öğretim materyaline, veri toplama araçlarına, uygulama süreçlerine ve elde edilen verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni ve aynı zamanda bir araştırma yöntemidir. Bir yöntem olarak karma yöntem, araştırma sürecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik eden felsefi varsayımları içeren, araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayan; tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. Temel öncülü, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılmasıdır (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 5-6).

Karma yöntem tasarımı, nicel ve nitel stratejilerin birlikte kullanılmasını ifade eder (Leech & Onwuegbuzie, 2009; Morse, 2003, s. 190). Karma yöntemin en güçlü yönü ise mümkün olduğu kadar kapsamlı ve bütüncül bir araştırma yapılmasına imkân sağlamasıdır (Morse, 2003, s. 195).

Karma yöntem araştırmaları, araştırmada kullanılan dökümanların, ölçeklerin geçerliliğini sağlamanın yanı sıra araştırmanın ilerleyen aşamalarında sonuçları tamamlayıcı altkümeleri oluşturarak araştırmanın bütün bulgularını zenginleştirmede kullanılabileceği gibi çeşitliliği açıklamak için de oldukça kullanışlıdır (Bergman, 2010).

Bu araştırma yönteminin faydaları aşağıda verilmiştir.

Karma Yöntem Yaklaşımının Sürece İlişkin Faydaları

- 1- Nicel ve nitel verilerle ortaya konulan farklı bakış açılarının karşılaştırılması
- 2- Nitel verilerin toplanıp analiz edilmesinden sonra ölçme aracının örnekleme uygulanması ile ölçme aracının geliştirilmesine katkı sağlaması
- 3- Deneysel sonuçların bireylerin bakış açısının dahil edilmesi ile daha iyi anlaşılması
- 4- Marjinal bir grupta yapılacak değişiklikleri anlayabilmek adına nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi
- 5- Bir müdahale programının etkisini daha iyi anlayabilmek için nitel ve nicel verilerin birlikte toplanabilmesi (Creswell, 2013b, s. 218).

Yukarıdaki faydalar göz önüne alındığında bu çalışma ile nitel ve nicel bulguları karşılaştırarak farklı sonuçlar elde edebilme, geliştirilen ölçme aracının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırma, deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri ile elde edilen sonuçları destekleme ve uygulanan etkinliklerin etkisinin anlaşılmasını kolaylaştırma amaçlanmıştır.

Karma yöntem, görüş, bilgi ve değerler gibi farklılıkların daha iyi anlaşılıp keşfedilmesi için bir araç olarak düşünülebilir (Green & Carecelli, 2003). Bilimsel temelli çalışmalarda karma yöntemin kullanımı son yıllarda oldukça yaygınlaşmıştır. Bununla birlikte karma yöntem üç farklı araştırma desenini içermektedir. Bunlar, yakınsayan, açımlayıcı sıralı ve keşfedici sıralı desenleridir.

Creswell (2009, s. 17), nitel nicel ve karma yöntemin güçlü kılan özellikleri şu şekilde tanımlamıştır:

Tablo 5

Nitel, Nicel ve Karma Yöntemi Güçlü Kılan Özellikler

Nitel	Nicel	Karma
Fenomenoloji, teori oluşturma, etnografi durum çalışması öyküleyici tarzda araştırma stratejileri kullanılır. Açık uçlu, sorular, yeni geliştirilen yaklaşımlar, metin veya görüntü veri toplama metodu olarak kullanılır. Katılımcıların anlamlandırmalarını araştırır. Bir konu veya fenomene odaklanır. Kişisel değerleri ve çalışmaları içerir. Katılımcıların ortamını veya bağlamını araştırır. Bulguların doğruluğunu doğrular. Katılımcılarla işbirliği içerisinde.	Anket ve deney araştırma stratejileri olarak kullanılır. Kapalı uçlu sorular, var olan yaklaşımlar ve sayısal veri kullanılır. Açıklamaları veya teorileri test eder, doğrular. Çalışmanın değişkenlerini tanımlar. Değişkenleri sorularla veya hipotezlerle ilişkilendirir. Geçerlilik ve güvenirlikte standartları kullanır. Bilgileri sayısal olarak inceler ve ölçer. Önyargısız yaklaşımları kullanır. İstatistiksel prosedüre yer verir.	Ardışık, eşzamanlı ve dönüştürücü stratejiler kullanılır. Açık uçlu ve kapalı uçlu soruların her ikisi de kullanılır, yeni oluşturulan ve daha önceden var olan yaklaşımlar kullanılır nitel ve nicel veriler ve onlar analiz edilir. Hem nitel hem de nicel veri toplar. Karma yöntem kullanmak için gerekçe bildirir. Çeşitli araştırma yöntemlerindeki stratejileri birleştirir. Çalışma ile ilgili görsel resimler sunar. Nitel ve nicel yaklaşımların her ikisine de yer verir.

Bu araştırmada, açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desende, birinci aşamada araştırmacı nicel yollarla veriler toplar ve bulguları analiz eder. İkinci aşamada ise katılımcılar ile nitel görüşmeler yapılır ve nicel boyutta elde edilen bulguların açıklanmasına yardımcı olunması amaçlanır. Böylelikle araştırmacı nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verileri kullanabilmektedir (Creswell, 2013b, s. 224).

Çalışmada bu yöntemin kullanılması, farklı özelliklere sahip öğrencileri kabul etme tutum ölçeği aracılığıyla nicel verilerin toplanması ve deneysel işlemler süreci sonrasında deney grubunda elde edilen verilerle de nicel verilerin desteklenmesi ve açıklığa kavuşturulması amaçlanmıştır.

Çalışmada kullanılan açımlayıcı sıralı desenin Creswell'e (2013, s. 224) göre uyarlanmış işlem basamakları Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Açımlayıcı sıralı desen işlem basamakları

3.2. Araştırmanın Nicel Bölümü

Nicel araştırmalar, sayısal verilerin toplanmasına ve istatistiksel olarak bu verilerin çözümlenmesine dayalı bir araştırma yoludur (Yeşil, 2010, s. 50). Bu araştırmada nicel araştırma yöntemine bağlı olarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, deney grubu ve kontrol grubu rastgele atama yapılmaksızın seçilmektedir. Her iki gruba da ön test ve son test uygulanmakta fakat deneysel işlemler sadece deney grubunda yapılmaktadır (Creswell, 2013b, s. 172).

Yarı deneysel desen, benzer özelliklere sahip iki farklı grup üzerinde birbirinden farklı uygulamalar yapılarak tutum, öğrenme veya davranışla ilgili ölçme araçlarından elde edilen verilerin karşılaştırıldığı okul temelli araştırmalarda yoğun olarak kullanılır (Ross & Morrison, 2011, s. 1023). Böylelikle etkisi araştırılan unsurların gruplar üzerinde etkisinin olup olmadığının karşılaştırılmasına imkân sağlanır. Bu çalışmada deneysel işlemler sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmemesi çalışmanın iç geçerliğini tehdit edebileceğinden ötürü deney ve kontrol grubunun her ikisinde de sürecin araştırmacı tarafından yürütülmesi sağlanmıştır. Bu yöntemle hem iç geçerliliğin sağlanması hem de grupların karşılaştırılarak uygulanan etkinliklerin etkisi üzerine daha güçlü çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve kapsayıcı eğitimin yapılmadığı kontrol grubu arasındaki farkı ortaya koymaya yönelik yarı deneysel desenlerden biri olan denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test – son test deneysel desen kullanılmıştır. Denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test – son test deneysel desen rastgele atama yoluyla oluşturulmamış iki gruptaki katılımcıları içeren geleneksel ve klasik bir desendir. Rastlantısal olarak atanmayan grupların deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmesi ile cinsiyet, yaş gibi eşleştirilmesi ve denk olduğu düşünülen denek çiftlerinden birinin deney

grubuna diğerrinin de kontrol grubuna atanmasıyla gerçekleştirilir. Gruplar oluşturulurken grupların eşitlenmesi kaygısı taşınmaz fakat gruplara katılanların benzer özelliklere sahip olmasına dikkat edilir (Gürbüz & Şahin, 2014, s. 352). Bu desende değişimi incelenen bağımlı değişkene ait değişimin üzerinde bağımsız değişkenlerin etkisi incelenir. Denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test – son test deneysel desenin oluşturulması için üç farklı unsur gerekmektedir. Bunlar, işlem uygulanan ve uygulanmayan iki grup; işlem öncesi ve sonrası kullanılacak ölçme aracı; işleme tabi tutulacak ve tutulmayacak iki grup arasındaki farkı ortaya çıkaracak etkili bir uygulama (Kenny, 1975). Bu araştırmada gruplara uygulanan son test sonuçları üzerinde ön test etkisinin olmaması için ihtiyaç duyulan süre de gözetilmiştir. Araştırmada kullanılan modele yönelik uygulama süreci Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Araştırmanın Deneysel Desen Uygulama Süreci

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney (Kapsayıcı eğitimin yapıldığı grup)	Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği	Kapsayıcı Eğitim Etkinlikleri	Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği
Kontrol (Kapsayıcı eğitimin yapmadığı grup)	Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği	---	Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği

Tablo 6 araştırmada kullanılan deneysel desen sürecine ilişkin bilgileri içermektedir. Araştırmada deney ve kontrol grubu seçkisiz olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014, s. 86). Deney ve kontrol gruplarına araştırma kapsamında geliştirilen kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işlem basamağında ise deney grubuna yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen kapsayıcı eğitim etkinlikleriyle öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerine göre bir eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda öğretim materyali olarak ders kitabı kullanılmıştır. Araştırmacı, on haftalık deneysel işlem süreci sonunda kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul ölçeğini her iki gruba da uygulayarak süreci sonlandırılmıştır.

3.3. Araştırmanın Nitel Bölümü

Nitel araştırmalar, insanoğlunun karmaşık dünyasını ele alan ve onların görüşlerinden sosyal dünyayı anlamaya çalışan, araştırmacıların, okuyucunun ele alınan durumları daha iyi anlamasını sağlayacak olan zengin ve derinlemesine veriler içeren araştırmalardır (Myers, 2000). Bu yöntemde veriler, sayılardan ziyade metinlere ve imgelere dayanır. Elde edilen

verilerin analizinde ise özgün adımlara ve farklı desenlere yer verilir (Creswell, 2013b, s. 183). Bu yöntem araştırmacıya algıların ortaya çıkarılmasına yönelik bütüncül bir yaklaşım sunar ve araştırma deseninde esneklik sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 47).

4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada karma yöntem tasarımı ve nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell ve Clark (2013) durum çalışmalarını yakından anlamak için karma desen yaklaşımını kullanarak bir durumun nitel olarak tanımlanmasından öteye götürülebileceğinin altını çizmektedir. Durum çalışması, incelenen güncel bir duruma özgü olarak nasıl ya da neden soru kipleriyle başlayan sorulara cevap arayan, araştırmacıya derinlemesine zengin veri toplama olanağı sağlayan görgül bir araştırma türüdür (Yin, 2014). Örnek olay olarak da adlandırılan durum çalışmaları, belirli bir olgu, durum, ortam, sistem veya örgütün ayrıntılı ve derinlemesine betimleme yapılması amacıyla kullanılır. Temel amaç ise, ne, nasıl ve niçin sorularına cevap arayarak süreci anlamaktır (Gürbüz & Şahin, 2014, s. 108).

Bu yöntem, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul tutumlarının incelenmesi, öğrencilerin tutumlarının derinlemesine açıklanması ve değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Sistematik durum çalışması modeli Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Sistematik durum çalışması modeli. “Yıldırım ve Şimşek’ten (2013, s. 317) uyarlanmıştır.”

Durum çalışmaları, var olan bir durumu en iyi şekilde betimlemek için birden fazla yöntemle veri toplanmasını gerektirir (Creswell, 2013b, s. 14). En çok kullanılan yöntemler ise, gözlem, görüşme (odak grup görüşmesi dahil) ve doküman incelemesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 46).

Bu çalışmada nitel veri elde etme yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri nitel araştırma desen ve yöntemleri içinde sınırları belirli bir konuya odaklanmış ve grupla yapılan görüşme tekniğini ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 180). Çocukların genelde konuşmaya cesaret edebilmeleri için yanlarında birilerinin olmasına ihtiyaç duymaları (Glesne, 2013, s. 140) yapılan araştırmada bu yöntemin tercih edilmesinde etkili faktörlerden biridir. Ayrıca odak grup görüşmeleri, uygun ortam oluşturulduğunda araştırmacının zengin veri elde etmesine de büyük imkân verebilmektedir.

Odak grup görüşmeleri önceden hazırlanmış olan bir plana göre yürütülür. Araştırmacı önceden görüşme sorularının yer aldığı bir form hazırlar ve görüşmeyi buna göre yönlendirir (Lichtman, 2013). Fenomenoloji ve eğitim çalışmalarının desteklenmesi için odak grubunu oluşturan birey sayısının 9-10 kişiden oluşması yeterli görülmeyle birlikte (Creswell, 2013b; Englander, 2012; Sharma vd., 2012), bu sayı 12 katılımcıya kadar çıkabilmektedir (Lichtman, 2013; Richards & Morse, 2013; Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 59).

Bu çalışmada, çalışmaya yönelik daha ayrıntılı veri elde edebilmek amacıyla odak grup görüşmesi yapılacak 8 öğrenci seçilmiştir. Odak grup görüşmeleri 65 dakika sürmüştür.

Bu çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama yöntemi ise doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 217). Bu materyaller ise, resmi kayıtlar, mektuplar, gazeteler, şiirler, şarkılar, ortak kayıtlar, hükümet dokümanları, tarihsel dokümanlar, günlükler, otobiyografiler gibi belgeleri içermektedir (Merriam, 2013, s. 132). Bu çalışmada araştırmacı tarafından deneysel işlem öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere 61 sayfa olmak üzere tutulan araştırmacı günlüğü doküman incelemesi olarak kullanılmıştır.

3.4. Çalışma Grubu

Bu çalışma karma yöntemle tasarlandığından çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çok aşamalı örneklemede örneklemin her aşamasında farklı yöntem izlenebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 87). Buna bağlı olarak araştırmada örnekleme yapılırken her aşamada farklı bir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme göre seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı çalışmanın amacına bağlı olarak kendisine bilgi açısından kendisine zengin imkânlar sunan durumları derinlemesine inceleme olanağı tanır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 90). Amaçlı örnekleme yöntemine bağlı olarak örneklem seçiminde kullanılan pek çok strateji bulunmaktadır ve bu çalışmada bu stratejilerden ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu araştırmada çalışmanın yapılacağı okulun ve sınıfların belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun verilerin elde edilip edilemeyeceği göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda geçici koruma altındaki öğrencilerin sayısının çok olduğu bir okul seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Kayseri il merkezinde bulunan orta ekonomik düzeye sahip bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 4/G ve 4/K sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubuna ait bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırmanın Çalışma Grubu

Grup Adı	Şube	Sınıf Mevcudu	Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayısı
Deney	4/G	25	6
Kontrol	4/K	26	4
Toplam		51	10

Tablo 7’de görüldüğü üzere 4/G sınıfı deney grubu 4/K ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunda 25, kontrol grubunda ise 26 öğrenci bulunmakta olup toplam öğrenci sayısı 51’dir. Çalışma grubuna ait ayrıntılı demografik veriler ise Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler

Değişkenler	Grup	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Erkek	14	56,0	11	42,3
	Kız	11	44,0	15	57,7
Sınıf Düzeyi	4.sınıf	25	100,0	26	100,0

Tablo 8’de görüldüğü üzere, deney grubunda 14 (%56,0) erkek ve 11 (%44,0) kız öğrenci varken, kontrol grubunda 11 (%42,3) erkek 15 (%57,7) kız öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencilerin tamamı (%100) 4. sınıfta okumaktadırlar.

Çalışma grubunda yer alan kapsayıcı eğitim sürecindeki geçici koruma altındaki öğrencilere ait bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Araştırmada Geçici Koruma Altındaki Öğrencilere Ait Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Geçici koruma için geldiği ülke	Türkiye-de geçirilen süre	Araştırmanın yapıldığı okulda geçirilen süre	Ailenin öğrencinin yanında olma durumu	Anne mesleği	Baba mesleği
SÖ1	Erkek	Suriye	7 yıl	2 yıl	Ailesi yanında	Ev hanımı	İşsiz
SÖ2	Kız	Suriye	4 yıl	1 yıl	Ailesi yanında	Ev hanımı	İşçi
DTÖ1	Erkek	Doğu Türkistan	3 yıl	3 yıl	Babası Doğu Türkistanda, annesi ve kardeşleri yanında (haber alamıyor)	Ev hanımı	İşsiz
DTÖ2	Kız	Doğu Türkistan	3 yıl	1 yıl	Anne ve babası Doğu Türkistanda Kardeşleri yanında (haber alamıyor)	Ev hanımı	İşçi
DTÖ3	Erkek	Doğu Türkistan	5 yıl	4 yıl	Ailesi yanında	Ev hanımı	İşsiz
DTÖ4	Erkek	Doğu Türkistan	5 yıl	4 yıl	Ailesi yanında	Ev hanımı	İşsiz

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde araştırmanın yapıldığı deney grubunda 2'si Suriyeli 4'ü Doğu Türkistanlı olmak üzere 6 öğrenci bulunmaktadır. Suriyeli öğrencilerin biri kız, biri erkek öğrencidir. Doğu Türkistanlı öğrencilerin biri kız, üçü erkek öğrencidir. Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de geçirdiği süre 4 ve 7 yıl iken, Doğu Türkistanlı öğrencilerden ikisinin Türkiye'de geçirdiği süre 3 yıl diğer ikisinin ise 5 yıldır. Geçici koruma altındaki öğrencilerin altısının da annesi ev hanımı iken, dördünün babası işsizdir. Suriyeli bir öğrencinin ve Doğu Türkistanlı bir öğrencinin babası işçidir. Doğu Türkistanlı bir erkek öğrencinin babası Doğu Türkistanda, annesi ve kardeşleri yanındadır. Doğu Türkistanlı bir kız öğrencinin kardeşleri yanında, anne ve babası Doğu Türkistandadır. Bu öğrenciler ailelerinden haber alamamaktadırlar. Diğer Suriyeli ve Doğu Türkistanlı öğrenciler aileleriyle birlikte yaşamaktadırlar.

İkinci aşamada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle araştırmacının görev yaptığı sınıfın deney grubu olmasına karar verilmiştir. Araştırmada uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi belirleneceği için araştırmacı bu etkinlikleri uygulayabilmek için ekler kısmında sunulan Kapsayıcı Öğrenme Ortamları

(Fiziki ve Psiko-sosyal) kursuna katılmıştır. Creswell'e (2014, s. 149) göre kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinde amaç, uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir. Çalışmanın deneysel olması zorlayıcı bir etken olarak araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem seçimine yönlendirmiştir. Deney grubunun seçilmesinde araştırmacının kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin olduğu bu sınıfta görevlendirilmiş olması ve buna bağlı olarak çalışmanın izinlerinin alınmasının, uygulamanın yapılmasının, öğrencilerin gönüllülük düzeyini artırmanın kolay ve ekonomik olması etkili olmuştur.

Ayrıca, deney grubu belirlendikten sonra bu grupta bulunan öğrencilere ve ailelerine yapılacak olan çalışma ile ilgili bilgi verilmiş olup gönüllü onam formları (Ek-4) aracılığıyla velililerin onayı alınmıştır.

Üçüncü aşamada , deney grubuna kapsayıcı eğitim etkinlikleri uygulanmış, bu grupta sürece ilişkin gözlemler yapılmış, araştırmacı tarafından günlük tutulmuş ve süreç sonunda amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile bu gruptan seçilmiş olan toplam 8 öğrenci odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup öğrencilerinin seçilmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Odak grup oluşturulurken öncelikle öğrencilerin gönüllülük esasına dikkat edilmiştir. Odak grup oluşturulurken olabildiğince heterojen olmasına dikkat edilmiştir. Sadece akademik başarıları iyi olan öğrenciler değil, iletişimi iyi olan, sınıf içerisinde rahatlıkla konuşup, düşüncelerini aktarabilecek öğrenciler odak gruplara alınmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bilimsel araştırmalarda veri, olay ve olgular hakkındaki birbirinden ayrı nesnel gerçekleri ifade etmektedir (Durna & Demirel, 2008, s. 132). Veri toplama aracı ise, bu verileri elde etmek için kullanılan materyallerdir. Bu araştırmada veriler nitel ve nicel olmak üzere iki farklı yolla toplanmıştır. Verilerin geçerliliğini güçlendirebilmek ve sonuçların anlamlılığını zenginleştirebilmek amacıyla veri çeşitlemesi yapılmıştır.

Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeğinden elde edilmiştir. Nitel veriler ise, öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından oluşturulan odak grup görüşmesi ve araştırmacı günlüğünden elde edilmiştir. Uygulama öncesinde, süreçte ve uygulama sonrasında kullanılan veri toplama araçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Uygulama öncesi	Süreç	Uygulama Sonunda
Araştırmacı günlüğü	Araştırmacı günlüğü	Araştırmacı günlüğü
Kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul ölçeği		Kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul ölçeği
		Odak grup görüşmesi

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde kullanılan teknikler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Tablosu

Araştırmanın Alt Problemleri	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Tekniği
1. Deney (kapsayıcı eğitim etkinliklerinin yapıldığı) ve Kontrol Grubu (MEB Programına göre ders kitabının izlendiği grup) öğrencilerinin “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği”: a) Öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? b) Ön testten son teste değişimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? c) Deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? d) Kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Tutum Ölçeği	a) Bağımsız örneklem t testi b) ANCOVA (Kovaryans) Analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin uygulanabilmesi için bağımlı değişkene ilişkin puan dağılımlarının normalliğinin sağlanması ve her grup (deney-kontrol) için regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğinin test edilmesi amacıyla ilk olarak öntest ve sontest puanlarının normal dağılıp dağılmadığının belirlenebilmesi için normallik testi yapılmıştır. Kovaryans Analizinin bir diğer varsayımı olan gruplara (deney-kontrol) ait regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği test etmek amacıyla ANOVA yöntemi kullanılmıştır. c) Bağımlı örneklem t-testi d) Bağımlı örneklem t-testi
2. Deney grubu öğrencilerinin kapsayıcı eğitim sürecine yönelik görüşleri nasıldır?	Odak Grup Görüşmesi	Betimsel Analiz Tekniği ile incelenerek öğrencilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.
3. Deney grubu öğrencilerinin araştırmacı gözlemlerine göre sosyal kabul davranışları nasıldır ?	Araştırmacı Günlüğü	Betimsel Analiz Tekniği Öğrencilerin davranışları kapsayıcı eğitim etkinlikleri yapılmadan önceki, etkinlikler sırasındaki ve etkinliklerden sonraki olmak üzere üç aşamada incelenmiştir.

3.5.1. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği

Tutumlar, bir nesne, kişi, kurum veya olaya yönelik sergilenen olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Ajzen, 2005, s. 3). Tutumların genel olarak duygusal, bilişsel ve eylem ögesi olmak üzere üç özelliği vurgulanmaktadır (Köklü, 1995, s. 81).

Bireylerin tutumlarının doğrudan gözlemlenmesi imkansızdır. Bununla birlikte tutumların ölçülmesinde farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Bunlar arasında, soru listeleri, envanterler, görüşmeler, projektif teknikler, Thurstone ve Likert tipi ölçekler kullanılmaktadır (Köklü, 1995; Tezbaşaran, 2008). Bu çalışmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tutumlarının ölçülmesi amacıyla Likert tipinde hazırlanmış kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul ölçeği (Ek-3) kullanılmıştır.

3.5.1.1. Kapsam geçerliği: Ölçek Maddelerinin Yazımı ve Deneme Formunun Oluşturulması

Kapsam geçerliği, bireylerin ölçülmek istenen özelliklerinin, ölçekte yer alan maddeler tarafından ne derece ölçüldüğüyle ilgilidir. Tutum ölçekleri ile ilgili madde yazılırken ilk yapılması gereken ilgili alanyazının taranması ve tutumun temel 3 boyutuna ilişkin (bilişsel, duyuşsal ve davranış) maddelerin yazılmasıdır (Köklü, 1995). Bu çalışmada da ölçek geliştirilmesi aşamasının ilk basamağında geliştirilecek olan kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul ölçeğine ilişkin ilgili alanyazın taraması yapılmıştır ve daha önceki farklı çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokuldaki iki sınıftaki 48 sınıf öğrenciye, kapsayıcı eğitimin esasları göz önünde bulundurularak, sürecin kapsadığı tüm konu ve taraflara ilişkin 3 adet açık uçlu soru sorulmuş, kendilerinden duygu ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu okulda görev yapan 5 öğretmenin de görüşleri alınmıştır. Madde havuzunun oluşturulması sırasında öğrencilerden ve öğretmenlerden elde edilen görüşlerden yararlanılmıştır. Buna ek olarak kapsayıcı eğitime dair ilgili araştırmalardan da madde yazım sürecinde yararlanılmıştır. Bu şekilde 56 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

Birinci aşamanın uygulanmasının ardından oluşturulan madde havuzundan tutum cümlesi olarak kullanılabilir ifadeler titizlikle seçilmiştir. Daha sonra, bu ifadeler tutum ifade edebilecek şekilde madde yazım kurallarına uygun olarak düzenlenmiş, alanda uzman 3 öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda madde havuzundaki maddeler bir ön elemeden geçirilmiştir.

Yeniden düzenlenen tutum cümleleri, üç ayrı faktör başlıkları altında davranışsal, bilişsel ve duyuşsal öğeleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu işlemler yapılırken tutum ifadelerinin olumlu ve olumsuz olmasına ve her maddenin öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşılmasına dikkat edilmiştir. Başlangıçta 56 maddeden oluşan madde sayısı, uzmanlardan alınan dönütler sonucunda 44' e indirilmiştir. 33 olumlu, 11 olumsuz maddeden oluşan 5'li likert tipi taslak ölçek, deneme uygulaması aşamasına hazır hale getirilmiştir.

3.5.1.2. Ölçek Maddelerinin Ön Uygulamasının Yapılması

Ölçeğin geliştirilmesi için yapılan ön uygulama, sınıfında kapsayıcı öğrenci bulunan sınıflardaki öğrencilerle yapılmıştır.. Araştırmada derinlemesine araştırma imkanı sağlayan ve sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Patton, 2014) ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, araştırmacı önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan ölçüt veya ölçütler oluşturabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmaya katılan öğrenciler için; sınıflarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler, göç ve terörden etkilenmiş, geçici koruma altında bulunan öğrencilerden en az 1 tane olması ve bu öğrenci veya öğrencilerle en az 1 yıl birlikte eğitim- öğretim görmüş olma kriterleri esas alınmıştır. Bu kapsamda, Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerinden amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen 4 ilkokul ve 2 ortaokulunun 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 488 öğrenciden elde edilen verilerle yapılmıştır. Ölçeği özensiz dolduran, içtenlikle yanıtlamayan ve hatalı işaretlemeler yapan öğrencilerin verileri çalışma kapsamının dışında tutulmuştur.

Ölçeğin geliştirilmesi için yapılan ön uygulamada yer alan öğrencilerin cinsiyet ve sınıflarına ilişkin bilgiler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Örneklem Özellikleri

	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	231	47,3
	Erkek	257	52,7
Sınıf düzeyi	4. sınıf	318	65,2
	5. sınıf	51	10,5
	6. sınıf	66	13,5
	7. sınıf	40	8,2
	8. sınıf	13	2,7
Toplam		488	100,0

Tablo 12’deki değerler incelendiğinde örneklemin %47,3’ünün kız, %52,7’sinin erkek olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 318’i (%65,2) dördüncü sınıf, 51’i (% 10,5) beşinci sınıf, 66’sı (%13,5) altıncı sınıf, 40’ı (%8,2) yedinci sınıf, 13’ü (%2,7) 8. sınıf öğrencisidir. Büyüköztürk (2002) örneklem büyüklüğünün, değişken sayısının en taz beş katı olması durumunun genel bir kural olduğunu belirtmiştir. Buna göre, çalışma grubuna 30 maddelik ölçek formunun uygulandığı düşünülürse, yapılan istatistik işlemler için katılımcıların yeterli sayıda olduğu söylenebilir.

Tablo 13

Örneklem Grubunun Sınıflarındaki Kapsayıcı Öğrencilerin Özellikleri

	Grup	f	%
Kapsayıcı Öğrenciler	Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrenciler	93	19,1
	Göç ve Terörden Etkilenmiş Öğrenciler	213	43,6
	Her İkisi	182	37,3
Toplam		488	100,0

Tablo 13 incelendiğinde örneklem grubunda bulunan öğrencilerin sınıflarındaki kapsayıcı öğrencilerin 93’ünün (%19,1) özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sınıflarından, 213’ünün (%43,6) göç ve terörden etkilenmiş öğrencilerin bulunduğu sınıflardan 182’sinin de (%37,3) sınıflarında hem özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin olduğu hem de göç ve terörden etkilenmiş öğrencilerin bulunduğu sınıflardan seçildiği görülmektedir.

3.5.1.3. Yapı Geçerliliği Tespiti ve Güvenirlilik Hesaplama

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının deneme uygulaması 280 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme uygulaması sonucunda elde edilen ölçme sonuçları kullanılarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Bu amaçla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Verinin faktör analizi için

uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testi kullanılmıştır. Faktör yapısına karar verilirken, faktörlere ait özdeğerler, açıklanan toplam varyans ve maddelere ait faktör yükleri dikkate alınmıştır. Analizler SPSS-21 programı kullanılarak yapılmıştır.

Deneme uygulamasıyla elde edilen faktör yapısının model veri uyumunun belirlenebilmesi amacıyla ölçeğin nihai hali yeni bir örnekleme (N=208) tekrar uygulanarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla yapılan DFA analizinde, modelin veriye uyum sağlayıp sağlamadığının belirlenebilmesi amacıyla bazı uyum indeksleri dikkate alınmıştır. Bu amaçla, Ki-kare Uyum testi (Chi-Square Goodness), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve Standardize edilmiş Ortalama hataların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) gibi uyum iyiliği testleri kullanılmıştır. Ayrıca Ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliğine kanıt sunmak amacıyla, Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı, Spearman Brown İki Yarı Güvenirliği ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analizler LISREL 8.80 programı kullanılarak yapılmıştır.

3.5.1.4. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi

Elde edilen bulgular sonucunda, üstteki analizlerde elenen maddeler çalışma dışı bırakılarak ölçeğin son şekli verilmiştir (Tablo 13).

3.5.1.4.1. Veri Toplama Aracı

Uygulanan faktör analizi sonucunda 44 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren maddeler çıkarılmıştır. Bu süreçte kriterlere uymayan 14 madde analiz dışı bırakılmıştır. Sınıfta farklı özelliklere sahip öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini ölçmek amacıyla tasarlanan “Farklı Özelliklere Sahip Öğrencileri Kabul Ölçeği” 30 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Kapsayıcı öğrencilerin sınıfta sosyal kabul düzeylerini ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçek 5’li likert tipi şeklinde hazırlanmıştır. 5’li likertle oluşturulan ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri, “1=Kesinlikle Katılmıyorum”, “2=Katılmıyorum”, “3=Karasızım”, “4=Katılıyorum”, “5=Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki puanlar, 1 ile 5 arasında olduğundan, maddelerdeki önermeler, 5’ e yaklaştıkça öğrencilerin sınıfta kapsayıcı

öğrencilere dair sosyal kabul düzeylerinin yüksek; 1'e yaklaştıkça da düşük olduğu kabul edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 138, ölçekten alınabilecek en düşük puan 42'dir. Olumsuz maddelerin değerleri ise puanlama aşamasında (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) ters çevrilmiştir.

3.5.1.4.2. Ölçek Maddelerinin Analizi

Oluşturulan 44 maddelik ölçek, sınıflarında kapsayıcı öğrencilerin bulunduğu 280 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin, geçerlik ve güvenirliğe kanıt sağlamak amacıyla, SPSS-21 ile Lisrel 8.80 programında analiz edilmiş ve madde analizleri değerlendirilmiştir.

3.5.1.5. Ölçek Geliştirmeye Yönelik Bulgular

Bu bölümde Farklı Özelliklere Sahip Öğrencileri Kabul Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ait açıklamalara yer verilmiştir.

3.5.1.5.1. Geçerlik

Yapı Geçerliliği

Ölçme aracının ölçmeye çalıştığı teorik yapıyı ölçebilme derecesi olarak tanımlanan yapı geçerliği, ölçekte yer alan her bir maddenin birbiri ile olan ilişkisini ortaya koyar (Seçer, 2015). Ölçme aracının yapı geçerliliğinde kullanılan yol faktör analizidir (Büyüköztürk, 2003). Bu araştırmada Farklı Özelliklere Sahip Öğrencileri Kabul Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

3.5.1.5.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Uzman görüşü sonrası ölçeğin son halinde 44 madde kalmıştır. Ölçeğin bu son hali deneme uygulamasında 280 öğrenciye uygulanmıştır. İlk olarak toplanan veri de uç değerlerin belirlenmesi amacıyla her öğrencinin ölçekten aldığı toplam puanlara ait Z puanları hesaplanmıştır. Z puanı ± 3 aralığının dışında olan 7 katılımcı veri dosyasından silinmiştir. Ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının yapı geçerliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA 273 birey üzerinde yürütülmüştür. Analiz edilecek verinin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer Olkin ve Barlett Sphericity (küresellik) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,889
Barlett Testi	χ^2	4276,270
	sd	946
	p	0,000

Tablo 14’te görüldüğü üzere, KMO değeri 0,89 ve Barlett Testi’nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=4276,27$; $p < 0,05$) görülmüştür. Faktör yapısının ortaya çıkarılması için KMO değerinin en az 0,50 olması gerekmektedir. Elde edilen bulgular KMO değerinin iyi düzeyde olduğu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. İlk olarak herhangi bir sınırlama yapılmadan AFA yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ilk durumda özdeğeri 1’in üstünde 10 faktör oluşmuştur. Faktör yükü 0,40’ın altında olan 7 madde ölçekten çıkarılmıştır (M10, M13, M19, M24, M30, M32 ve M37). Kalan 37 madde üzerinden herhangi bir sınırlama yapılmadan analizler tekrarlanmıştır. Yapılan ikinci faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve açıklanan varyans oranları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans (%)
1	10,093	27,28
2	2,257	33,38
3	1,957	38,67
4	1,446	42,57
5	1,342	46,20
6	1,273	49,64
7	1,132	52,70
8	1,033	55,49

Tablo 15 incelendiğinde ilk faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin 4 ($10,093/2,257=4,47$) katından daha büyük olduğu ve tek başına açıkladığı varyans oranının yaklaşık %27 olduğu görülmektedir. İlk faktöre ait açıklanan varyans oranının %20’den büyük olması ve ilk faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin üç katından daha büyük olması ölçeğin baskın bir faktörünün olduğunu göstermektedir (Hattie, 1985; Lord, 1980; Reckase, 1979). Buradan hareketle ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin faktör yapısına karar verildikten sonra faktör sayısı 1’e sınırlandırılarak tekrar AFA yapılmıştır. Yapılan bu son faktör analizi sonucunda faktör yük

değerleri 0,40'ın altında olan 7 madde en düşük faktör yük değerli maddeden başlanarak sıra ile çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır (M2, M5, M9, M11, M20, M25, M39). Elde edilen son durumda ölçekte 30 madde kalmıştır. 30 maddelik ölçekte 19, 23 ve 30. maddeler olmak üzere 3 madde olumsuzdur. Tek faktör ve 30 maddeden oluşan ölçeğin nihai haline yönelik maddeler, faktör yükü değerleri ve toplam açıklanan varyans oranı Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Tutum Ölçeğinin Nihai Haline Ait Faktör Matrisi

Madde	Faktör Yüğü
M1. Onun sınıf içindeki ihtiyaçlarının farkındayım.	0,43
M3. Sınıf içi etkinliklerde onunla birlikte görev alırım.	0,45
M4. Onu olumsuz etkileyen bir olayı dinlerken üzüürüm.	0,53
M6. Kimse onunla arkadaş olmadığında onun ne hissettiğini anlayabilirim.	0,54
M7. Onun beslenmesi olmadığı zaman onunla beslenme çantamdaki yiyecekleri paylaşırim.	0,56
M8. Onun farklılıklarının sınıfımıza zenginlik kattığının farkındayım.	0,53
M12. Ona hasta ziyaretine gitmek isterim.	0,55
M14. Onunla sınıf eşyalarını paylaşırim.	0,64
M15. Onunla sosyal aktivitelere katılırım.	0,54
M16. Diğer çocukların onunla alay etmesine izin vermem.	0,57
M17. Geçmişte yaşadığı kötü olayların onu nasıl etkilediğini anlayabilirim.	0,51
M18. Onu başarılı olduğu şeylerde överim.	0,56
M21. Onun yaşayabileceği olumsuzlukları tahmin ederim.	0,55
M22. Benden yardım istediğinde ona yardım ederim.	0,74
M23. Onu korkutmayacak şekilde davranırım.	0,54
M26. Onunla anlaşabilmek için işaret dilini öğrenmek isterim.	0,56
M27. Onu herkesin önünde küçük düşürmem.	0,52
M28. Hastalığı sebebiyle okula gelmediği günlerde onu merak ederim.	0,61
M29. Onunla eşyalarını paylaşmaktan hiç hoşlanmam.	0,42
M31. Onun sınıfa alışması için ona yardımcı olurum.	0,72
M33. Türkçe bilmeyen arkadaşımınla beden diliyle sohbet ederim.	0,53
M34. Korktuğu zamanlarda onun yanında olurum.	0,66
M35. Onun çok başarılı bir öğrenci olacağını düşünmem.	0,46
M36. Türkçe bilmiyorsa ona Türkçe öğretmeye çalışırım.	0,67
M38. Onunla iletişim kuramadığımda anlatmak istediklerini tahmin ederim.	0,56
M40. Kendimi onun yerine koyarak onun yaşadıklarını hissedirim.	0,66
M41. Duyamayan arkadaşımınla beden diliyle sohbet ederim.	0,51
M42. Onun ihtiyaçlarının giderilmesi için harçlıklarından veririm.	0,56
M43. Devamsızlık yaptığı için anlamadığı konuları ona anlatırım.	0,66
M44. Oyunlarda onunla oynamaktansa başka bir arkadaşımı tercih ederim.	0,44
Özdeğer	:9,606
Toplam açıklanan varyans: 32,018	

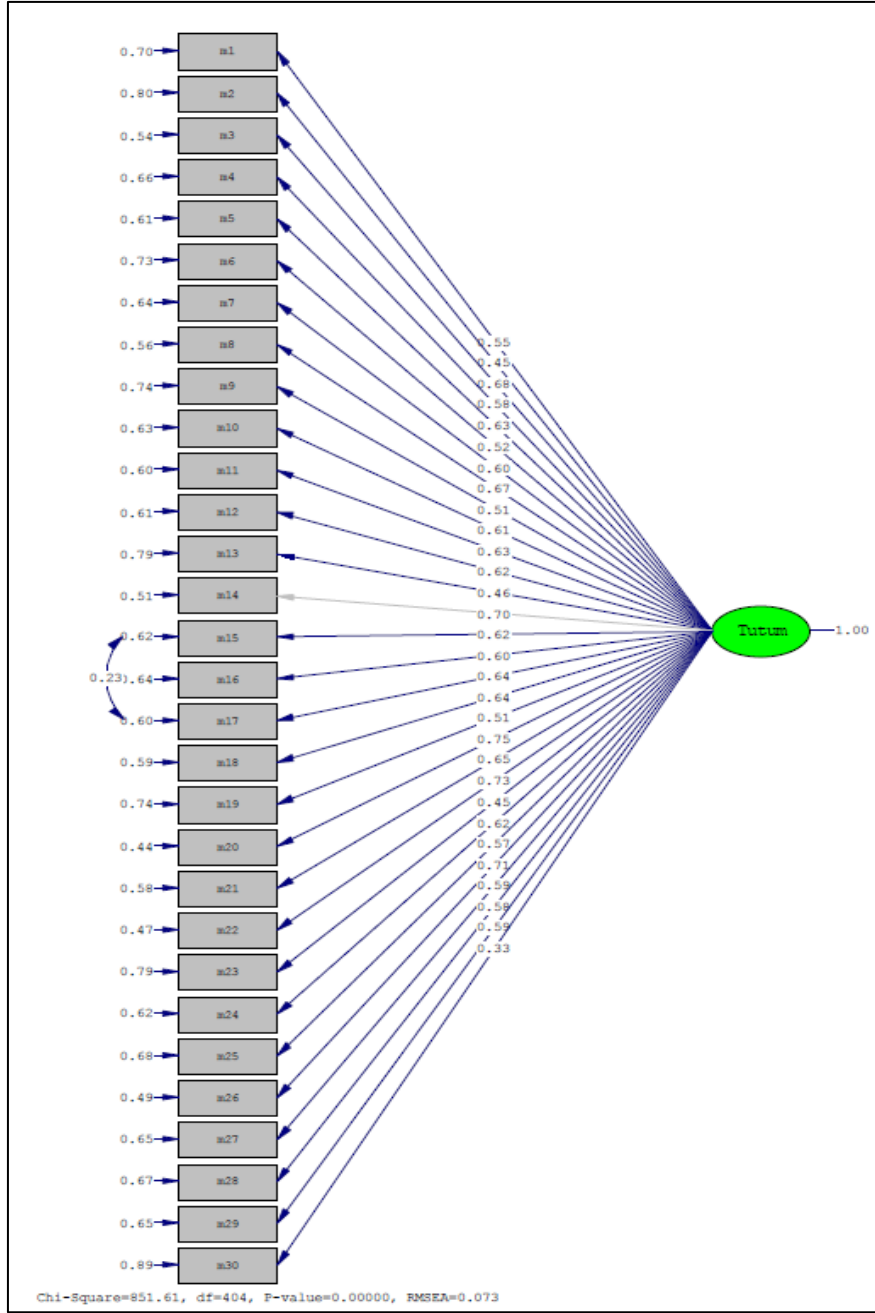
Tablo 16'da görüldüğü üzere ölçekte yer alan 30 maddenin tamamının faktör yük değerleri, ölçüt olarak alınan 0,40'tan yüksektir ve bu maddelere ait faktör yük değerleri 0,42 ile 0,74 arasında değişmektedir. Elde edilen tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans oranı yaklaşık %32'dir. Tek faktörden oluşan ve özellikle duyuşsal özelliğin ölçüldüğü ölçme

araçlarında toplam açıklanan varyansın en az %30 olarak elde edilmesi yeterli olmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

3.5.1.5.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Araştırma kapsamında yapılan AFA sonucuna göre tek faktörlü olarak elde edilen ve 30 maddeden oluşan ölçek benzer bir  rnekleme (N=208) tekrardan uygulanmıştır. Tek faktörlü modelin veriye uyum sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi amacıyla DFA yapılmıştır. Kurulan modele ait path diyagramı şekil 5'te verilmiştir.





Şekil 5. DFA modeline ilişkin standart katsayılar ve hata varyansları

Şekil 5'te görüldüğü üzere ölçekte 30 madde bulunmaktadır. DFA analizi sonucunda maddelere ait standardize edilmiş regresyon katsayılarının 0,33 ile 0,75 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bu katsayılar 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Hata varyansları ise 0,44 ile 0,89 arasındadır. Her bir madde için standart regresyon katsayılarının (faktör yükü) 0,32'ün üstünde olması model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Tabachnick & Fidel, 2013). Kurulan modelin veriye uyumunu değerlendirmek amacıyla pek çok uyum istatistiği kullanılmaktadır. Yapılan bu araştırma kapsamında, χ^2 (ki-kare), χ^2

/ sd (ki-kare / Serbestlik derecesi), RMSEA, SRMR, CFI, NFI ve NNFI değerleri yorumlanmıştır. Ölçeğin esas uygulamasında elde edilen ölçme sonuçlarının model veri uyumuna ait değerler aşağıda Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Tek Faktörlü Ölçeğe Ait Uyum İstatistikleri

χ^2 (sd)	χ^2 / sd	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI
851,61 (404)*	2,11	0,073	0,068	0,96	0,93	0,96

*p <0,05

Tablo 17 incelendiğinde, RMSEA değeri 0,073 ve SRMR değeri de 0,068 olarak elde edilmiştir. CFI değeri 0,96, NFI=0,93, NNFI=0,96 ve χ^2 / sd ise 2,11 olarak elde edilmiştir. Ki-kare değeri genellikle örneklem büyüklüğünden etkilendiği için χ^2 / sd dikkate alınmaktadır. “ χ^2 / sd ” oranının 5’ten küçük çıkması, RMSEA ve SRMR değerinin 0,08’den düşük, buna karşılık CFI, NFI ve NNFI değerinin ise 0,90’dan yüksek çıkması modelin veriye uyumlu olduğunu göstermektedir (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidel, 2001). Yapılan DFA analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri genel olarak modelin veriye iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir.

3.5.1.5.4. Güvenirlik

Geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliği için yukarıda verilen kanıtlara ek olarak elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha (α) güvenirlilik katsayısı, Spearman Brown İki Yarı Güvenirliliği ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Ölçeğin Nihai Haline İlişkin Madde İstatistikleri ve Güvenirlik Değerleri

Madde	N	Madde Ortalaması ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu (r)
M1	208	3,45	1,19	0,53
M2	208	2,98	1,25	0,44
M3	208	3,77	1,22	0,66
M4	208	3,64	1,29	0,56
M5	208	3,39	1,38	0,61
M6	208	3,07	1,30	0,52
M7	208	2,99	1,28	0,59
M8	208	3,54	1,30	0,66
M9	208	3,02	1,30	0,50
M10	208	3,67	1,35	0,59
M11	208	3,45	1,30	0,62
M12	208	3,47	1,36	0,59
M13	208	3,28	1,16	0,43
M14	208	3,79	1,23	0,67
M15	208	3,72	1,22	0,60
M16	208	3,12	1,47	0,59
M17	208	3,96	1,19	0,61
M18	208	2,95	1,23	0,61
M19	208	3,64	1,43	0,50
M20	208	3,42	1,32	0,72
M21	208	3,08	1,34	0,63
M22	208	3,19	1,19	0,69
M23	208	3,46	1,35	0,45
M24	208	3,49	1,36	0,59
M25	208	3,25	1,28	0,55
M26	208	3,55	1,34	0,69
M27	208	3,27	1,34	0,58
M28	208	2,75	1,35	0,56
M29	208	2,97	1,39	0,58
M30	208	3,59	1,35	0,32
Cronbach Alpha (α)				: 0,94
Spearman Brown İki Yarı Güvenirliği				: 0,91

3.5.1.5.5. Madde Analizleri

Tablo 18’de görüldüğü üzere, ölçekte yer alan 30 maddeye ait ortalama puanlar 2,75 ile 3,96 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu bir maddenin ilgili faktördeki toplam puan ile olan korelasyonudur. Bir madde için bu değerin genel olarak 0.30’dan büyük olması beklenmektedir (Nurosis, 1994). Ölçekte yer alan maddelerin toplam puan ile düzeltilmiş korelasyon değerleri 0,32 ile 0,72 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler madde-toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin esas uygulamasından elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirliliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0,94 iken, Spearman Brown İki Yarı yöntemleri için elde edilen güvenirlilik katsayısı 0,91’dir.

Bu sonuçlara göre, ölçeğin güvenilir sayılabilmesi için güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması gerektiği (Tavşancıl, 2005; Büyüköztürk, 2006; Büyüköztürk vd., 2008) düşünüldüğünde, ölçeğin tamamının (0,94) yüksek güvenilirlikte olduğu görülmektedir.

3.5.2. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı tarafından kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkındaki düşüncelerini ve sonuçlarını kayıt etmek amacıyla günlük tutulmuştur.

Araştırma günlüğünün, araştırmanın tüm bölümleriyle ilgili düşünce ve gözlemleri kayıt etmek için kullanılan bir kayıt biçimi olduğu ifade edilmektedir. Günlük, araştırma sürecinin her adımını tanımlamak için kullanılabilir (Altrichter, Posch & Somekh, 1993; Fleming, 2000; Johnson, 2002; Winter, 2001). Günlüğün bir araştırmanın sürecini bütün olarak görmede kullanılabilecek bilgiler için önemli bir kaynak olduğu ifade edilmektedir (Altrichter, Posch & Somekh, 1993; Johnson, 2002).

Araştırmacı sahaya girdiği 12.02.2019 tarihinden 14.06.2019 tarihine kadar günlük tutmuştur. Bu günlük 61 sayfadan oluşmaktadır.

3.5.3. Odak Grup Görüşmeleri

Araştırma kapsamında kullanılan diğer bir veri kaynağı ise odak grup görüşmeleridir. Bilimsel araştırmalarda görüşme, görüşmecinin genellikle bilgi almak için görüştüğü kişiye çeşitli sorular yönelttiği bir veri toplama yöntemidir (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 58). Odak grup görüşmesi ise, ortak bir sorun etrafında birleşebilen grup 83 üyelerinin, görüşmecinin soracağı sorulara, karşılıklı etkileşimde bulunarak cevap aramaya yönelik kullanılan bir tekniktir (Karasar, 2012, s. 167). Odak grup görüşmesi araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanmış olan bir plana bağlı olarak yürütülmektedir. Bu plan, odak grup görüşme formu olarak adlandırılabilir. Görüşme formları, bu planın en önemli parçasını oluşturur ve üzerinde bireylere veya gruba yöneltilecek sorular yer alır. Araştırmacı, odak grupla yapacağı görüşmenin sorularını ise araştırma sorularından yola çıkarak önceden hazırlar (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 184).

Odak grup görüşmesine yönelik hazırlanacak olan görüşme formunda tecrübe ve davranış soruları, fikir ve değer soruları, algı soruları, bilgi soruları, duygulara ait sorular, demografik sorular ve geçmişe ait sorular olmalıdır (Patton, 2014, s. 348-351). Soruların nitelikli 4 veya 5 soru şeklinde yapılandırılmış olması oturumun yapılması için yeterlidir. Konuya bağlı

olarak cinsiyet, yaşı gibi yönlerden benzer özelliklere sahip gruplarda daha rahat sohbet tarzı görüşmeler yapılabilir ve buradan elde edilen veriler, analitik kavramlar geliştirilmesine yardımcı olur (Glesne, 2013, s. 180).

Yukardaki bilgiler ışığında araştırmacı tarafından araştırma problemi gözetilerek 4 adet sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşlerine sunulmuş ve bu sorular ek sorularla da desteklenmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formu EK 5’te verilmiştir.

3.6. Uygulama Süreci

Araştırmanın bu bölümünde yarı deneysel desen gereği ilk önce ön testler yapılmış, sonra kontrol grubuna yönelik deneysel işlemleri oluşturan etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlikler özelliklerine göre 1, 2 veya 4 ders saatini almıştır. Deneysel işlem süreci toplam 10 hafta sürmüştür. Bu süreçten sonra deney ve kontrol gruplarına yönelik son testler yapılmış ve en son olarak da deney grubundan seçilen öğrenciler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Tüm bu işlemlerin yapılması ise 12 hafta sürmüştür.

3.6.1. Ön Testlerin Uygulanması

Araştırmanın yapılacağı okul belirlendikten sonra ilgili makamlardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ilgili okul yönetimi ve sınıf öğretmeniyle bir toplantı düzenlenerek okula ve araştırmaya dahil olacak sınıflara ilişkin ayrıntılı bilgiler edinilmiştir. Araştırmaya dahil olacak sınıflardan biri araştırmacının görev yaptığı sınıf olarak belirlendikten sonra seçilen diğer sınıfın öğretmeni ile görüşülmüştür, gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra da çalışma grubu olarak belirlenen 4/G ve 4/K sınıfına eş zamanlı olarak farklı özelliklere sahip öğrencileri kabul etme ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce öğrencilere yapılan araştırmanın amacı ve ölçekle ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ön test uygulama süreci yaklaşık 40 dakika (1 ders saati) sürmüştür.

3.6.2. Kapsayıcı Eğitim Etkinliklerinin Uygulanma Süreci

Bu bölüm kapsayıcı eğitim etkinliklerinin hazırlanması sürecinde amaca yönelik olarak araştırmacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi hizmetiçi eğitim faaliyetine katılmıştır, araştırmacının katılım belgesi ekler kısmında sunulmuştur. Araştırma kapsamında 13 etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinliklerden 5 tanesi

Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi'nden alınmıştır, diğer 8 etkinlik amacı gerçekleştirmek mahiyetinde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Bu bağlamda 2. etkinlik Benim Elim, 3. etkinlik Keşke Öğretmenim Bilseydi, 4. etkinlik Hepimiz Farklıyız, 8. etkinlik Yumak, 9. etkinlik Empati Kuruyorum olmak üzere Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi'nden alınmıştır, diğer etkinlikler de kapsayıcı eğitimin ilkeleri ve süreç içinde tespit edilen sınıfın ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan etkinliklerdir. Bu etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan etkinliklere ait etkinlik planları çalışmanın Ekler kısmında sunulmuştur.

Hazırlanan etkinlikler üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur ve amaca hizmet ettiğine dair fikir birliğine varılmıştır.

Kapsayıcı eğitim etkinlikleri yöntem gereği sadece deney grubunda uygulanan etkinliklerdir. Farklı yöntem ve tekniklere göre düzenlenen etkinlikler araştırmacı tarafından belirlenen çalışma takvimine göre Sosyal bilgiler dersinde 10 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Bu süreçte 13 tane etkinlik toplam 30 ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 19

Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Uygulanan Etkinlikler Tablosu

Etkinlik No	Etkinlik Haftası	Etkinliğin Adı	Süre	Etkinlik Tarihi
1	1.Hafta	Onun Yerinde Ya Ben Olsaydım	2 Ders Saati	15.03.2019
2	2.Hafta	Benim Elim	2 Ders Saati	22.03.2019
3	3.Hafta	Keşke Öğretmenim Bilseydi	2 Ders Saati	29.03.2019
4	4.Hafta	Hepimiz Farklıyız	1 Ders Saati	05.04.2019
5	4.Hafta	Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	1 Ders Saati	05.04.2019
6	5.Hafta	Arkadaşımın Mektubu	2 Ders Saati	12.04.2019
7	6.Hafta	Birlikte Başaracağız	2 Ders Saati	16.04.2019
8	6.Hafta	Yumak	2 Ders Saati	19.04.2019
9	7.Hafta	Empati Kuruyorum	4 Ders Saati	22.04.2019- 26.04.2019
10	8.Hafta	Müdür Benim	4 Ders Saati	29.04.2019- 03.05.2019
11	9.Hafta	Sihirli Sözcükler	2 Ders Saati	06.05.2019
12	9.Hafta	Kıyafetlerim	2 Ders Saati	10.05.2019
13	10.Hafta	Bil Bakalım	4 Ders Saati	14.05.2019- 17.05.2019
Toplam				
13 Etkinlik	10 Hafta		30 Ders Saati	

Araştırma kapsamında ilk haftasında uygulanan birinci etkinlik “Onun Yerinde Ya Ben Olsaydım” etkinliğidir. Bu etkinliğin amacı öğrencilerin kendisini kapsayıcı öğrencilerin yerine koyarak düşüncelerini sağlamaktır. Etkinlik 6 şapkalı düşünme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Etkinlik öncesinde araştırmacı tarafından şapkalar hazırlanmıştır. Beyaz şapkanın tarafsız düşünmeyi, siyah şapkanın karamsar düşünmeyi, kırmızı şapkanın duygusal düşünmeyi, yeşil şapkanın yenilikçi düşünmeyi, sarı şapkanın olumlu düşünmeyi, mavi şapkanın kontrollü, serinkanlı düşünmeyi temsil ettiği vurgulanarak, öğrencilerin seçtikleri şapkaların renkleri doğrultusunda düşünceleri istenmiştir. Etkinlik sırasında öğrencilere “Sizler de onlar gibi savaş, terör, işkence, zulüm gibi sebeplerle göç edip gelseydiniz neler hissederdiniz? ” sorusu sorulmuştur ve kapsayıcı eğitimle ilgili düşünceleri alınmıştır. Araştırmacı tarafından etkinlik sırasında öğrencilerin düşünceleri tahtaya asılan fon kağıtlarına özetlenmiştir. Sürece ilişkin öğrencilerin görüşleri alınarak ders tamamlanmıştır.

Uygulamanın ikinci haftasında “Benim Elim” adlı ikinci etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlik Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Ortak Modül’den alınmıştır. Etkinliğin amacı, birbirini tanımayan bir arada olan insanların, birbirlerinin temel fiziksel ve karakteristik özelliklerini öğrenmelerini sağlamaktır. Bu sayede öğrenciler arasındaki ilişkilerin daha hızlı gelişmesi

sağlanmıştır. Etkinlik sırasında öğrenciler A4 kağıdının üzerine ellerinin hatlarını kalemle çizdiler. Her bir parmağın içine de fiziksel ve kişilik özelliklerini yazdılar. Daha sonra kağıtları katlayarak kar topu haline getirerek birbirlerine fırlattılar. Kendisini topluluk içinde tanımlamada sıkıntı yaşayan çekingen insanlar için etkili bir etkinliktir. Kişinin kendisini ne kadar iyi tanıdığını ve kendini nasıl ifade edebildiğini de ortaya koyan bir etkinliktir. Etkinlik sonunda kimlerin dikkatli ve iyi bir gözlemci olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin etkinliğe dair görüşleri alınarak ders sonlandırılmıştır.

Uygulamanın üçüncü haftasında “Keşke Öğretmenim Bilseydi” adlı üçüncü etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlik Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modül 3’ten alınıp değiştirilerek kullanılmıştır. Etkinliğin amacı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve kişisel engelleri hakkında daha çok şey öğrenmektir. Bu etkinlik sırasında öğrenciler üç guruba ayrılmıştır ve öğrencilerden verilen fon kağıtlarından kapaklı bir kutu yapmaları istenmiştir. Her öğrenci dağıtılan A4 kağıdına öğretmenin bilmesini istediği şeyleri yazmıştır ve hazırladıkları kutuya atmıştır. Etkinlik sonrasında öğrencilerin yazdıkları araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Öğrencilerin ailelerinde yaşanan kavgalar, anne babanın ayrı olması, babanın hapisanede yatması, hırsızlık, aile içindeki baskı v.b. durumlar araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Araştırmacının öğrencileri ve ihtiyaçlarını daha iyi tanımasına faydalı olan bir etkinliktir.

Uygulamanın dördüncü haftasında “Hepimiz Farklıyız” adlı dördüncü etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlik Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Ortak Modül’den alınıp çorap kısmı eklenerek kullanılmıştır. Etkinliğin amacı bireysel farklılıkların olabileceğini, bireysel farklılıkların normal olduğunu vurgulamaktır. Etkinlik sırasında öncelikle gönüllü öğrencilerin ayakkabılarını çıkarması istenilerek her öğrencinin çorabının farklı olduğu gösterilmiştir. Daha sonra A4 kağıdına öğrenciler ellerinin etrafından bir hat çizerek içini istedikleri şekilde doldurmuşlardır. Çizilen ve öğrencilerin zevkleri doğrultusunda içleri çeşitli şekillerle doldurulan ve boyanan el modeli makasla kesilerek sınıf panosuna asılmıştır. Etkinliğin sonunda herkesin giydiği çorabının ve sınıf panosuna asılan el modellerinin birbirinden farklı olduğu, bunun nedeninin herkesin duygularının ve fiziksel özelliklerinin farklı olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Uygulamanın dördüncü haftasında “Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi” adlı beşinci etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliğin amacı demokratik ve kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Etkinlik sırasında tahtaya Sınıf Kuralları ve Etkinlik Kuralları olmak üzere iki ayrı fon kağıdı asılmıştır. Öğrenciler üç guruba ayrılarak her grubun kendi kurallarını

oluşturması istenmiştir. Öğrenciler kendi aralarında tartışarak oluşturdukları kuralları gerekçelerini de belirterek yapışkanlı kağıtlarla tahtadaki fon kağıtlarına asmışlardır. Kuralların oluşturulması sırasında araştırmacı tarafından hiçbir müdahalede bulunulmamıştır ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkan sağlanmıştır.

Uygulamanın beşinci haftasında “Arkadaşımın Mektubu” isimli 6. etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliğin amacı öğrencilerin empati kurarak kapsayıcı öğrencilerin yaşadıklarının hissedilmesidir. Kapsayıcı öğrencilerin yazdıkları mektuplar sınıfta okunarak etkinlik akvaryum tekniği ile gerçekleştirilmiştir. İç çemberdeki öğrenciler düşüncelerini aktarmış, dış çemberdeki öğrenciler dinleyici olmuşlardır. Dış çemberdeki öğrencilerden katılımcı olmak isteyen öğrenci olduğunda iç çemberdeki öğrencilerle yer değiştirilmiştir. Kapsayıcı öğrenciler diğer öğrencilerin kendilerine yardımcı olmalarını, arkadaş olmalarını, oyunlar oynamalarını, Türkçe öğretmelerini, anlamadıkları konuları anlatmalarını istediklerini dile getirmişlerdir. Etkinlik sonunda tüm öğrencilerin düşünceleri araştırmacı tarafından özetlenerek etkinlik tamamlanmıştır.

Uygulamanın altıncı haftasında yedinci etkinlik olarak “Birlikte Başaracağız” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte hem kapsayıcı öğrencilerin istedikleri arkadaşlarıyla birlikte oyunlar oynama isteğini gerçekleştirme hem de birlikte çalışmanın önemini vurgulamak amaçlanmıştır. Etkinlik sırasında bir lastiğin etrafına bağlanmış dört tane ip iki öğrenci tarafından tutuldu. Her öğrenci tuttuğu iki ipi esneterek bir adet karton bardak tutmuştur. Tutulan karton bardaklardan kule yapılmıştır. Etkinlikte koordineli olarak çalışmanın ve iletişimin önemi öne çıkmıştır. Birlikte eş zamanlı çalışan öğrenciler kuleyi rahatlıkla yapmışlardır.

Uygulamanın altıncı haftasında sekizinci etkinlik olarak “Yumak” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Ortak Modül’den alınmıştır. Bu etkinlikte de amaç oyunla birlikte güçlü olmanın önemini göstermektir. Bir yumak ip araştırmacı tarafından rastgele bir öğrenciye, o öğrenciden de başka bir öğrenciye atılarak elden ele dolaştırıldı. İp elden ele dolaştıktan sonra araştırmacı ipi güçlü bir şekilde çekerek dengeyi nasıl sarstığını göstermiştir. Sonra bırakarak öğrencilerin gerginliği hissetmelerini sağlamıştır. Etkinliğin son kısmında her öğrenci birlikte çalışmanın ve birlikte güçlü olmanın önemine dair bir söz söyleyerek karışan ip yumağını çözmüştür.

Uygulamanın yedinci haftasında dokuzuncu etkinlik olarak “Empati Kuruyorum” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modül 3’ten alınmıştır. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin kendilerini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine

koymasıdır ve onların özelliklerini saygı ile karşılaşmasıdır. Etkinlikte göz bantlarıyla görme engellileri, kulaklıklarla işitme engellileri, tekerlekli sandalye ve bastonlarla bedensel engellileri anlamaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler sınıf içinde, okul içinde ve okul bahçesinde yürütülmüştür. Bu etkinliğin sonunda öğrenciler tarafından engelli bireylerin ne zorluklar yaşadıkları anlaşılmıştır.

Uygulamanın sekizinci haftasında onuncu etkinlik olarak “Müdür Benim” etkinliği yapılmıştır. Empati Kuruyorum etkinliğinden sonra engelli bireylerin yaşadıkları zorlukları çözmek için okulumuzda öğrencilerin neler yapabileceklerini tasarımları istenmiştir. Öğrenciler çalışmalarını proje haline getirerek sınıfta arkadaşlarına sunmuştur. Engelli asansörü, engelli wc, yürüyüş bandı, bariyer, özel eğitim materyalleri, özel eğitim sınıfının okulda zemin kata yapılması, okul bahçesinin içinde sağlık ve spor merkezi, özel eğitim öğrencileri için akülü arabalar, bu arabalar için şarj istasyonları gibi fikirler ortaya çıkmıştır. Etkinliğin sonunda her öğrencinin düşünceleri değerlendirmeye katılarak araştırmacı tarafından tüm düşünceler değerlendirilmiştir.

Uygulamanın dokuzuncu haftasında on birinci etkinlik olarak “Sihirli Sözcükler” on ikinci etkinlik olarak “Kıyafetlerim” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte amaç başlangıç düzeyinde Türkçe bilmeyen öğrencilere günlük hayatın içinde en çok kullanılan sözcükleri öğretmektir. Etkinliğin birinci kısmında Günaydın, merhaba, nasılsın gibi sihirli sözcükler, ikinci kısmında kıyafetlerimizin ismi drama yoluyla öğretilerek kullanılan materyaller sınıfta uygun yerlere asılmıştır. Etkinlik sonrasında bu sözcüklerin günlük hayatın içinde sıkça tekrar edilmesi hususunda gereken önem gösterilmiştir.

Etkinliğin onuncu haftasında on üçüncü etkinlik olarak “Bil Bakalım” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte amaç Türkçe bilen ancak okuduğunu anlayamayan ve yorumlayamayan öğrenciler için ileri düzeyde Türkçe öğretmektir. Bunun için araştırmacı tarafından eş anlamlı, zıt anlamlı ve eş sesli sözcükleri içeren öğretim materyali tasarlanmıştır. Öğrencilerin gruplar halinde veya bireysel olarak sözcük dağarcığını genişletmesine imkan sağlanmıştır. Bu etkinliğin tamamlanması ile birlikte uygulama süreci de sona ermiştir.

3.6.3. Son Testlerin Yapılması

Araştırmada tüm etkinliklerin uygulanmasından sonra 20 Mayıs 2019 tarihinde kontrol ve deney grubu öğrencilerine son testler uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce öğrencilere

yapılan araştırmanın amacı ve ölçekle ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Son testlerin uygulanma süreci her grupta yaklaşık 40 dakika (1 ders saati) sürmüştür.

3.6.4. Odak Grup Görüşmelerinin Yapılması

Odak grup görüşmeleri, Son testlerin yapılmasından sonra 21 Mayıs 2019 tarihinde deney grubu öğrencilerinden 8 öğrenci ile yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı önceden belirlediği ölçütleri oluşturur ve bütün durumları bunun üzerinden çalışır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 140). Bu çalışmada çalışma grubunu belirlenmesinde öğrencilerin cinsiyetlerinin dağılımının sınıfın genel cinsiyet dağılımı ile paralel olması, öğrencilerin ikamet yerlerinin köy, kent veya ilçe merkezi olup olmaması, öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyleri ve meslekleri, ailelerin gelir düzeyleri ve araştırmacı tarafından yapılan sınıf içi gözlemlere ait veriler ölçüt alınmıştır.

Araştırmada güvenilir veriler elde etmek ve katılımcıların güvenliğini sağlamak için çalışmaya ilişkin gerekli bilgiler verilmiş, görüşme saatinin uygunluğuna, ortamın sessiz bir ortam olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla okul idaresi ile görüşülmüş ve odak grup görüşmelerinin Fen laboratuvarında yapılmasına karar verilmiştir. Görüşmeler laboratuvarında bir masa etrafında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılırken görüşmelerin aksamadan devam edebilmesi için çeşitli varsayım soruları ile görüşü alınan kişinin önü açılmaya çalışılmıştır (Glesne, 2013).

Odak grup görüşmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır ve 65 dakika sürmüştür. Görüşmeler, daha sonra yazıya dökülmek üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Bu çalışmada 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği geliştirilmiş ve bu ölçme aracı ile nicel veriler toplanmıştır. Bunun yanı sıra deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenim sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen kapsayıcı eğitim etkinlikleri uygulanmış ve araştırmanın amacının gerçekleştirilmesine yönelik öğrenci değerlendirme raporlarından, araştırmacı günlüğünden ve odak grup görüşmesinden nitel veriler elde edilmiştir.

Nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ön test puanları arasında; deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t- testi kullanılmıştır. Bu test, farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bir testtir. Bu testin yapılabilmesi için ise ortalamaları kıyaslanacak veriler normal dağılım sergilemelidir, grup varyansları eşit olmalı ve her bir verinin diğerinden bağımsız olması gerekmektedir (Can, 2014, s. 115-116).

Araştırmada kullanılan deneysel desenin deney grubu üzerindeki gerçek etkisini belirlemek için yapılan kovaryans analizi (ANCOVA), deney ve kontrol grubunun ön test puanları kontrol edildikten sonra son test puanları arasında fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analiz aşamasında betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık vd., 2001; Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitel analizinin son aşamasında ise elde edilen verilerin yorumlanması bulunmaktadır (Creswell, 2013a, s. 200).

Nitel verilerin analizinde verilerden elde ettiğimiz anlamların geçerli, tekrar edebilir ve doğru olup olmadığını kontrol edebilmek için anlamı meydana getiren yöntemler betimleyiciden açıklayıcıya, somuttan soyuta olmak üzere sıralanabilir. Örüntüleri ve temaları not etmek, akla yatkınlığı görebilmek, kümelemek, analiz yapan araştırmacıya neyin ne ile uygunluğunu görebilmesinde; metafor oluşturmak, verilerin bütünsel olarak entegrasyonunu sağlamada; sayma, orada ne olduğunu görebilmesinde yardımcı olmaktadır. Zıtlıkları arayarak karşılaştırmalar yapmak, anlamayı netleştirmek; değişkenleri ayırma, farklılaştırma yapabilmek için gerekli yöntemlerdir. Parçaları genele göre sınıflandırma veya faktörlere ayırma, değişkenler arasında ilişkileri fark etme, kesişen değişkenler arasındaki ilişkileri fark etme ve kesişen değişkenleri bulma ilişkisi daha soyut hale getirebilmede kullanılmaktadır. Mantıksal bir zincir durumu oluşturma, kavramsal-kuramsal tutarlılık

oluşturma ise verilerin mantıklı bir biçimde sistematik olarak anlamlandırılmasında araştırmacıya yardımcı olmaktadır (Miles & Huberman, 2015, s. 245- 246).

Bu çalışmada betimsel analize ilişkin bilgiler ışığında çalışma grubundan seçilen öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılan görüşme kamera ile kaydedilmiş ve daha sonra bilgisayar ortamında transkripti yapılmıştır.

Odak grup çalışmasından, araştırmacı günlüğünden ve ğrenci değerlendirme raporlarından elde edilen veriler analiz aşamasından sonuç aşamasına kadar bir dizi geçerlik kontrolüne tabi tutulmuştur. Öncelikle araştırmacı tarafından ulaşılan kodlamaların daha geçerli olması amacıyla farklı bir araştırmacı tarafından kodlamalar yapması istenmiştir. Ardından kodlamalara yönelik kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır (Miles & Huberman, 2015). Verilerin analizi neticesinde ulaşılan kodlar ve temalar katılımcıların ifadeleri eşliğinde yorumlanmıştır. Oluşturulan temaların tutarlılığının sağlanması amacıyla alanyazın kaynaklarından da destek alınmıştır. Yapılan çalışmanın tamamını kontrol etmek amacıyla bir dış denetçi ile karşılıklı görüş alışverişinde bulunularak elde edilen sonuçlar aşamalı olarak birlikte değerlendirilmiştir (Creswell, 2013b, s. 201-202).

Nitel veriler analiz edilirken odak grup görüşmesinde yer alan öğrenciler görüşmedeki konuşma sırasına göre OÖ1., OÖ2., OÖ3., ..., OÖ8. Öğrenci olarak kodlanmıştır. Araştırmacı günlüğünün analiz edilmesinde öğrenciler sınıf listesindeki sıraya göre Ö1., Ö2., Ö3., ..., Ö19. şeklinde kodlanırken kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencileri belirtmek için Suriyeli ğrenci için SÖ1. ve SÖ2. kodları, Doğu Türkistanlı ğrenciler için DTÖ1., DTÖ2., DTÖ3. ve DTÖ4. kodları kullanılmış ve bulgular kısmında bu kodlarla öğrencilerden alınan veriler analiz edilmiştir.

3.7.1. Nicel ve Nitel Verilere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik

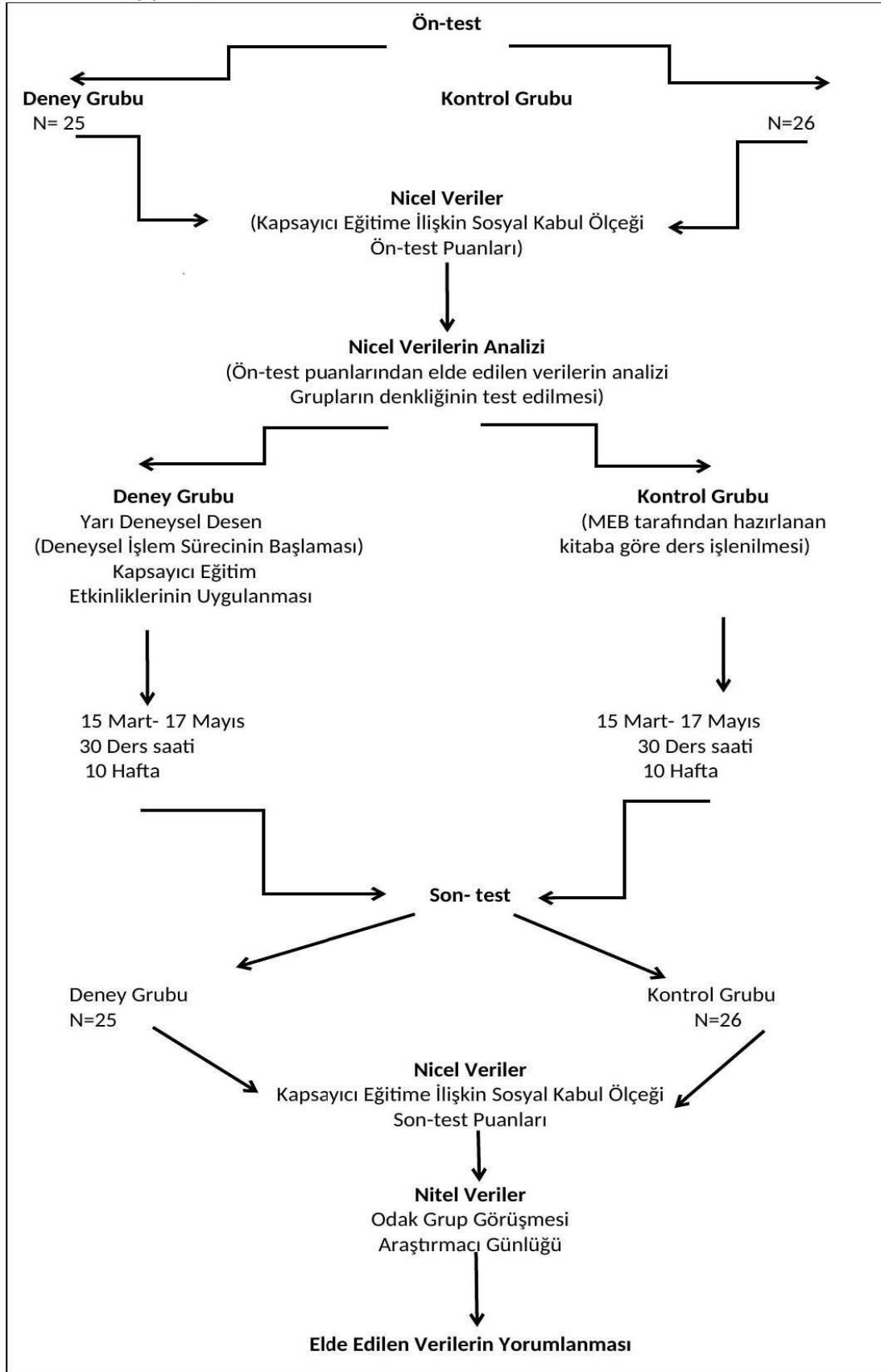
Bu araştırmada nicel verilerin analiz edilmesinde SPSS 22.0 paket programı kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır. Kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul tutum ölçeği geliştirilmesi aşamasında ölçeğin geçerlik ve güvenirliği ilgili bilgiler ayrıca verilmiştir.

Nicel verilerin toplanmasında iç geçerliği sağlamak için öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilere yöneltilecek açık uçlu sorular alanında bir uzmanın görüşüne danışılarak soru maddelerinin iç geçerliği sağlamıştır. Bilindiği gibi nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçmeyeceğine ilişkindir (Yıldırım & şimşek, 2005).

Nitel verilerin analiz edilmesinde toplanan verilerin çözümlenmesi aşamasında betimsel analiz yapılmış ve farklı iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, araştırmacıların yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda *görüş birliği* ve *görüş ayrılığı* sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın önerdiği güvenlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

$$(Güvenirlik = \text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})$$

Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde güvenilirlik çalışmasında %85, araştırmacı günlüğünde % 90 oranında bir *uzlaşma* (güvenirlik) sağlanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.



Şekil 6. Tez akış şeması



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Nicel Veri Analizi

Deneyssel araştırmalarda katılımcılara uygulanan öntest ve sontest sonucunda elde edilen ölçme sonuçlarının deney ve kontrol grubunda nasıl değiştiğini diğer bir ifade ile deneyssel işlemin etkililiğini belirleyebilmek amacıyla birçok istatistiksel yöntem kullanılabilmektedir. Bu araştırma kapsamında öntest puanları arasındaki farkı kontrol altına alarak sontest düzeltilmiş ortalamalarını karşılaştırmaya imkân veren Kovaryans Analizi (ANCOVA) yöntemi kullanılacaktır. Kovaryans Analizinin uygulanabilmesi için bazı varsayımlar test edilmiştir. Field (2013) Kovaryans Analizinin uygulanabilmesi için bağımlı değişkene ilişkin puan dağılımlarının normallığının sağlanması ve her grup (deney-kontrol) için regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğinin test edilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla ilk olarak öntest ve sontest puanlarının normal dağılıp dağılmadığının belirlenebilmesi için normallik testi yapılmıştır. Normallik testine ait bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öntest ve Sontest Puanlarının Dağılımına İlişkin Normallik Testi Sonucu

Test	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Deney	Öntest	0,08	25	0,200	0,97	25	0,822
	Sontest	0,16	25	0,084	0,95	25	0,282
Kontrol	Öntest	0,19	26	0,016	0,92	26	0,059
	Sontest	0,12	26	0,200	0,95	26	0,242

Tablo 20’de dağılımın normallliği için kullanılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Bu bulgulara ek olarak dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesi amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Razali ve Wah (2011) gruplardaki birey sayısının 50’den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testinin daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, deney grubunun öntest (İstatistik=0,97; $p=0,822>0,05$) ve sontest (İstatistik=0,95; $p=0,282>0,05$) puanlarının normal olmadığına ilişkin hipotezler reddedilmiştir. Diğer bir ifade ile deney grubunun öntest (İstatistik=0,92; $p=0,059>0,05$) ve sontest (İstatistik=0,95; $p=0,242>0,05$) puanlarına ait dağılımlar normaldir. Benzer şekilde kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin dağılımlarında normal olduğu görülmektedir. Kovaryans Analizinin bir diğer varsayımı olan gruplara (deney-kontrol) ait regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği test edilmiştir. Bu amaçla ANOVA yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla kullanılacak modelde öntest ve grup değişkeninin sontest üzerindeki ortak etkisinin anlamlılığı test edilecektir. Ortak etkinin etkili çıkmaması regresyon doğrularının eğimlerinin gruplarda (deney-kontrol) eşit olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Aşağıda Tablo 21’de regresyon eğimlerinin eşitliğinin test etmek amacıyla yapılan ANOVA testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 21

Gruplara (Öntest-Sontest) Ait Regresyon Eğimlerinin Eşitliğinin Test Edilmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Model	15467,35	3	5155,782	29,81	0,000*
Grup	122,92	1	122,92	0,71	0,403
Öntest	963,03	1	963,033	5,57	0,022*
Grup*Öntest	16,94	1	16,943	0,98	0,756
Hata	8128,69	47	172,95		
Toplam	23596,04	62			

* $p<0,05$; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması; Sd: Serbestlik Derecesi

Tablo 21’de görüldüğü üzere, sontest puanları üzerinde öntest grup ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F=0,98$; $p=0,756>0,05$). Elde edilen bulgular regresyon doğrularının eğimlerinin gruplarda eşit olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına uygulanan öntest ve sontest puanlarına ait betimsel bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Katılımcıların Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	Öntest		Sontest		
		Min.	Mak.	Min.	Mak.	$\bar{X}$
Deney Grubu	25	69,00	102,00	84,96	95,00	136,00
Kontrol Grubu	26	54,00	106,00	78,12	57,00	116,00
						117,24
						83,81

Tablo 22’de görüldüğü üzere, deney grubunun öntest puanına ait minimum puan 69 iken, maksimum puan 102’dir. Kontrol grubunda ise minimum puan 54 iken maksimum puan 106’dır. Deney grubunun öntest puan ortalaması $\bar{X}=84,96$ iken, kontrol grubunun öntest puan ortalaması $\bar{X}=78,12$ olarak elde edilmiştir.

Sontest puanları dikkate alındığında, deney grubunun sontest puanına ilişkin minimum puan 95 iken, maksimum puan 136’dır. Kontrol grubuna ait minimum puan 57 iken, maksimum puan 166 olarak elde edilmiştir. Deney grubunun sontest puan ortalaması $\bar{X}=117,24$ iken, kontrol grubunun sontest puan ortalaması $\bar{X}=83,81$ olarak elde edilmiştir.

4.1.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Deney (kapsayıcı eğitim etkinliklerinin yapıldığı) ve kontrol grubu (araştırmacının müdahale etmediği) öğrencilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul ölçeği;

- Ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ön testten son teste değişimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin öntest- sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

d) Kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır.

a) *Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul ölçeği öntest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*

Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarının Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	t	Sd	p
Deney	25	84,96	2,32	49	0,025*
Kontrol	26	78,12			

* $p < 0,05$

Tablo 23'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t_{49}=2,32$; $p=0,025 < 0,05$). Elde edilen sonuçlar deney grubu ($\bar{X} = 84,96$) öğrencilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul öntest puanlarının kontrol grubu ($\bar{X} = 78,12$) öğrencilerinin öntest puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında farklılık olduğu için deneysel işlemin etkisinin ortaya çıkarılmasını amacıyla Kovaryans analizi yapılmıştır (Tablo 24 ve 25). Bu şekilde deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş sontest puanları karşılaştırılarak öntest puanlarındaki farklılık kontrol altına alınmıştır.

b) *Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul düzeylerinin öntestten sonteste değişimleri (gelişimleri) arasında anlamlı farklılık var mıdır?*

Araştırma kapsamında yapılan Kovaryans Analizi sonucunda sonteste ilişkin ortalama ve önteste göre düzeltilmiş sontest puanları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarının Ortalama ve Önteste Göre Düzeltilmiş Ortalama Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	25	117,24	118,82

Tablo 24'te görüldüğü üzere, deney grubunun son test ortalama puanı $\bar{X} = 117,24$ iken, kontrol grubunun son test ortalama puanları 83,81'dir. Önteste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları dikkate alındığında deney grubunun düzeltilmiş ortalama puanı $\bar{X} = 118,82$ iken, kontrol grubunun düzeltilmiş ortalama puanı $\bar{X} = 82,23$ olarak elde edilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanlara göre deney grubunun ortalama puanının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için yapılan Kovaryans Analizine ilişkin bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre Yapılan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Öntest	1204,96	1	1204,96	7,10	0,010*	0,05
Grup	15429,37	1	15429,37	90,92	0,000*	0,62
Hata	8145,63	48	169,70			
Total	23596,03	50				

*p<0,05; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması; Sd: Serbestlik Derecesi

Tablo 25'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F_{\text{öntest}}=7,10$; $p=0,010<0,05$). Önteste göre düzeltilmiş son test puanları deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{\text{grup}}=90,92$; $p=0,000<0,05$). Elde edilen bulgular, deney grubundaki katılımcıların farklı özellikteki öğrencileri kabul düzeyinin ($\bar{X} = 118,82$) kontrol grubundaki öğrencilerden ($\bar{X} = 82,23$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile uygulanan deneysel işlem, deney grubundaki katılımcıların farklı özelliklere sahip öğrencileri kabul düzeylerinde anlamlı şekilde bir artışa neden olmuştur. Elde edilen bu farklılığa ilişkin etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,62$ olup geniş bir etkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

c) Deney grubu öğrencilerinin öntest-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 26

Deney Grubu Öğrencilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	t	Sd	p
Öntest	25	84,96	-10,15	24	0,000*
Sontest	25	117,24			

*p<0,05

Tablo 26’da görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamaları ($\bar{X} = 117,24$) öntest puan ortalamalarından ($\bar{X} = 84,96$) daha yüksektir. Elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{24} = -10,15$; $p = 0,000 < 0,05$)

d) Kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 27

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	t	Sd	p
Öntest	26	78,12	-1,23	25	0,229
Sontest	26	83,81			

Tablo 27’de görüldüğü üzere, kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamaları ($\bar{X} = 83,81$) öntest puan ortalamalarından ($\bar{X} = 78,12$) daha yüksektir. Ancak elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{25} = -1,23$; $p = 0,229 > 0,05$)

4.1.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve bu bulguların araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak yorumlarına yer verilmiştir.

4.1.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu problemi, “Deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerine ilişkin görüşleri nedir?” sorusundan oluşmaktadır. Bu kapsamda deney grubunda bulunan öğrencilerin kapsayıcı eğitim etkinlikleri kapsamında

hazırlanan görüşme sorularına verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar betimsel analize tabi tutulmuş, elde edilen bulgulara ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

4.1.2.2. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin, görüşme formunda yer alan ilk soru olan, “Kapsayıcı eğitim nedir? Açıklayınız?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitim Tanımları

Kapsayıcı Eğitim Tanımı	(f)
Birliktelik	6
Kaynaşma	3
Sosyalleşme	3
Ayrımcılığı Azaltma	2
Yabancı Hissetmeme	2
Empati	2
Kendini Geliştirme	1

Tablo 28’e göre öğrencilerin kapsayıcı eğitime yönelik yaptıkları tanımların toplam yedi kod etrafında toplandıkları ve bu kodlardan en fazla Birliktelik (f=6), Kaynaşma (f=3) ve Sosyalleşme (f=3) tanımlarını kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin yaptıkları diğer tanımlar ise Ayrımcılığı Azaltma (f=2), Yabancı Hissetmeme (f=2), Empati (f=2) ve Kendini Geliştirme (f=1)’dir. Görüşmede yer alan öğrencilerden alınan birkaç görüş aşağıdaki şekildedir:

Ö2: Göç ederek ülkemize gelen çocukların bizlerle birlikte eğitim almasıdır. Suriye’deki savaştan kaçan arkadaşlarımızın bizimle birlikte ders almasıdır.

Ö4: Kapsayıcı eğitim yabancı uyruklu öğrencilerle iyi anlaşmamız için yapılan etkinliklerdir. Bu etkinliklerden sonra öğrenciler sosyalleşirler ve kendilerini yabancı hissetmezler.

Ö6: Sınıf içindeki Suriyeli ve Doğu Türkisanlı arkadaşlarımızla birlikte onların kaynaşması için yaptığımız etkinlikler kapsayıcı eğitimidir.

Tablo 29

Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitim Tanımlarında Kullandıkları Dezavantajlı Durumdaki Öğrenciler

Dezavantajlı Durumlara Örnekler	(f)
Yabancı Uyruklu Öğrenci	4
Suriyeli Öğrenci	3
Doğu Türkistanlı Öğrenci	3
Engelli Öğrenci	3
Savaşta Kaçan Öğrenci	2
Göç Eden Öğrenci	1
Hasta Öğrenci	1

Öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecindeki dezavantajlı öğrencilerin durumlarına örnekler vererek yaptıkları tanımlarda ise en fazla Yabancı Uyruklu Öğrenci (f=4), Suriyeli Öğrenci (f=3), Doğu Türkistanlı Öğrenci (f=3) kodunu kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler dezavantajlı diğer öğrencileri ise Engelli Öğrenci (f=3), Savaşta Kaçan Öğrenci (f=2), Göç Eden Öğrenci (f=1) ve Hasta Öğrenci (f=1) kodlarını kullanarak tanımlamışlardır. Görüşmede yer alan öğrencilerden alınan birkaç görüş aşağıdaki şekildedir:

Ö3: *Kapsayıcı eğitim yabancı uyruklu öğrencilerin sosyalleşmesi ve öğrencilerin kaynaşması için yapılan etkinliklerdir. Örneğin; Dostluk ile ilgili bir atasözü söyleyip ip atıyorduk, engelli insanları anlamamız için tekerlekli sandalye ile etkinlik yaptık, görmeyen insanları anlamamız için göz bandı takıp onları anlamamızı sağladık, yabancı uyruklu arkadaşlarımız oradaki yaşadıklarını anlattı, ne zorluklar yaşadıklarını anlattılar.*

Ö7: *Yabancı öğrencilerin dışında engelli ve hasta öğrencilerin de bizlerle aynı sınıfta eğitim alması kapsayıcı eğitimidir.*

Ö8: *Hiçbir öğrenciyi ayırt edilmeden hepsini bir arada kaynaştırılarak verilen eğitimidir. Örneğin savaşlarda yurtlarından olan arkadaşlarımızla aynı sınıfta okuyoruz. Suriyeli ve Doğu Türkistanlı arkadaşlarımız oldu, bu kapsayıcı eğitimidir.*

Kapsayıcı eğitim nedir? Sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin tamamının kapsayıcı eğitimi doğru bir şekilde tanımladıkları görülmüştür. Kapsayıcı eğitime ilişkin verilen örneklerde büyük çoğunlukta geçici koruma altındaki öğrenciler üzerinden örnekler verilmiştir. Engellilik ve çeşitli hastalıklarla mücadele eden çocuklar gibi diğer dezavantajlı durumlara değinilse de verilen örneklerin çoğunun sınıftaki Suriyeli ve Doğu Türkistanlı öğrenciler üzerinden olduğu görülmüştür.

4.1.2.3. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecinin ve kapsayıcı eğitim sürecinde yapılan etkinliklerin olumlu yönleri nelerdir? sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Öğrenci Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Olumlu Yönleri

Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Olumlu Yönleri	(f)
Empati	6
Sosyalleşme	4
Kaynaşma	3
İyi Hissetme	3
Bilgilenme	3

Tablo 30'a göre kapsayıcı eğitim sürecinde yapılan etkinliklerin olumlu yönleri en fazla Empati (f=6) olmak üzere, Sosyalleşme (f=4), Kaynaşma (f=3), İyi Hissetme (f=3), Bilgilenme (f=3)'dir. Kapsayıcı eğitim sürecinde yapılan etkinliklerin olumlu yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki şekildedir.

Ö1: *Kapsayıcı eğitim sürecinde akvaryum etkinliği yapmıştık. Bu etkinlikte Suriyeli ve Türkmen arkadaşlarımızla sohbet ettik. Onları dinledik. Onların bizimle beraber kaynaşmalarını sağladık. Biz de onlarla sohbetler ettik. Bu etkinlikle dil ve ırk farklılığı olan arkadaşlarımızla beraber kaynaştık ve sohbet ettik.*

Ö3: *Birbirimizin kardeş olduğunu öğrendik. Onları dışlamamız gerektiğini öğrendik. Onların yerinde olmanın çok zor olduğunu öğrendim.*

Ö5: *Etkinliklerden sonra onları daha iyi anladık, yaşadıkları zorlukları öğrendik. Onları aramıza daha çok almaya başladık. Beslenmemizi bile onlarla paylaşıyorduk. Yaptığımız her etkinliğe onların da katılmasını sağlıyorduk ve böylece birbirimizle kaynaştık.*

Ö7: *Engellilerin yaşadıkları zorlukları anladım. Tekerlekli sandalye kullanırken çok zor ilerledim. Gözüm kapalıyken çok zorlandım, gösterilen yere gidemedim.*

Öğrenci görüşlerine göre kapsayıcı eğitim sürecinin olumlu yönleri değerlendirildiğinde kapsayıcı eğitim sürecinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini artırdığı görülmektedir. Öğrencilerin etkinlik süresince kapsayıcı eğitim sürecindeki arkadaşlarına faydalı oldukları için kendilerini iyi hissettikleri, mutlu oldukları ve yapılan etkinliklerden dolayı kendilerini gururlu hissettikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencileri daha

iyi tanıma fırsatına sahip oldukları, kendilerine onların yerine koyarak empati yeteneklerini geliştirdikleri anlaşılmıştır.

4.1.2.4. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecinin olumsuz yönleri nelerdir? sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Öğrenci Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitim Sürecinin Olumsuz Yönleri

Kapsayıcı Eğitim Sürecinin Olumsuz Yönleri	(f)
Dil Sorunları	5
Davranış Sorunları	4

Ö3: Farklı bir dil konuştukları için birbirimizi anlamadığımız zamanlar oldu. Yanımızda başka dil konuşmalarından da bazen rahatsız oldum. Bizim eşyalarımızı izinsiz alıp kullandıkları zamanlarda da rahatsız oldum. Etkinlik sonrasında Türkçe konuşmaya başladılar. Onlarla etkinlikler yaptıktan sonra onlara alıştım ve rahatsız olmadım. Oyunlar oynadıktan sonra arkadaş olduk.

Ö4: Birbirimizi anlamadığımız süreçler oldu. Onlarla konuşmak istediğimde nasıl olsa anlamayacak diye konuşmuyordum. Onlar da yanımda başka bir dil konuştuğunda rahatsız oluyordum. Etkinlikler sonrasında onlarla konuşmaktan çekinmedim.

Ö5: Öğrencilerle aramız iyiydi. Birlikte oturuyorduk, hiç bir ayrımcılık yapmıyorduk ama bir gün benim bir eşyam çalındı. Onun çaldığını düşünmek bile istemedim ama gerçek bu ki o çalmıştı. Bu sorunun çözüldü ama ben bunu yapmasına çok üzüldüm.

Ö7: Görme engelli kişiler ile ilgili etkinlik yaptığımızda her an düşecek gibi hissettim. Yürüme engellilerde de aynı şeyi hissettim. Yanımda biri olmadan çok zor gidiyordum. Bu süreçte kimseyi görmediğimden rahatsız oldum. Bir anda düşme korkusu yüzünden bir adım atmaya korkuyordum. Bu etkinliklerden sonra engelli kişileri daha iyi anladım.

Tablo 32

Öğrenci Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitim Süreci Sonrasında Yaşananlar

Kapsayıcı Eğitim Süreci Sonrası	(f)
Dil Sorununda Azalma	4
Kaynaşma	4
Davranış Sorunlarında Azalma	2

Tablo 32’ye göre kapsayıcı eğitim süreci sonrasında dil sorununda azalma (f=4), kaynaşma (f=4) ve davranış sorunlarında azalma (f=2) görülmüştür. Kapsayıcı eğitim süreci sonrasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki şekildedir.

Ö1: *Yaptığımız etkinliklerden sonra bize sataşmayı bıraktılar. Eskiden bizimle uğraşıyorlardı. Artık uğraşmıyorlar, yalan da söylemiyorlar.*

Ö2: *Etkinlikler sonrasında Doğu Türkistanlı arkadaşlarımla daha iyi anlaştım. Mesela A.Y. arkadaşım ile okul sonrası topaç oynardık. M. arkadaşım ile origamiler yapardık.*

Ö8: *Sadece dilimizi tam konuşamayıp kelimeleri tam çıkartamıyorlardı. Etkinlikler sayesinde arkadaşlarımla aram gayet iyiydi, samimi dostluklar kurduk.*

Kapsayıcı eğitim sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde yaşanan olumsuzlukların süreç sonunda azaldığı anlaşılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre en büyük sorun dil sorunu ve dil sorununa bağlı iletişim kuramama sorunu iken bu sorunun süreç sonunda azaldığı, öğrencilerin çekingen davranışları üzerlerinden atarak kaynaştıkları anlaşılmıştır. Kapsayıcı eğitim sürecinde yaşanan diğer bir sorunun ise davranış problemleri olduğu görülmüştür. Süreç sonunda ders içi ve ders dışı etkinliklerde bu sorunun da azaldığı öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

4.1.2.5. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecinin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir? sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Kapsayıcı Eğitim Süreci Sonrası Öğrenciler Tarafından Sunulan Öneriler

Öneriler	(f)
Etkinlikler Yapılması	7
Ek Ders, Kurs İmkanlarının Sunulması	2
Dil Öğretilmesi	2
Kültürün Tanıtılması	2
Okul Dışı Aktiviteler	2
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	1
Materyal Geliştirilmesi	1

Tablo 33'e göre kapsayıcı eğitim süreci sonrası öğrenciler tarafından sunulan önerilerin başında Etkinliklerin Yapılması (f=7) gelmektedir. Ek Ders, Kurs İmkanlarının Sunulması (f=2), Dil Öğretilmesi (f=2), Kültürün Tanıtılması (f=2), Okul Dışı Aktiviteler (2), Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (1) ve Materyal Geliştirilmesi (f=1) sunulan öneriler arasındadır. Kapsayıcı eğitim süreci sonrası öğrenciler tarafından sunulan önerilerden bazıları aşağıdaki şekildedir:

Ö1: *Kapsayıcı eğitim alan öğrencilere derslerin daha detaylı anlatılması gerekiyor. Ders başarıları çok düşük.*

Ö4: *Daha fazla etkinlik yapabiliriz. Okul çıkışı onlara Türkçe kelimeler öğretemeliyiz. Kapsayıcı öğrencilere yardımcı olması için bir öğrenci vererek yabancı hissettirmemeliyiz. Teneffüste onları dışlamamalıyız, onlara yardım etmeliyiz. Onları oyunlarımıza almalıyız. Haftasonlarında onlarla görüşmeliyiz.*

Ö5: *Her sınıf bizim yaptığımız gibi etkinlikler yaparak onları daha iyi anlayabilirler. Bu etkinlikleri yapmadan önce biz de onların yaşadıkları zorlukların farkında değildik.*

Ö8: *Yabancı uyruklu öğrencilerin aileleriyle de tanışmak isterdim, böylece aileler de kaynaştırılmış olurdu. Kendi memleketlerine dönünce bizlere misafir olarak gelmelerini isterdim.*

Kapsayıcı eğitim süreci sonrasında öğrenciler tarafından sunulan öneriler değerlendirildiğinde öğrencilerin yapılan etkinlikleri çok önemsedikleri görülmüştür. Etkinliklerin faydalı olduğu ve kapsayıcı eğitim sürecinin amacına ulaşması için etkinliklerin içeriğinin geliştirilerek daha fazla etkinlik yapılmasını istedikleri anlaşılmıştır. Yapılan etkinlikler sayesinde kapsayıcı eğitim sürecindeki arkadaşlarını tanıdıklarını, onlara yardımcı olabildiklerini, empati kurabildiklerini belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin temel sorunlarından biri dil sorunu olduğu için öğrencilere dil

öğretilmesi gerektiğini, akademik başarıları düşük olduğu için de bunların ek ders, kurs gibi imkanlarla sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Okul dışında aktivitelerle de arkadaşlık bağlarının daha kuvvetli şekilde kurulacağını, kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin ailelerinin de dahil edileceği etkinliklerin faydalı olacağı görüşlerin arasında belirtilmiştir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için de kapsayıcı öğrenme ortamlarının fiziksel olarak düzenlenmesi gerektiği, öğretim faaliyetleri için materyallerin de geliştirilmesi gerektiği öneriler arasındadır.



Şekil 7. Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin görüşlerine göre kapsayıcı eğitim süreci

4.1.2.6. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu problemi, “Deney grubu öğrencilerinin araştırmacı gözlemlerine göre kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul davranışları nasıldır?” sorusundan oluşmaktadır. Bu kapsamda deney grubunda bulunan öğrencilerin kapsayıcı eğitim etkinlikleri sürecindeki davranışları değerlendirilmiştir. Davranışların değerlendirilmesinde kapsayıcı eğitim etkinlikleri yapılmadan önceki, etkinlikler sırasındaki ve etkinliklerden sonraki davranışları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı günlüğündeki veriler betimsel analize tabi tutulmuş, elde edilen bulgulara ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

a) Kapsayıcı Eğitim Etkinliklerini Uygulamadan Önceki Süreç (12.02.2019-14.03.2019)

Araştırmacı günlüğünden öğrencilerin sosyal kabul davranışlarına ilişkin kapsayıcı eğitim süreci başlamadan önce elde edilen bulgular dil sorunu, devamsızlık, uyum sorunları ve davranış sorunları boyutlarında değerlendirilmiştir.

Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin en büyük sorununun dil sorunu olduğu kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öncesinde tespit edilmiştir. Kapsayıcı öğrencilerden birinin hiç Türkçe bilmediği, bu öğrenciyle tercüman öğrenci aracılığıyla iletişim kurulduğu, dil bilenlerin ise anlamada ve yorumlamada sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Dil sorunun sınıf içerisinde bu öğrencilerin çekingen ve sessiz olmalarında büyük payının olduğu, diğer öğrencilerin kapsayıcı öğrencilerle iletişim kurmasının önünde bir engel olduğu tespit edilmiştir.

Sabah gelir gelmez SÖ1.'e dün neden gelmediğini sordum. SÖ1. elini kolunu salladı, kıvrandı, kendini ifade edemedi.

SÖ2. sen Arapça söyle ben öğretmene söyleyeyim dedi. SÖ2. Arapça çevirmenlik yaptı.

“Öğretmenim, dün sabah uyanamamış o yüzden gelememiş.” Dedi.

SÖ1. kendini Türkçe ifade edemiyor !!! (27.02.2019)

Bugün SÖ2. geldi. Hemen 2 gündür neden okula gelmediğini sordum. Kendisinin hasta olduğunu, boğazının ağrıdığını, öksürdüğünü söyledi. Doktora gittin mi, ilaç verdi mi diye sordum. SÖ2 konuşkan bir kız.

- “Evet, şarap içtim.” Dedi.
- Şarap mı? Şurup demek istedin herhalde kızım dedim.

Sınıf gülmekten kırıldı.

Her ne kadar SÖ2.'nin Türkçesi iyi, güzel konuşuyor desem de bazen kelimelerin kaydı, bazen de kendini ifade etmekte zorlandığı anlar oluyor. (14.03.2019)

Kapsayıcı eğitim etkinlikleri uygulanmaya başlanmadan önce bir ay sınıf içerisinde gözlem yapılarak tutulan günlükte kapsayıcı öğrencilerin çok fazla devamsızlık yaptıkları, günlerce okula gelmedikleri tespit edilmiştir. Devamsızlığın yanı sıra bazı öğrencilerin de derse giriş saati konusunda okul kurallarına uymadıkları anlaşılmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğünde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Bugün DTÖ1. okula gelmemiş. Çocuklara neden DTÖ1'in okula gelmediğini sorduğumda bir gün gelip on gün okula gelmediğini, onun hep böyle devamsızlık yaptığını söylediler. (13.02.2019)

SÖ2. sınıfa geç geldi. Onu geç kağıdı alması için müdür yardımcısına gönderdim. Müdür yardımcısı odalarında olmadığı için kağıdı almadan sınıfa gelmiş. Bir daha geç kalmaması gerektiğini söyleyerek oturttum. (14.02.2019)

SÖ2. ders başladıktan 10-15 dk sonra geldi. Geç kağıdı almadan derse giremezsin dedim ve geç kağıdı alması için müdür yardımcısına yolladım. 10 dk geçtiği halde sınıfa gelmediği için bir öğrenciyi ona bakması için gönderdim. Okul içerisinde yoktu, evine gittiğini tahmin ettik. (18.02.2019)

Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin sınıfla ve okulla uyumlu olmadıkları araştırmacı günlüğünde açıkça belirtilmiştir. Bu öğrencilerin sınıfta arka sıralara oturtulduğu, kapsayıcı öğrencilerin kapsayıcı öğrencilerle oturduğu, sığınmacıların aynı ülkelerden oldukları öğrencilerle gruplaştığı, teneffüslerde de bu öğrencilerle dolaştıkları, cinsiyet farkından dolayı gruba giremeyen kız öğrencilerin teneffüslerde yalnız dolaştıkları, kendi ülkelerinden öğrencilerle gruplaşarak oyunlar oynadıkları tespit edilmiştir. Okuldaki diğer öğrenciler gibi okul forması giymedikleri, serbest kıyafetle okula geldikleri, saç traşı, temizlik gibi konularda gereken özeni göstermedikleri anlaşılmıştır. Sınıf içinde verilen ödev ve sorumlulukları hiç yapmadıkları, gayretli olmadıkları, akademik ders başarılarının çok düşük olduğu günlükte açıkça belirtilmiştir. Sınıf içindeki öğrencilerin kapsayıcı öğrencilere karşı ilgisiz oldukları, okula gelmedikleri zaman onları merak etmedikleri, okul eşyalarını paylaşmadıkları, beslenme getirmedikleri zaman bu durumu pek önemsemedikleri anlaşılmıştır.

SÖ1. çok az Türkçe biliyor, dersi hiç dinlemiyor ve hep dalıyor. Onu dersi dinlemesi için uyardığımda, uyuyorsun diye kızdığımda öğrenciler:

“ Öğretmenim eski öğretmenimizde de sınıfın hep arka sırasında uyurdu. Öğretmenimiz bırakın, uyusun derdi.” dediler. (13.02.2019)

SÖ1. derste 3 kez sırayı sallayarak ses yaptı. Onu uyardım. Yanında oturan SÖ2. onu uyardığını ona “Sanane, ben uyuyacağım” dediğini söyledi ve yine ona bilerek kaba saba davrandığını, kalem kutusunu, çantasını attığını söyledi. (27.02.2019)

Bugün okulun arka bahçesinde nöbetçi idim. 4. Dersin teneffüsünde nöbet yerime giderken SÖ2. 'yi gördüm. Atatürk büstüne yaslanmış ve yere bakıyordu.

Diğer çocuklarla henüz kaynaşamadığı için yalnızdı ve mutsuz gözükiyordu. (20.02.2019)

Haftasonu verdiğim ödevi kontrol ettiğimde 6 kapsayıcı öğrencimden sadece DTÖ4. ödevi istediğim gibi yapmıştı. SÖ2. yarısını yapmıştı ve tırnaklarını kesmemişti. Diğer 4 öğrencinin defterleri dahi yanlarında yoktu. Her zamanki gibi defterlerini evde unuttukları yalanını söylediler.

Matematik dersinde SÖ1.'in işlediğimiz sayfadan farklı bir sayfaya baktığını yakaladım. Türkçesi iyi değil, fazlasıyla dalgın ve derslere karşı çok isteksiz. (11.03.2019)

Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin etkinliklerin uygulanması öncesindeki süreçte çok fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri, birbirlerine fiziksel şiddet uyguladıkları, birbirlerine bağırdıkları, itme, çekme gibi kaba davranışlarda bulundukları, kendi aralarında anlaşamadıkları tespit edilmiştir. Uygulama öncesi süreçte farklı sınıflardan ve sınıf arkadaşlarından davranışlarıyla ilgili çok fazla şikayet gelmiştir.

Bugün Matematik dersinde tahtaya problem yazarken DTÖ1. ile DTÖ3.'ü birbirlerine sert bir şekilde vururlarken gördüm. Çok sinirlendim. Nedenini sorduğumda bir nedeni yok diyorlar, geçinemiyorlar. (28.02.2019)

5. ders sınıfa girdiğimde çocuklar büyük bir gürültüyle DTÖ2. DTÖ4.'ü dövdü dediler. Herkesi susturdum ve neler olduğunu anlamaya çalıştım.

Teneffüste ip atarlarken DTÖ4. onlara siz 80 tane ip atlayamazsınız demiş ve Uygur Türkleri ona vurmaya başlamış ve sınıfta da bu devam etmiş. DTÖ2. cetvelle ona vurmuş.

Sorun şu ki: Uygur Türkleri fiziksel şiddet eğilimindedir!

DTÖ4.'e şikayetçi misin bunlardan dedim?

DTÖ4.: Hayır dedi ve başını hayır anlamında salladı.

DTÖ4. her zaman iyi kalpli ve hep arkadaşlarının iyiliğini düşünüyor. Onları (Uygur Türklerini) sınıftaki diğer arkadaşlarından daha çok sevdiğimi hissediyorum.

Dikkatimi çeken nokta: 4 Uygur Türkü de teneffüste birlikte oynuyor, diğer çocuklarla oynamıyorlar.

Diğer bir nokta: Nöbetçiyken fark ettim DTÖ4.'ün kendisine çok benzeyen başörtülü bir Uygur Türk'ü arkadaşı var, Münire sadece Uygurlarla arkadaşlık kuruyor.

En önemlisi sınıfta zaman zaman diğer öğrenciler arasında anlaşmazlıklar olsa da Uygurlar kadar sorun yaşanmıyor. (06.03.2019)

b) Kapsayıcı Eğitim Etkinliklerini Uygulama Sırasındaki Süreç (15.03.2019- 17.05.2019)

Etkinler uygulamaya başladıktan sonra öğrencilerin dil sorunun devam ettiği görülmüştür. Dil sorununun çözülmesinin 4. sınıfın ikinci dönemindeki bir öğrenci için iki aylık bir süreçte çözülmesinin kolay olmadığı anlaşılmıştır.

Etkinlik sonrası İnsan hakları dersinde drama çalışması yaptık. Sen de Haklısın isimli kısa metni canlandırdık. Anlaşmazlıkların nedeniyle ilgili drama çalışması yaptık.

DTÖ1. ilk kez bir etkinliğe kendi isteğiyle katıldı ve ben şok oldum. Çünkü inanılmaz sessiz bir çocuk. Ağzından zorla laf alıyorum ve bir drama etkinliğine katılarak gayet güzel konuştu.

Ondan sonra İmad da katıldı. İmad'a yardımcı oldum ve konuşmalarda cesaretlendirdim. Etkinliğe katılmak istemesi bile beni çok şaşırttı.

Demek ki sınıfta yapılan etkinlikler çocukların özgüvenini yerine getiriyor. Planlanmış etkinlik sayılarımı artırmalıyım. Kapsayıcı öğrencilerin 6 haftadır ilk kez derse katılmalarının mutluluğunu yaşıyorum. (20.03.2019)

SÖ1.'e sınıf içinde basit görevler veriyorum, onu unutmadığımı, onun farkında olduğunu anlasın diye. Tahtayı sildiriyorum, akıllı tahtayı kapattırıyorum. Akıllı tahtanın fişini çek diye 3 kez söyledim, üçüncüsünde anladı maalesef. Olsun, bir kelime de öğrense kardır.

6 hafta sonunda şikayet, uyarı için bile olsa SÖ1. ilk kez konuştu. Öğretmenim, yere kağıt düşmüş, DTÖ4.'ün kaç yıldızı oldu? DTÖ4.'e (benim için yaptığı çiçekten dolayı) 5 yıldız verin dedi.

SÖ1. konuştuğu ben şaşıyorum. İlk haftalarda sadece uyuyan, asla konuşmayan, sürekli dövuşen, kavga eden çocuğun sınıfta olanlarla ilgilenmesi, konuşma çabası beni çok mutlu ediyor. Yoğun bakımdan yeni uyanmış biri gibi, o konuştuğu ses tonunu bile yadırgıyorum. Sınıfa sonradan tanımadığım biri gelmiş gibi. (21.03.2019)

Öğrencilerin devamsızlık sorunu çok büyük ölçüde ortadan kalkmıştır, zorunlu haller dışında devamsızlık yapan ve derse geç gelen öğrenci olmamıştır.

SÖ1. yarın sınava gelemeyeceğini söyledi. Neden diye sorduğumda ayağını gösterdi. Ayağı ağrıyormuş, yarın doktora gidecekmiş. Kendini ifade edemiyor ama işaret diliyle anlaşıyoruz. Örneğin topuğundaki ağrıyı ayakkabısını ve çorabını çıkararak gösterdi.

Bir sorumluluk örneği olarak yarın okula gelmeyeceğini söylemesine şaşırdım. Üstelik keyfi devamsızlık da yapmıyor. 7 hafta sonra SÖ1.'in cesaretlendiğini, benimle konuştuğunu görüyorum. (27.03.2019)

Öğrencilerin sınıfta öncelikle yerleri değiştirilmiştir. En arkada dışlanmış şekilde oturtulan öğrencilerin sınıfın en ön sıralarına alınmıştır, aynı ülkeden olan öğrencilerin birbirleriyle oturmalarına izin verilmeyerek diğer öğrencilerle kaynaşmaları sağlanmıştır. Süreç boyunca ders sırasında uyumalarında, dersle alakasız şeylerle ilgilenmelerine müsaade edilmemiştir. Tüm öğrencilerin eksiksiz bir şekilde kapsayıcı eğitim etkinlikleri uygulamalarına katılmaları sağlanmıştır. Verilen ödev ve sorumlulukları tam olarak olmasa da yapmaya başladıkları, gayret ettikleri görülmüştür. Sınıftaki tüm öğrencilerin tenefüslerde birlikte oyunlar oynamaya başladıkları, arkadaşlıklar kurdukları, birbirlerine değer vermeye başladıkları, empati becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır.

SÖ1.: “ÖRTMENİİİ, Ö12. dedi Pazartesi tatil var.”

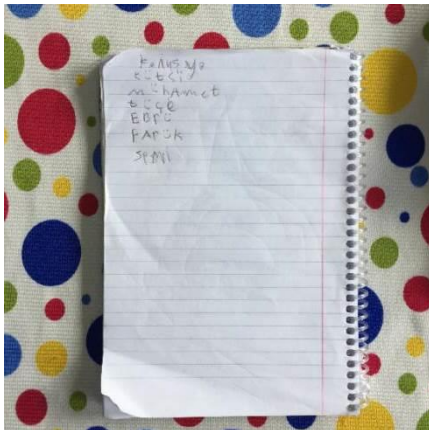
SÖ1. artık benimle çekinmeden konuşuyor, mutluluktan ağlayacağım. Bu ağızından 5 hafta boyunca kelime çıkmayan, ilk geldiğim zamanlarda sürekli uyuyan bir çocuk için büyük bir şey. Söylediklerim abartılı gelmesin lütfen.

Sevindiğim diğer nokta konuyu irdelediğimde Ö12.'nin özellikle bunu DTÖ3. ve SÖ1'in yanlarına giderek söylemesini öğrenmemdir. Dün yaptığımız etkinlikte bize yardımcı olmalarını istiyoruz demişlerdi ve Ö12. bu haberi sınıfa gelir gelmez onlarla paylaşmış. Ö12.'yi takdir ettim, tüm tatlılığıyla Pazartesi tatil olduğunu bilmeselerdi boştan yere okula gelirlerdi dedi. ☺ Bu sizler için önemsiz gözükebilir ancak 3 buçuk yıl boyunca sınıfta görmezden gelinen, yok sayılan çocuklar için çok önemli. Artık onları düşünüyor ve değer veriyorlar. Not: 01.04.2019'da yerel seçim nedeniyle bir günlük tatil yapılmıştır. (29.03.2019)



Yukarıdaki fotoğrafta kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin en arka sıralardan en ön sıralara alındığı görülmektedir. Öğrencilerin sıralarının altında bir top bulunmaktadır. Bu fotoğraf öğrencilerin arkadaşlarıyla oynadıkları oyunların bir göstergesidir. SÖ1. ve DTÖ1. zil çalar çalmaz bahçeye koşuyorlar ve artık tüm sınıf birlikte oyun oynamaya başladılar. (03.04.2019)

Bugün sınıfta SÖ1. nöbetçiydi. Yaramazlık yapanların isimlerini yazmış. Çok şaşırdım çünkü ben öğrencilerimden asla böyle bir şey istemem. Bu eskiden kalma bir alışkanlığı sadece. Az Türkçesiyle isimleri yazabildiği kadar yazmış.



Tuğçe= Tüçe

Faruk= Farük

Ebru= Ebrü

Semih =Semi gibi

**U harfi hep Ü olmuş*

**Konuşanlar yerine KONUŞYO yazmış.*

Sınıfa geldiğimde bana onları öyle bir şikayet ediyor ki inanamazsınız. Etkinlikler gerçekten işe yarıyor. SÖ1. 'in özgüveni yerine geldi, konuşmak için çırpınıyor ve çok mutlu oluyorum. (05.04.2019)

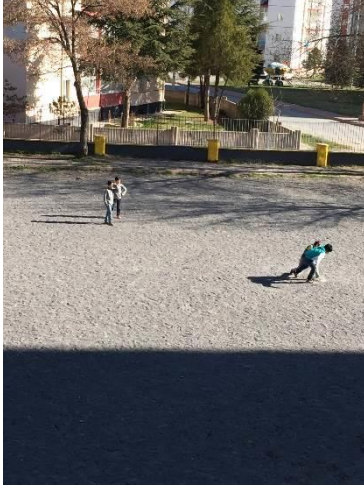
Okul çıkışında okulun karşısında bulunan markete giderken öğrencim Ö8.'in annesini gördüm. Hocam Ö8. sürekli sınıfta yaptığınız etkinlikleri bize anlatıyor, evde de bu etkinlikleri yapıyor dedi. Neler yapıyor diye sordum. Dün gece ışıkları kapattı, karanlıkta yürümeye çalıştı dedi. Gece odasına gittim, bir baktım ki kollarını pijamasının içine sokmuş, ağzıyla yorganını üzerine çekmeye çalışıyor dedi. Ne yapıyorsun oğlum dedim,

- Anne kör olmak çok zor, engelli olmak çok zor, dedi.

Böylelikle yaptığım etkinliklerin çocukların üzerinde ne denli büyük etki bıraktığını görmüş oldum. Ayrıca annesine K. 'ın dönem başında sessiz ve içine kapanık bir çocuk olduğunu ama şimdilerde açıldığını, derslere katıldığını belirttim. Etkinlikler diğer öğrencilerin ders başarısına da sosyal becerilerine de katkı sağlıyor. (30.04.2019)

Fizksel şiddet, kaba davranma gibi davranış sorunlarının devam ettiği görülmüştür.

İkinci ders teneffüsünde öğretmenler odasının camından bakarken Abdurrahman Yusuf'u bir çocukla çok kötü bir şekilde kavga ederken gördüm. İkizlerden Abdurrahman onları ayırmaya çalıştı ama kavga devam etti. O anları fotoğraflama imkanım oldu. Her zaman yazıyorum Doğu Türkistan'dan ve Suriye'den gelen erkek çocuklar şiddet eğilimli diye. Ben buna engel olamıyorum ne yazık ki.. (26.04.2019)



c) Kapsayıcı Eğitim Etkinliklerin Uygulanması Sonrası Süreç (20.05.2019-14.06.2019)

Kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulanması sonucundaki süreçte öğrencilerin davranışları değerlendirildiğinde kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin devamsızlık sorununun tamamen ortadan kalktığı görülmüştür. Öğrencilerin sınıf ve okul kurallarına uyarak vaktinde okula geldikleri anlaşılmıştır. Dil sorunu açısından değerlendirildiğinde Türkçe'yi hiç bilmeyen geçici koruma altındaki öğrencinin günlük konuşma dilindeki sözcükleri kullanarak konuşmaya başladığı, artık konuşmaktan çekinmediği, eskisi gibi sessiz ve içine kapanık olmadığı, iletişim kurmak için mücadele ettiği günlükte bir çok yerde belirtilmiştir. Sınıftaki öğrencilerin de kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerle iletişim kurmaktan yana artık sorun yaşamadıkları belirtilmiştir. Ödevlerin yapıldığı, sorumlulukların büyük ölçüde yerine getirildiği görülmüştür. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ve oyunlara katılmada çok istekli oldukları, teneffüslerde gruplaşma yapmadan birlikte oyunlar oynadıkları görülmüştür. Süreç sonunda diğer öğrencilerin kapsayıcı öğrencilere karşı ilgilerinin arttığı, okula gelmediklerinde onları merak ettikleri, Türkiye'ye gelmeden önceki yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri, onlara yardımcı oldukları, oyunlarından dışlamadıkları görülmüştür. Kapsayıcı öğrencilerin davranış sorunlarının tamamen yok olmasa da azaldığı görülmüştür.

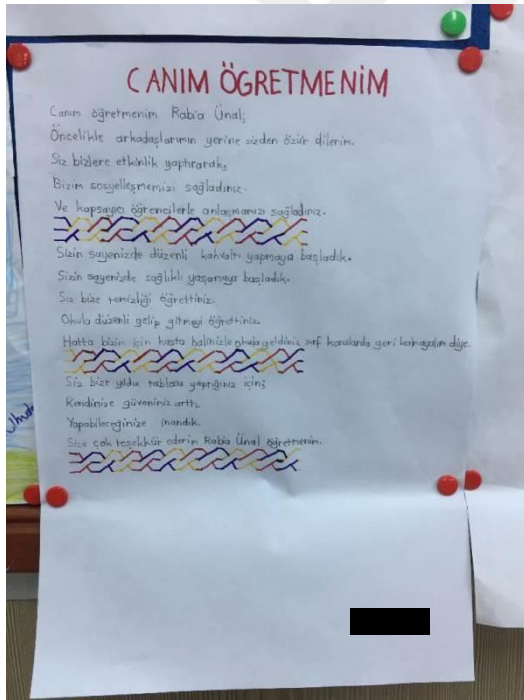
Öğrencilerimin beslenme, kırtasiye malzemesi gibi eşyalarını paylaşma, okula gelmeyen kapsayıcı öğrenciyi merak etme, onu olumsuz etkileyen bir olayı dinlerken üzülme gibi sosyal kabul özelliklerini gösterdiklerini rahatlıkla gözlemleyebiliyorum.

Dönem başında onlarla aynı sırada bile oturmak istemeyen öğrenciler artık oyunlarda ve etkinliklerde onlarla birlikte görev alabilmek için can atıyorlar. (20.05.2019)

Bugün sabah sınıfa girdiğimde sınıftaki öğrenciler çok mutluydu. Hepsi bir ağızdan konuşuyor, başarmanın hazzıyla yüzleri gülüyordu. SÖ1. sınıfa gelirken karşılaştığı arkadaşlarıyla “Günaydın, nasılsın?” gibi sözcüklerle konuşmuş. Öğrenciler de bana bunları sevinçle aktardılar. İmad bunları dinlerken çok mutlu oldu, kendisiyle gurur duyduğu belli oluyordu. Aylarca sınıfta hiç kimseyle iletişim kurmadan okula gidip gelen SÖ1. şimdi arkadaşlarıyla kaynaşıyordu. Arkadaşlarının onu sevdiklerini, ona değer verdiklerini hissediyordu. Arkadaşları da onun için bir şeyler yapıyor, ona bir şeyler öğretiyor olmaktan çok mutluydu.

Teneffüste de arkadaşlarıyla mutlulukla konuşmaya devam ettiler. SÖ1. 'in yüzünün gülmesi beni de fazlasıyla mutlu etti. Yarın yine SÖ1. 'e yeni sözcükler öğreteceğimizi söyledim, sevinç naraları attılar. (28.05.2019)

Bugün sınıfa geldiğimde masamın üzerine bırakılmış bir şiir buldum. Şiir sınıftaki akademik başarısı yüksek öğrencilerimden biri olan Ö16. tarafından yazılmıştı.



Dün DTÖ3. DTÖ4. 'e vurduğu için üzülüyordum. Ö16. yazdığı şiirde arkadaşlarının yerine benden özür dilemiş.

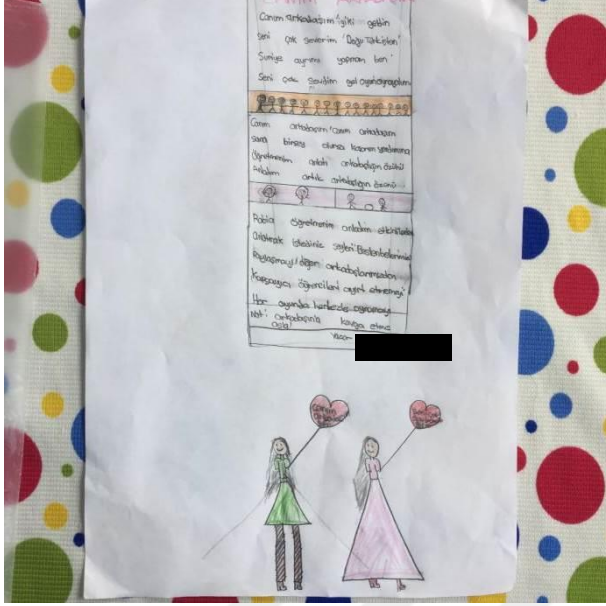
Şiirde önemli iki dize var ki yapılan etkinliklerin ne denli faydalı olduğunu gösteriyor.

Siz bizlere etkinlik yaptırarak,

Bizim sosyalleşmemizi sağladınız.

Ve kapsayıcı öğrencilerle anlaşmamızı sağladınız.

Bir çok öğretmen arkadaşım bile sığınmacı öğrencilerden bahsederken Suriyeli, Iraklı, Uygur derken benim dördüncü sınıfa giden öğrencim Kapsayıcı Öğrenciler diye farkındalığı oluşmuş şekilde şiir yazıyor. Benden mutlusu yok. (30.05.2019)



CANIM ARKADAŞIM

Canım arkadaşım iyi ki geldin

Seni çok severim Doğu Türkistan

Suriye ayrımı yapmam ben

Seni çok sevdim gel oynayalım

Canım arkadaşım canım arkadaşım

Sana bir şey olursa koşarım yardımına

Öğretmenim anlattı arkadaşlığın özünü

Anladım artık arkadaşlığın özünü

Rabia öğretmenim anladım etkinliklerden

Anlatmak istediğiniz şeyleri

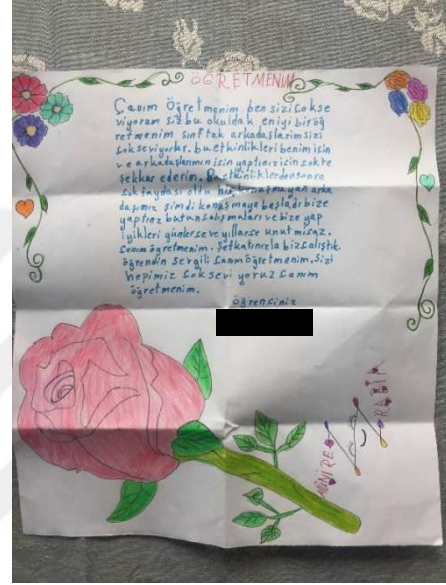
Beslenmemizi paylaşmayı

Diğer arkadaşlarımızdan kapsayıcı öğrencileri ayırt etmemeyi

Her oyunda herkesle oynamayı

Bugün sınıfa geldiğimde üç yıldır annesinden haber alamayan Doğu Türkistanlı öğrencim bana kendi elleriyle fon kağıtlarını keserek yaptığı çiçek sepetini hediye etti ve yazmış olduğu mektubu verdi. Mektubu okuduğumda çok duygulandım. Kapsayıcı eğitim sürecindeki güzel kızım bana teşekkür ediyor ve süreci ne kadar güzel özetliyordu:

Bu etkinliklerin bize çok faydası oldu ve hiç konuşmayan arkadaşımız bizimle konuşmaya başladı. Bize yaptığımız iyilikleri yıllarca unutmayacağız... (03.06.2019)



Tablo 34

Araştırmacı Günlüğüne Göre Kapsayıcı Eğitim Süresi Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Yaşananlar

Deney grubunda gözlemlenen sorunlar	Kapsayıcı eğitim süreci öncesi	Kapsayıcı eğitim süreci sırasında	Kapsayıcı eğitim süreci sonrası
Devamsızlık	+	⊥	⊥
Dil sorunu	+	+	⊥
Okula uyum sorunları	+	⊥	-
Ödev ve sorumlulukları yerine getirme	+	⊥	-
Ders ve etkinliklere katılma	+	⊥	-
Gruplaşma	+	-	-
Davranış sorunları	+	+	⊥
Sosyal kabul	+	-	-

Tablo 34 incelendiğinde devamsızlık sorununun kapsayıcı eğitim etkinliklerinden önce olduğu etkinlikler sırasında azaldığı etkinlikler sonrasında ise bu sorunun yok olduğu görülmektedir. Dil sorununun etkinlikler öncesinde olduğu, etkinlikler sırasında devam ettiği ve sonrasında da azaldığı görülmektedir. Okula uyum ve ders ve etkinliklere katılma sorunlarının etkinliklerden önce olduğu, etkinlikler sırasında azaldığı, etkinlikler sonrasında

yok olduğu gör÷lmektedir. Gruplaşma sorununun ve sosyal kabul sorununun süreçten önce olduğu, kapsayıcı eğitim sürecinde ve sonrasında bu sorunun ortadan kalktığı gör÷lmektedir. Öğrencilerin davranış sorunlarının ise süreçten önce var olduğu, süreçte de bu sorunların devam ettiği ve süreç sonrasında da azaldığı gör÷lmektedir.





BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada kullanılan yöntemle bağlı olarak elde edilen sonuçlar, nicel bulgulara ait sonuçların ve nitel bulgulara ait sonuçların tartışıldığı iki başlık altında sunulmuştur.

5.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Bu başlık altında araştırmanın deneysel süreciyle ilgili olarak elde edilen nicel bulgulara ilişkin sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamalarında son test puanları lehine bir farklılık olduğu fakat bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin ön test ve son testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında geleneksel öğretmen merkezli yöntemlere bağlı kalmanın ve ders kitabı odağında ders işlemenin öğrencilerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu fakat bu etkinin istenilen düzeyde anlamlı bir etki olmadığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Her ne kadar deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları sonucu kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kontrol grubuna göre olumlu olduğunu gösterse de gruba uygulanan etkinliklerin son testte aldıkları puanları oldukça yükselttiği görülmüştür.

Araştırmanın sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubunun puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve ortaya çıkan bu farkın anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda oluşan farklılığın çok düşük düzeyde olduğu ve istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tüm bu sonuçlara ilişkin olarak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin kapsayıcı eğitime yönelik sosyal kabul tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda ortaya çıkan bu değişimin ise araştırmacının dersi yürütmüş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Kurtde-Fidan, 2013).

Okulların tüm çocuklara nitelikli eğitim vermesinin bir koşulu öğretmenlere ve okul yöneticilerine yeterli kaynakların sağlanması, mesleki gelişim olanaklarının tanınması ve öğretmenlerin farklı koşullar içinde bulunan çocukların eğitilmesi konusunda destek almalarıdır (Booth ve Ainscow, 2002).

Bayram (2019) tarafından 313 sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılan çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim müfredatı doğrultusunda ilgili kaynakları (kitap, teknoloji vd.) kullandıkları ancak çeşitli nedenlerle kapsayıcı eğitimin öğrencilere uyumlu yürütümü tam olarak gerçekleştirilemediği belirlenmiştir. Bunun nedenleri ile ilgili öğretmen görüşleri ise % 45,77'sinin ders program-yapısı ve müfredat ile ilgili olduğu, % 30'unun müfredat içeriği zor ve yoğun olmakla birlikte kapsayıcı olmadığı yönündedir. Çalışmada ayrıca derslerde sosyal içerikli etkinliklerin artırılması gerektiği sonucu araştırmamızın sonuçlarıyla paralel niteliktedir.

Lee vd. (2014) tarafından Hong Kong'da görev yapan 275 okul öncesi dönem öğretmeni ile yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik resmi eğitim müfredatının sınıfta öğretmen ve öğrencide nasıl etkide bulunduğu incelenmiştir. Buna göre resmi müfredatın yetersiz olduğu ve öğretmenlerin bireysel olarak uyguladıkları etkinlikler, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin motivasyon, kabul ve başarı düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir. Forlin, Chambers, Loreman, Deppeler ve Sharma (2013) da Avustralya'daki okullarda kapsayıcı eğitimi geliştirmek için, sınıf düzeyinde öğretimin çeşitlendirilmesi,

Öğrenmede Evrensel Tasarım uygulamalarına yer verilmesi, bilgi teknolojilerinin kullanımı ve BEP hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmamızla benzer sonuçlar Kırılmaz (2019) tarafından yapılan ve kapsayıcı eğitim kapsamında 3 ayrı sınıfta eğitimi sürdüren 3 sınıf öğretmenin yer aldığı çalışmada da elde edilmiştir. Buna göre öğretmenin ders esnasında uyguladığı kapsayıcı eğitim etkinliklerinin (grup ve bireysel etkinlikler, yardımlaşma çalışmaları, vb.) öğrencilerde kapsayıcı eğitime yönelik sosyal kabul düzeylerini arttırdığı, derslerde daha katılımcı özellik gösterdiği ve derse olan ilginin arttığı görülmüştür.

Kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine olan olumlu etkisine benzer bir çalışma da Yaşaran, Batu ve Özen (2014) tarafından yapılmıştır. “Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Sunulan Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi” isimli araştırmada, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan on adet kaynaştırmaya hazırlık etkinliğinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirgin şekilde yükseldiği, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin dil becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini artırdığına yönelik çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Sözel dil becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada van der Wilt, van Kruistum, van der Veen ve van Oers (2016) yüksek sözel dil performansı ile sosyal kabul arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Gertner, Rice ve Hadley (1994) de yürüttükleri çalışmalarında dil becerileri daha yeterli olan çocukların akranlarıyla daha fazla sosyal etkileşimde bulunduğunu ve sosyal kabul düzeylerinin dilde yetersizlik yaşayan akranlarına göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Sucuoğlu ve Özokçu (2005) ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf çocuklarından oluşan çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal becerilerini değerlendirmiş ve daha düşük sosyal beceri puanlarına sahip öğrencilerin akranları tarafından daha çok reddedildiğini bulmuşlardır.

Kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulanması sonucunda sosyal kabul düzeylerinin artmasının nedenlerinden biri olarak da öğrencilerin problem davranışlarının azalması görülmektedir. Problem davranışlar sosyal kabulü önemli ölçüde etkilemektedir. Akranlara vurma, tükürme gibi saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar reddedilme düzeyi en yüksek

olan çocuklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Yavuzer, 2013). Problem davranış sergileyen çocuklar sınıf içerisinde çoğunlukla istenmeyen ve yalnız bırakılan çocuklar olmaktadır (Sadık, 2002). Warden ve Mackinnon (2003) yürüttükleri çalışmalarında sosyal açıdan olumlu davranışlar sergileyen çocukların akranları tarafından yüksek düzeyde kabul görürken problem davranış sergileyen çocukların akranları tarafından anlamlı düzeyde reddedildiğini bulmuşlardır.

5.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma kapsamında cevap aranan ikinci ve üçüncü problemlere ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara ve tartışmaya bu başlık altında yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin görüşleri, üçüncü alt probleminde araştırmacı günlüğüne göre kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul davranışları ele alınmıştır. Bu alt problemlerden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıda değerlendirilmiştir.

Kapsayıcı eğitimden ne anladıkları ile ilgili olarak öğrenciler, birliktelik, kaynaşma, sosyalleşme, ayrımcılığı azaltma, yabancı hisetmeme, empati, kendini geliştirme gibi tanımları kullanmışlardır. Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencileri Yabancı uyruklu öğrenci, Suriyeli öğrenci, Doğu Türkistanlı öğrenci, engelli öğrenci, savaştan kaçan öğrenci, göç eden öğrenci ve hasta öğrenci olmak üzere örnekler vererek açıklamalarda bulunmuşlardır. Kapsayıcı eğitime ilişkin tanımlarda öğrencilerin verdikleri örneklerin çoğunda geçici koruma altında öğrencilerden bahsettikleri, engellilik, hastalık gibi diğer dezavantajlı gruptaki öğrencilerden daha az bahsettikleri görülmektedir. Bu durumun sınıftaki altı geçici koruma altındaki öğrencilerden kaynaklandığı anlaşılmıştır. .

Kapsayıcı eğitime ilişkin yapılan tanımların ve verilen örneklerin tamamının doğru olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kapsayıcı eğitime ilişkin verdikleri örneklerde sınıf içi ve sınıf dışında yapılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinden örnekler vermeleri dolayısıyla deney grubuna uygulanan etkinliklerin öğrencilerin bilgi düzeyleri ve farkındalıkları üzerinde önemli düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Kapsayıcı eğitimin olumlu yönlerine ilişkin öğrencilerin empati, sosyalleşme, kaynaşma, iyi hissetme ve bilgilenme gibi cevaplar verdikleri görülmüştür. Kapsayıcı eğitim sürecinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin en çok empati duygusunun gelişmesine fayda sağladığı ve geçici koruma altındaki öğrencilerin nereden geldiklerini, ne zorluklar yaşadıklarını ve neler hissettiklerini anlayan öğrencilerin sosyal kabul bağlamında engellerinin kalktığı,

sosyalleştiği ve kaynaştığı anlaşılmıştır. Empati etkinliklerinden sonra öğrencilerin yardımlaşma konusunda daha istekli oldukları, yapılan etkinliklerden sonra kendilerini psikolojik olarak daha iyi hissettikleri, daha mutlu oldukları, kendilerini takdir ettikleri anlaşılmıştır.

McCall ve Vang (2012) sınıf içerisinde mülteci öğrencilerin deneyimleri ile ilgili konuşmanın ve onlardan bu konuda kendilerine katılmalarını istemenin, hem sınıftaki diğer öğrenciler açısından empati kurabilmeleri, hem de mülteci öğrencilerin diğerlerinin kendilerine karşı farkındalık içerisinde olduklarını bilmeleri bakımından önemli bir adım olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Pittman ve Richmond'ın (2007) ABD'de yaptıkları araştırmada okul aidiyeti ile akademik gelişimi arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okula karşı aidiyet duygusu olan genç bireyler, kendilerini daha yetkin ve okulda kabul görmüş hissedebilmekte ve okula gelmekten, okulda zaman geçirmekten daha çok hoşlanabilmektedirler. Buna ek olarak okula karşı daha olumlu tutumları olabilmekte, okul etkinliklerine katılmaya daha istekli olabilmektedirler. Okulda ve öğrenim ortamında daha olumlu bir ortam yaratarak, öğretmenler öğrenme sırasında öğrencilerin daha pozitif duygular yaşamalarına yardımcı olabilir, bu da akademik başarılarını destekler (Lam, Chen, Zhang ve Liang, 2015, s. 405).

Öğrenci görüşlerine göre kapsayıcı eğitimin dil sorunu ve davranış sorunları olmak üzere iki olumsuz yönü bulunmaktadır. Öğrenciler geçici koruma altındaki öğrencilerin Türkçe'yi bilmemelerinden dolayı iletişim kuramadıklarını, iletişim kurmaları gerektiği zaman çekindiklerini, bu sebeple hiç iletişim kurmamayı tercih ettiklerini, geçici koruma altındaki öğrenciler kendi aralarında kendi dillerini konuştukları zaman da bu durumdan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Dil problemi sadece mülteci çocuklar açısından değil aynı zamanda Türk öğrenciler açısından da iletişim sorunu oluşturmaktadır. Türk öğrenciler yabancı uyruklu arkadaşlarını anlayamamakta ve yabancı uyruklu arkadaşlarıyla iletişim kurmada isteksizlik yaşamaktadırlar (Şimşir & Dilmaç, 2018). Geçici koruma altındaki öğrencilerin itme, çekme, vurma, kaba davranma gibi davranış sorunlarının sınıfta bu öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin düşük olmasında etkisi olduğu anlaşılmıştır. Yapılan araştırmalar göç sonucu travma yaşayan çocuklarda stres bozukluğu, depresyon, anksiyete, somatik sorunlar, içe dönüklük, saldırganlık, motivasyon eksikliği, benliğini kaybetme gibi davranış bozuklukları ile sıklıkla karşılaşıldığını göstermektedir (Karaman & Bulut, 2018; Moralı, 2018).

Kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulandığı süreç sonunda öğrencilerin dil sorunundan kaynaklı iletişim sorunlarının ve davranış sorunlarının azaldığı, sınıfla uyumun sağlandığı anlaşılmıştır. Eroğlu ve Gülcan'ın araştırmalarında (2016, s. 240) göçle gelen öğrencilerin okul başarısını değerlendiren öğretmenler, göçün göçle gelen öğrencilerin okul başarısına olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Song'un (2011) ve Ereş'in (2015) çalışmalarında da göç eden öğrencilerin yaşadıkları çeşitli sorunlar nedeniyle akademik olarak göç yaşamamış öğrencilere göre başarılı olamadıkları saptanmıştır. OECD (2015) raporu birçok ülkede göçmen öğrencilerin, göçmen olmayan öğrencilerden daha başarısız bir çerçeve çizdiğini ortaya koymaktadır. Bu duruma neden olan en önemli etmen olarak yaşanan dil sorunu belirtilmiştir. Raporda göçmen öğrencilerin ülkelerdeki eğitim diline hemen uyum sağlayamadıkları, konuşma ve yazmada sıkıntı yaşadıkları, belli okul türlerinde toplandıkları ve bu durumun hem sığınmacı öğrencilerin hem de sığınmacı olmayan öğrencilerin edimlerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Kapsayıcı eğitim süreci sonrasında öğrenciler tarafından sunulan öneriler değerlendirildiğinde öğrencilerin en fazla etkinlikler yapılmasını istedikleri görülmüştür. Etkinliklerin ve etkinliklerin içerisindeki oyunların kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini ciddi oranda artırdığı söylenebilir. Çocuk oyunlarının çocukların psikolojik, sosyal ve dil gelişimlerinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Fisher, 1992). Geçici koruma altındaki öğrencilerin en büyük sorunun dil sorunu olması ve dil sorunundan kaynaklı akademik başarılarının düşük olmasından kaynaklı bu öğrencilere ek ders, kurs gibi imkanların sunulması öneriler arasında yer almıştır. Kaynaşmayı sağlayacak okul dışı aktiviteler ve kültürün tanıtılması için velilerin de dahil edilebileceği etkinliklerin yapılması öğrenciler tarafından önerilmiştir. Yalnızca geçici koruma altındaki öğrenciler için değil özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için de öneriler geliştirilerek öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve özel eğitim materyallerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik eğitimin kapsayıcı olabilmesi gerekli ders araç gereçleri ile uygun materyallerin olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar eğitim materyallerinin kapsayıcı eğitim sürecine uygun olmadığını göstermektedir (Biçer, 2017; Eren, 2019). Ayhan Ceyhan (2016) tarafından yapılan araştırmada ders materyallerinin kapsayıcı eğitim anlayışı ile ders kurgulamak isteyen öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada son derecede yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler sosyal kabul davranışlarındaki değişim kapsayıcı eğitim etkinlikleri öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamada araştırmacı günlüğüne göre analiz edilmiştir. Kapsayıcı eğitim etkinlikleri uygulanmadan önceki süreçte öğrencilerin en temel sorunlarının dil sorunu olduğu belirtilmiştir. Bu durum alanyazında yapılan çalışmalarda da belirtilmiştir (Eren, 2019; Moralı, 2018; Şimşir & Dilmaç, 2018). Kapsayıcı eğitim sürecindeki geçici koruma altındaki öğrencilerin çok fazla devamsızlık yaptıkları, derse giriş konusunda okul kurallarına uymadıkları, bu öğrencilerin sınıfta arka sıralara oturtularak görmezden gelindiği, çok fazla davranış sorunlarının olduğu, disiplin sorunları yaşadıkları, okul forması giymedikleri, sınıfla ve arkadaşlarıyla uyumsuz oldukları, diğer öğrencilerin onlarla aynı sırada dahi oturmak istemedikleri görülmüştür.

Yabancı öğrenciler ile ilgili uyum ve disiplin sorunu ve bunlara bağlı olarak davranış problemleri görülebilen olumsuzluklar arasındadır. Demir, Ödemir ve Köse (2020) tarafından 11 okul yöneticisinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada göçmen öğrencilerin ilkokullarda eğitime katılımı ile ortaya çıkan sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada göçmen öğrencilerin eğitime katılmaları sonrasında eğitim gördükleri kurumlarda eşyaya zarar verme, yalan söyleme, şiddet, çeteleşme, izinsiz davranışlar, madde kullanımı, arkadaşları ile uyum sorunu yaşadıkları ve Türk öğrencilerin bu durumlardan olumsuz etkilendikleri belirlenmiştir.

Karaağaç ve Güvenç (2019) tarafından yabancı öğrencilerin eğitiminde görevli 6 rehber öğretmen ve 19 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada ilkokullarda eğitim alan yabancı öğrencilerin eğitimde yaşadıkları problemler incelenmiştir. Çalışmada yabancı öğrencilerin eğitim süreçlerinde davranış sorunları, dil ve duyuşsal gelişim problemleri yaşadıkları ve akademik başarılarının olumsuz etkilendiği belirlenmiştir.

Özdemir (2018) tarafından 69 Türk öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada yabancı öğrenciler ile birlikte eğitim alan Türk öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada Türk öğrenci görüşlerine göre yabancı öğrencilerin davranış problemleri yanı sıra dil problemi ve sosyal-ekonomik problemler yaşadığı belirlenmiştir.

Şahin ve Çatalbaş (2016) tarafından yabancı öğrencilerin eğitiminde görevli 5 okul yöneticisi ve 16 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada ilkokul düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerde eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerde davranış problemleri ve dil sorunu yaşadıkları belirlenmiştir.

Mercan Uzun ve Bütün (2016) yaptıkları araştırmada, Suriyeli çocukların sınıf ortamında daha çok ayrımcılığa maruz kaldığı, ailelerin sığınmacı çocuklarla çocuklarının aynı ortamda olmalarından rahatsız oldukları ve öğretmenlerin de Suriyeli çocukları tam olarak kendi öğrencileri gibi benimsemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler yabancı öğrencilere yönelik her zaman uygulama yapamayabilmektedir. Erdem (2017) tarafından yabancı öğrenci eğitiminde görevli 5 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin yabancı öğrenci eğitiminde yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Buna göre yabancı öğrencilere yönelik dil sorunu nedeni ile her zaman destek olamadıkları, öğrencilere yönelik farklı yaklaşım ve uygulama (içerik düzenleme, nesnel yöntem geliştirme, vb.) yapmadıkları ve yabancı öğrencilerin eğitim ile ilgili problemler yaşadıkları belirlenmiştir.

Karaman ve Bulut (2018) ile Eren (2019) yaptıkları çalışmalarda dil sorunundan kaynaklı geçici koruma altındaki çocukların kendilerini tam olarak ifade edemediklerini, öğretmenleri, akranları ve okul yöneticileriyle sağlıklı bir diyalog kuramadıklarını, bunun sonucu olarak da ders başarılarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Dil sorunu öğrencilerin akranları ile sosyal ilişkiler geliştirmesini, kaynaşmasını, sosyalleşmelerine de engel olmakta ve öğrencilerin kendi ülkelerinden arkadaşları ile daha çok oynamalarına ve birlikte zaman geçirmelerine neden olmaktadır.

Etkinlikler sırasında devamsızlık ve geç gelme sorunlarının çözüldüğü, öğrencilerin zorunlu haller dışında devamsızlık yapmadıkları, sessiz ve içine kapanık öğrencilerin ders ve etkinliklere katılmaya başladıkları, çekingen davranışlarının azaldığı, Türkçe konuşmaya başladıkları, davranış sorunlarında azalma görüldüğü anlaşılmıştır.

Bartlett, Mendenhall ve Ghaffar-Kucher'in (2017, s. 114) yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre öğrenciler kendilerine destek olan, kendileri için zaman harcayan öğretmenler için 'Onlar hep bizim için orada, öğretmenlerle konuşmak için özel izinler almanıza ya da çekinmenize gerek yok, onlar sorunlarımızı çözmeye ve bize yardım etmeye çalışıyorlar' şeklinde düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Öğrencilere göre öğretmenlerin bu davranışları kendilerine umut vermekte, olumlu ilişkiler kurmalarına yol açmakta, ders çalışmalarını desteklemekte, kendilerini mutlu, güvenli ve rahat hissetmelerine yardımcı olmakta ve zor olan yaşamlarını kolaylaştırmaktadır. Sığınmacı öğrenciler yeni ülke ve okullarına daha fazla uyum sağladıkça hem akademik hem de sosyal olarak gelişim göstermelerini olanaklı kılmaktadır. İlişkisel katılım, akademik katılımı ve dolayısıyla

akademik başarıyı desteklemeye de yardımcı olmaktadır (SuarezOrozco, Rhodes ve Milburn, 2009).

Kırılmaz (2019) tarafından Türkiye’de kapsayıcı eğitim ile ilgili bir ilkokulda gerçekleştirilen çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin derslerde tercih ettikleri görsel, oyuna dayılı ve derse dikkat çekici öğretmen girişleri gibi uygulamaların kapsayıcı eğitim öğrencilerinin derse katılımlarının arttığı, kendilerini rahat hissettikleri ve rahat ifade edebildikleri derslerde daha katılımcı oldukları, akran eğitimi ile sınıf arkadaşlarıyla yapılan etkinlikler ile akranları arasındaki ilişkinin arttığı bulgularına ulaşılmıştır.

Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada kapsayıcı eğitime yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmada 3 sosyal bilgiler öğretmeni, 14 Türk ve 8 sığınmacı öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada kapsayıcı eğitim doğrultusunda öğretmenlerin oluşturduğu etkinlikler sırasında kapsayıcı eğitim öğrencilerinin bu etkinliklere katılmadıkları, başarı ve benimsenme duygularının negatif etkilendiği ve bu durumların Türkçe konuşamamadan kaynaklandığı belirlenmiştir. Çalışmada etkinliğe katılan öğrencilerin ise başarı ve benimsenme duygularının geliştiği görülmüştür. Çalışmada ayrıca öğrencilerin kapsayıcı eğitimde olumsuz duygular ve engellerle karşılaşmasında dil engelleri, ayrımcılık ve öğretmen yaklaşımlarının etkili olduğu belirlenmiştir. Oysa literatürde yer alan araştırmalarda etkinlikler ile oynanan oyunların kapsayıcı eğitim öğrencilerinde iletişimi geliştirme, çevresi ile etkileşimi artırma ve duygusal anlamda rahatlamalarına doğrudan etki ettiğine yönelik bulgular mevcuttur (Block vd., 2014; Beirens vd., 2006).

Kaysılı, Soylu ve Sever (2019) tarafından Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik olarak yapılan 5 okul yöneticisi, 12 öğretmen ve kapsayıcı eğitimdeki 10 öğrenci velisinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada ise çalışmada ulaştığımız bulgulara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin kapsayıcı eğitim ile ilgili ortak sorunların dil ve iletişimle ilgili olduğu ve buna bağlı olarak öğrencilerin derse katılmak istemedikleri ve akademik yönden başarısız oldukları, öğrencilerin velileriyle iletişim kurulamadığı, öğrencilerin yaş ve dil gibi sınıf arkadaşlarıyla farklılıklarının eğitimde devamsızlığa neden olduğu belirlenmiştir.

Keleş (2019) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’nin Hatay ilinde 5 farklı bölgede kapsayıcı eğitim gören 30 Suriyeli çocuk, 10 öğretmen ile ulusal ve uluslararası sivil toplum örgütlerinden 5 yönetici ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin kapsayıcı eğitimdeki durumları incelenmiştir. Buna göre kapsayıcı eğitim öğrencilerinin göç sebebiyle geldikleri

ülkenin yerel dilini bilmemeleri ve eğitim ortamındaki eğitim dilinin ana dillerinden farklı olması, eğitime erişimin yeterli olmaması, eğitim ortamında öğretmen ve akranları ile iletişim kuramadıkları, devamsızlığa yönelik düşüncelerin arttığı belirlenmiştir.

Literatürde Yıldırım (2020), Kaysılı, Soylu ve Sever (2019) ve Keleş (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların ortak sonuçlarından birisinin kapsayıcı eğitim öğrencilerinin dil sorununa bağlı olarak eğitimden yeterli verimi alamadığı görülmektedir. Bu çalışmada uygulamalar sırasında kapsayıcı eğitim öğrencileri ile iletişim tercüman öğrenci aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısı ile bu çalışma ile literatürdeki araştırmaların farklı sonuçlar elde etmesinde dil sorununa yönelik farklı yöntemlerin tercih edilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öyle ki fazla göç alan ülkelerin (Avustralya, Almanya, Kanada, vb.) göçmen çocuklara yönelik dil eğitimi geliştirdikleri ve bu öğrencilerin öncelikle bu eğitimler ile göç edilen ülke-eğitim dilinin aktarıldığı bilinmektedir.

Etkinlikler sonrasında sınıftaki öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilere karşı merak duygularının geliştiği, yardımlaşmaya başladıkları, arkadaşlık kurdukları, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde birlikte görev aldıkları, gruplaşma sorunun ortadan kalktığı, davranış sorunlarının azaldığı ama davranış sorunlarının devam ettiği, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı istekli oldukları, ders başarılarını artırmak için gayret ettikleri anlaşılmıştır.

Pamuk ve Bal (2019) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında görevli 45 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmada kapsayıcı eğitime yönelik incelemelerde bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim öğrencilerine yönelik çeşitli etkinlikler uygulayanların bu etkinlikler sonrasında öğrencilerde Türkçe öğrenmeye isteklerinin, derse katılımların artış gösterdiği belirlenmiştir.

Kırılmaz (2019) tarafından yapılan ve kapsayıcı eğitim alan öğrencilerin incelendiği çalışmada da öğretmenlerin kapsayıcı eğitim öğrencilerine yönelik davranışlara müdahale amacıyla yaptığı uygulama ve etkinliklerin yerel ve göçmen öğrencilerde olumlu sonuçlar oluşturduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerde (göçmen ve Türk) bir birlerine yönelik davranışların olumlu geliştiği, saygısızlığın azaldığı, iletişimin arttığı, öğretmenlerin istedikleri davranışların arttığı, saygı ve sevgi telkinlerinin de bu süreçte olumlu etki oluşturduğu belirlenmiştir.

Koçyiğit ve Şimşek (2019) tarafından Türkiye’de ortaöğretim programlarında uygulanan kapsayıcı eğitime yönelik gerçekleştirilen çalışmada müfredata yönelik benzer sonuçlar bulunmuştur. Kapsayıcı eğitim müfredatı içerisinde yer alan 29 dersin içeriği nitel yöntem

(gözlem, görüşme ve doküman analizi) ile incelenmiş ve ders içeriklerinde yer alan etkinliklerin toplumsal birliktelik, iş birliği, toplumsal değerler, duyarlılık, değer verme gibi değerlere yer verdiği belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca bazı spor etkinliklerinin öğrencilerde iş birliği ve rekabet içerisinde hareket etmeyi sağladığı görülmüştür.

Şimşek vd. (2019) tarafından yapılan Türkiye’de temel eğitim programlarında kapsayıcı eğitim müfredat incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Çalışmaya göre ilköğretim 1. sınıftan ortaokul 4. sınıfa kadar tüm sınıflarda 16 farklı dersin kapsayıcı eğitim kapsamındaki öğrencilerde 63 kazanım sağladığı görülmüştür. Bu kazanımlar arasında öğrencilerin bir biri ile etkileşimi geliştirme, değer verme, farklılıkları tanıma, oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim, iş birliği, adil oyun kabiliyetlerinin geliştirilmesi, saygı, liderlik ve sosyal sorumluluk gibi değerlerin geliştirilmesinin amaçlandığı belirlenmiştir. Bu durum hali hazırda yer alan kapsayıcı eğitim ortaöğretim kademelerindeki müfredatın kapsayıcı eğitimde yer alan öğrencilerin etrafındaki öğrencilere değer verme, etkileşimlerini artırma ve farklılıkları öğrenmelerini amaçladığı ve bu amaçların çalışmamızda yer alan öğrencilerde gerçekleştiği söylenebilir.

5.1.3. Nicel ve Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında elde edilen nicel bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul tutumlarında başlangıçta elde edilen puanlara göre oldukça önemli bir artış görülmüştür. Buna rağmen kontrol grubunda kayda değer bir artış gözlenmemiştir. Bu durumun, deney grubunda uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul tutumlarını olumlu şekilde etkilediği yorumu yapılabilir. Deney grubunda sürece ilişkin araştırmacı günlüğünden ve süreç sonunda yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin de bu durumu desteklediği görülmektedir.

Yapılan bu çalışmadan elde edilen tüm sonuçlar, kapsayıcı eğitim etkinliklerinin sınıf ortamında kullanılmasının öğrencilerin sosyal kabul davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Tüm bunlarla birlikte elde edilen nitel verilerden kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul davranışları çeşitli kapsayıcı eğitim etkinliklerine dayalı olarak artırılabilse de bu davranışların uzun vadede korunabilmesinin bireyin, toplumun ve devletin bir bütün olarak işbirliği içerisinde çalışmasına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Çevresini ve okulunu sahiplenemeyen, öğretmen, okul yönetici ve arkadaşlarının psikolojik baskı ve fiziksel şiddetine maruz kalan, yeterince ilgi görmeyen çocuklar zaten birçok açıdan

engellerle karşılaştığı eğitim sisteminde olumsuz okul algısı, okumaya karşı isteksizlik, eğitimin işlevlerinden şüphe duymak gibi duygulara kapılarak başarısız olabilmektedirler (Saracaloğlu, 2014, s. 15).

Uçak, Erdoğan ve Tarlan (2016) Suriyeli öğrencilerin eğitimlerinin sürdürülmesine ilişkin sorunların başında dil sorununun geldiğini ve devlet okullarına devam eden öğrencilerde yoğun bir şekilde yaşandığını belirtmektedirler. Sonrasında Suriyeli öğrencilerin geçim sorunları, okulların fiziksel yetersizliği, resmi kayıt sorunu, öğretmen eksikliği, eğitim programı ve teknik altyapı sorunları şeklinde sorunlarla karşılaşabildiklerini belirtmektedirler. Eğitim sürecinde sosyal uyum sorunları yaşayan öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin travma eğitimi konusunda donanımlı ve Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunlar hakkında duyarlı olmasının çok önemli olduğunu; Suriyeli ailelerin yaşadıkları ekonomik sıkıntılar nedeniyle çocuklarını bir süre sonra işe göndermek durumunda kalacaklarını belirtmektedir.

Uğurlu (2018) tarafından yabancı öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim gören 15 öğretmen adayı ile yabancı öğrencilerin eğitiminde görevli 5 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada yabancı öğrencilerde eğitim kurumuna uyum problemlerinin çözümü ve desteklerinde öğretmen etkisi incelenmiştir. Araştırmada yabancı öğrencilerin eğitime yönelik devamsızlık ve davranış sorunları yaşadığı ancak öğretmenlerin uygulamaları (ödüllendirme, etkili iletişim kurma, yeterli açıklama yapma, vb.) sonrasında bu davranışlarında azalma meydana geldiği görülmüştür.

Geleneksel yaklaşımdan farklılıkların ve dezavantajların göz önünde bulundurulduğu kapsayıcı yaklaşıma geçiş için okulların, sınıfların, öğretim programlarının ve etkinliklerin tüm öğrencilerin eğitime eşit oranda erişimini sağlayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim; tutum, davranış, öğretim yöntemleri, içerik ve çevreyi değiştirmeyi hedefleyen dinamik bir süreçtir (Mariga, McConkey & Myezwa, 2014).

Kapsayıcılığın önündeki engellerden biri, kişilerin farklılıkları olan öğrencilere sergiledikleri tutumlardır. Kapsayıcı eğitimin hedefi, ırk, sosyal sınıf, etnik köken, d, n, cinsiyet ve engelli olma bakımından çeşitliliğe yönelik tutum ve tepkinin bir sonucu olan sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmaktır (Ainscow & Sandill, 2010). Araştırmamızın nitel ve nicel verilerin sonucunda farklılıkları olan öğrencilerin sınıf ortamında bulunmaya ve derse dahil olmaya teşvik edilmesi sonucunda sosyal kabul düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda araştırmacının aldığı hizmetiçi eğitimin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumun artırılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin çocuğun özellikleri ve gereksinimlerine olan bilgisi arttıkça ve çocuğu daha iyi tanıdıkça ona karşı beklentilerinin de daha gerçekçi olduğunu göstermektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Hizmetiçi ve hizmet öncesi eğitim kapsayıcı eğitime karşı olumlu tutumun artırılmasında etkili olacaktır (Rakap, Cig & Parlak-Rakap, 2017).

5.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara yönelik öneriler, araştırmacılara yönelik öneriler ve program hazırlayıcılara yönelik öneriler olmak üzere üç başlık altında öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada uygulanan etkinlikler öncesinde öğrencilerin kapsayıcı eğitime yönelik sosyal kabul davranışlarının oldukça az veya hiç olmadığı görülmektedir. Sınıf ortamında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sosyal bilgiler ve Türkçe derslerini etkin olarak kullanmaları, konunun özelliklerine göre öğrencileri kapsayıcı eğitimle sosyal kabul düzeylerini artıracak etkinlikler planlamaları gerekmektedir.

Araştırmacı günlüğündeki verilerden anlaşıldığı üzere paydaşların etkileşim halinde olması sorunların çözümünde etkili olmaktadır. Araştırmaya katılan odak grup görüşmesindeki öğrencilerin istekleri dikkate alındığında öğrenciler etkinliklere velilerin de katılmasını istemektedirler. Bu nedenle etkinlikler sadece öğrencilere göre değil, tüm okul çalışanlarını ve aile katılımını destekleyecek şekilde bütüncül bir yaklaşımla düzenlenmelidir.

Yapılan araştırmanın sonucunda öğrenme ortamının kapsayıcı eğitime uygun şekilde hazırlandığında öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu nedenle kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin fiziksel ve sosyal açıdan uyum sağlayabilmesi için okulun ve sınıfın sosyal ve fiziksel katılıma uygun olarak hazırlanması gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitim sürecindeki dezavantajlı gruptaki öğrenciler damgalama, dışlama, zorbalık gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilirler. Olumsuz öğretmen tutumları kapsayıcı eğitimi zorlaştıran önemli bir sorundur. Öğretmenlerin sınıf içindeki farklılıkları sorun olarak değil,

bir zenginlik olarak görmesi ve bunu sınıf ortamına yansıtması gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin sosyal kabulu artıracak, kabullenici bir sınıf ortamı yaratmalıdır.

Eğitim sürecinin paydaşları arasında gerekli işbirliği sağlanmalı, okul yöneticileri ve öğretmenler kapsayıcı eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim süreçlerinden geçirilmelidir. Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin sorunları ve bu öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarının artırılması için paydaşların bilgilendirilmesi ve uzmanlardan destek alınması için hizmetiçi eğitimlerin içerik yönünden zenginleştirilmesi ve nicelik bakımından artırılması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde velilerin ilgisizliğine bağlı olarak velilerle iletişim kuramadıkları ve velilerin desteğini göremedikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Kapsayıcı eğitim sürecine veliler mutlaka dahil edilmelidir. Velilerin bilgilendirilmediği, desteğinin sağlanmadığı bir süreçte kapsayıcı eğitimden söz edilemez.

Kendi anadillerinden farklı bir dilde eğitim almak zorunda kalan geçici koruma altındaki öğrenciler için dil sorunlarının aşılması için Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik çeşitli yaklaşım, strateji ve tekniklerle ilgili eğitimler verilmelidir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılabilir. Üç boyutlu dijital materyallerin kullanıldığı artırılmış gerçeklik uygulamalarından, çevrimiçi videolardan yararlanılabilir. Bunun için öncelikle okul ortamlarımızın teknolojik bakımdan güçlendirilmesi ve öğretmen yeterliliklerinin de çeşitli eğitimlerle güçlendirilmesi gerekmektedir.

Yürütülen bu araştırmada öğrencilerin çok fazla davranış sorunlarının olduğu ve bunun temelinde de savaş, göç, yerinden edilme, sevdikleri insanları kaybetme, yoksulluk, şiddet, dışlanma, ayrımcılık gibi olaylar yaşamış olmaları görülmüştür. Öğrencilerin psikolojik sorunlarının çözülmesi için alan uzmanlarının desteğinin sağlanması gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitimdeki amaç farklı kültürlerden, farklı toplumlardan gelen çocukları sınıf ortamında bir zenginlik olarak görmek ve eğitim fırsatlarından eşit şekilde yararlanmalarını sağlamaktır. Bu nedenle geçici koruma altındaki öğrencilerle kendi kültürlerini tanıtmalarına ve bizim de kültürümüzü tanıtmamıza imkan sağlayacak proje ve etkinlikler düzenlenmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma ilköğrencileri ile birlikte ve sosyal bilgiler dersinde yürütülmüş, sonuçları da bu çalışma grubu öğrencileri için geçerlidir. Araştırmacılar, başta okul öncesi ve ilköğ

olmak üzere temel eğitimde ve daha üst sınıf düzeyinde de kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Ailenin ve diğer toplumsal faktörlerin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul düzeyine etkisine yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma geçici koruma altındaki dezavantajlı öğrencilerle yapılmıştır. Özel eğitime gereksinim duyma, engellilik, hastalıklar, doğal afetlerle mücadele etme gibi öğrencilerin sorunlarının farklı olduğu diğer dezavantajlı gruplarla da çalışmalar yapılabilir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı çalışmalarla internet ortamının ve teknolojik uygulamaların kapsayıcı eğitim sürecine etkisi incelenebilir.

5.2.3. Program Hazırlayıcılara Yönelik Öneriler

Sosyal bilgiler programının 2017 yılında güncellenmesi ile birlikte kapsayıcı eğitim konusu ile ilgili kazanımlara ve değerlere az yer verildiği görülmüştür. Bu nedenle kapsayıcı eğitim konusu ile ilgili içeriğin genişletilip, öğrenci katılımına dayalı etkinliklerle zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim konuları “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yoğun olarak verilmekte, bu yoğunluğun da sınıf düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim konularına bütün öğrenme alanlarında yer verilmesi ve her sınıf düzeyinde gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde kapsayıcı eğitime yönelik ders kitaplarının kapsayıcı eğitim anlayışıyla ders işlemek isteyen öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olmadığı anlaşılmaktadır. Her seviye, yaş ve kademedeki farklı öğrenciler için tek bir kitap kullanılmaktadır. Bu nedenle çeşitli nedenlerle dezavantajlı duruma düşmüş öğrenciler için eğitim ihtiyacını karşılayacak nitelikte kitaplar hazırlanabilir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri anlaşılmıştır. YÖK öğretmen yetiştirme lisans programlarında kapsayıcı eğitimle ilgili özel eğitim gibi derslerin eklenmesi, derslerin içeriğinin kapsayıcı eğitimle alakalı olacak şekilde gözden geçirilmesi ve kapsayıcı eğitimle doğrudan ilişkili zorunlu veya seçmeli derslerin eklenmesi sağlanabilir.

MEB ve YÖK kapsayıcı eğitimle ilgili konferanslar, sempozyumlar, kongreler düzenleyebilir, yerel çalıştaylarla kapsayıcı eğitim uygulamaları yaygınlaştırılabilir.

Üniversiteler ve ilgili bakanlıkların işbirliğiyle eğitici kamu spotları hazırlanabilir.



KAYNAKLAR

- AA. (2018). *Dünyadaki engelli sayısı gün geçtikçe artıyor*, 2 Aralık tarihli haber <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/dunyadaki-engelli-sayisi-gun-gectikce-artiyor/1327364> adresinden erişilmiştir.
- Abbas, F., Zafar, A., & Naz, T. (2016). Footstep towards inclusive education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52.
- Abel, G. J., Brottrager, M., Cuaresma, J. C. & Muttarak, R. (2019). *Climate, conflict and forced migration, Global Environmental Change*, 54, <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2018.12.003> adresinden erişilmiştir.
- Acar, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik değerlendirmelerinin sosyal alan teorisiyle incelenmesi: Türkiye-Almanya karşılaştırması, *Baskent University Journal Of Education*, 7(2), 189-199.
- AFAD. (2018). *Afet türleri*, <https://www.afad.gov.tr/tr/23429/Afet-Turleri> adresinden erişilmiştir.
- Ahart, G. J. (1980). *The education for all handicapped children act of 1975*, Of The Senate Committee On Labor And Human Resources, United States General Accounting Office, <https://www.gao.gov/assets/100/99577.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ainscow, M. & Booth, T. (Eds) (1998). *From them to us, an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *Internetalional Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Aiyar, S., Barkbu, B., Batini, N., Berger, H., Detragiache, E., Dizioli, A., Ebeke, C., Lin, H., Kaltani, L., Sosa, S., Spilimbergo, A. ve Topalova, P. (2016). *The refugee surge in Europe: Economic challenges*. International Monetary Fund.

- Akbolat, A. (2016). I. Uluslararası engellilik ve din sempozyumu, *Mizânü'l-Hak İslami İlimler Dergisi*, (2), 135-142.
- Akcan, E. & İlgar, L. (2016). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerinin araştırılması, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25), 27-39.
- Akdur, R. (2000). Afetler ve afetlerde sağlık hizmetleri, *Türkiye Sorunlarına Çözüm Konferansı -3*, 21. Yüzyılda Türkiye, 25-27 Ocak, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Akkaya, A. Y., Çilingir, G. A. & Tuğ, L.G. (2018). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ndeki Suriyeli öğrencilerin akademik sorunları üzerine bir çalışma, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 413-448.
- Aktop, F. B. & Özer, D. (2004). Beden eğitimi ve sporda kaynaştırma, *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (42), 20-22.
- Akyılmaz, D. & Karka, O. (2011). *Afetlerde psikolojik ilkyardım*, Editörler: A. Nuray Karancı ve Ahmet Tamer Aker, İstanbul: T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- Alphan, M. (2016). Çocuklarımızı terörün psikolojik etkilerinden nasıl koruyacağız? *Hürriyet Gazetesi*, 3 Temmuz tarihli köşe yazısı, <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/melis-alphan/cocuklarimizi-terorun-psikolojik-etkilerinden-nasil-koruyacagiz-40128933> adresinden erişilmiştir.
- Altafilm, E. R. P. & Linhares, M. B. M. (2016). Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: A systematic review, *Psychosocial Intervention*, 25, 27-38, <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.10.003> adresinden erişilmiştir.
- Altunışık R., Coskun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya.
- Anılan, H. & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 74-90.
- Arat, Ş. (2017). *Çocukların yüzde 73'ü evde şiddete uğruyor*, 9 Haziran tarihli köşe yazısı, <http://www.hurriyet.com.tr/ik-yeni-ekonomi/cocuklarin-yuzde-73-u-evde-siddete-ugruyor-20158106> adresinden erişilmiştir.

- Arı, A. & Kartal, M. S. (2018). *Tüm öğretmenlik programları için özel eğitime giriş*, 2. Baskı, Konya: Eğitim.
- Arıkan, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde react stratejisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arkan, A., Hamarat, E., Kesen, İ., Dama, N., Emin, M. N., Karaboğa, K., Altunel M., Yünter, S., Öztürk, N., Kaya, E., Toklucu, D. & Baygeldi, M. R. (2018). 2018'de eğitim ve sosyal politikalar, Editörler: Nebi Miş, Muhittin Ataman vd., 1. Baskı, İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), 303-354.
- Arkansas State University. (2016). *The history of special education in the U.S.*, July 14, <https://degree.astate.edu/articles/k-12-education/the-history-of-special-education-in-the-u-s.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Arsenijevic, J. & Maljkovic, M. (2016). Teachers' roles in relation to the ownership structure of a faculty, *Procedia Technology*, 22, 1152-1159, <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2016.01.162> adresinden erişilmiştir.
- Arslan, Y. (2018). Terör nedeniyle farklı şehirlere yollanan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve ders başarıları üzerine bir araştırma, *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 4-20.
- Asar, M. (2020). *Kapsayıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri*, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aslan, Ş. & Ulutaş, D. A. (2018). Sağlık açısından göç ve yaşlılık, *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 10-29.
- AVEMDER. (2016). *Engelli çocukların eğitimi*, https://www.avemder.org/makale-41-engelli_cocuklarin_egitimi.html adresinden erişilmiştir.
- Bahadır, Ş., Dinçer, E., Öner, E., Özkaya, A. & Öztekin, Ö. (2016). Üniversitede engelli öğrenci olmak, *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 16 (1), 27-55.
- Bakar, R. (2018). The influence of professional teachers on Padang vocational school students' achievement, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 67-72, <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.017> adresinden erişilmiştir.

- Bakırtaş, T. (2016). Bilişsel psikoloji ve öğretim (Bruning, Schraw, Norby), *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), 391-394.
- Ballı, A. (2019). Dünyayı sarsan Aylan bebeğin ölümünün dördüncü yılı, *Anadolu Ajansı*, 2 Eylül tarihli haber, <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/dunyayi-sarsan-aylan-bebegin-olumunun-dorduncu-yili/1570828> adresinden erişilmiştir.
- Banks, J.A. (2014). Diversity, group identity and citizenship education in a global age. *The Journal of Education*, 194(3), 1-12.
- Bartlett, L., Mendenhall, M. and Ghaffar-Kucher, A. (2017). *Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City*. International Journal of Intercultural Relations, 60, 109-119. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176717301748>
- Baybal, M. S. (2015). Yahudilik ve Hristiyanlığın engellilere bakışı, *Mütefekkir*, 2(4), 275-298
- Bayır, Ö. G. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 451-464.
- Baykara Pehlivan, K. & Baykara Acar, Y. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48445/613677> adresinden erişilmiştir.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Beirens, H., Mason, P., Spicer, N., Hughes, N., & Hek, R. (2006). *Preventative services for asylum seeking children: A final report of the national evaluation of the children's fund*, Research Report Number: 780, University of Birmingham, London. <http://dera.ioe.ac.uk/6456/1/RR780.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bertone, J. E. R., Whitcomb B. W., Missmer S. A., Manson J. E., Hankinson S. E. & Rich-Edwards J. W. (2014). Early life emotional, physical, and sexual abuse and the development of premenstrual syndrome: A longitudinal study, *Journal Womens Health (Larchmt)*, 23(9), 729-739, doi:10.1089/jwh.2013.4674 adresinden erişilmiştir.

- Bingöl, H. (2011). Afetler çocukları ebeveyne bağımlı yapar, *Milliyet*, Pembe Nar, 2 Kasım tarihli köşe yazısı, <http://www.milliyet.com.tr/pembenar/afetler-cocuklari-ebeveyne-bagimli-yapar-1458415> adresinden erişilmiştir.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355.
- BM Genel Kurulu. (1948). *İnsan hakları evrensel bildirgesi*, http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf adresinden erişilmiştir.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Brisol: CSIE.
- Borodkina, O. (2014). Problems of the inclusive professional education in Russia, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 542-546, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.467 adresinden erişilmiştir.
- Budd, J., Djuhari, L. & Hosta, S. (2013). *Kapsayıcı/birlikte eğitime yönelik eylem çağrısı siyasal ivme kazanıyor*, UNİCEF, Basın Merkezi (12/2013), <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=2382> adresinden erişilmiştir.
- Buli-Holmberg, J. & Kamenopoulou, L. (2017). Attaining new knowledge on inclusive education: A case study of students' voices Athens. *Journal of Education*, 4(4), 363-378 doi=10.30958/aje.4-4-5
- Büyükaslan, A. (2007). *Yabancı dil türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri*, Marc Bloch Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Bölümü, <http://turcologie.u-strasbg.fr/dets/images/travaux/ali%20buyukaslan.%20yabanci%20dil%20turkce.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Calikova, V., Egorov E. & Razumovskaya, E. (2014). *About the need of employment of disabled people for regions of the Russian Federation*, *Procedia Economics and Finance*, 15, 1029-1032, [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00665-0](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00665-0) adresinden erişilmiştir.

- Coşkun, İ. & Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*, 1. Baskı, Rapor Yayın No: 69, Ankara: Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Creswell, J. W. (2013a). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2013b). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B. Demir, Çev. Ed.), Ankara: Eğiten.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P (2013). *Desining and conducting mixed methods research* (2nd edition). Los Angelos: Sage.
- Cvetković, V. M., Özal, A. Ö. & Ivanov, A. (2019). Oung adults' fear of disasters: A case study of residents from Turkey, Serbia and Macedonia, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 35, 1-9, <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2019.101095> adresinden erişilmiştir.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat, *Fe Dergi*, 9(2), 17-29, http://cins.ankara.edu.tr/18_2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Çelik, Z., Coşkun, İ., Emin, M., Toklucu, D. & Barkçin, M. (2016). *2015'te eğitim*, Editörler: Nebi Miş, Ufuk Ulutaş vd., 2015'te Türkiye, 296- 334, İstanbul: Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Çoşkun, B. B., & Çoşkun, G. B. (2018). *Primary and secondary level education in migrant integration: A comparative analysis of the cases of Britain, Germany, and Turkey*. DEMIS. Retrieved October 2019, from <http://demis.org.tr/uploads/Primary%20and%20Secondary%20Level%20Education%20Models%20in%20Migrant%20Integration.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Dağlıoğlu, H., Doğan, E., Turupcu, A. & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.
- Dağlıoğlu, H., Turupcu D. A., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910. DOI: 10.17152/gefad.335127 adresinden erişilmiştir.

- Danescu, E. & Iordachescu (2012). The scholar integration of students with special needs-aregional approach, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 588-592, doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.189 adresinden erişilmiştir.
- Daymon, C. (2019). *The utility of disabled fighters in the islamic state*, *Perspectives on Terrorism*, 13(3), 76-86, <https://www.jstor.org/stable/26681910> adresinden erişilmiştir.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında salamanca bildirisi, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 91-94, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/45/387.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Demir Başaran, S. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. Editör: Pervin Oya Taneri, 4. Bölüm: *Kapsayıcı Eğitimin Hedefleri İçeriği ve Uygulamaya Yansımaları* içinde. Ankara: Pegem.
- Demir, B. N., Özdemir, S. & Köse, A. (2020). İlköğretim kademesine Suriyeli öğrencilerin katılması ile oluşan disiplin sorunları hakkında yönetici görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 311-335.
- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası antlaşmalar çerçevesinde engellilerin eğitim hakkı, *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, (2), 39-59.
- Diken, İ.H. & Batu, S. (2013). Kaynaştırmaya giriş, Editör: İbrahim H. Diken, *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde, 3. Baskı, Ankara: Pegem.
- Dilekçi, Ü. (2019). Okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması, 14. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 2-4 Mayıs Ankara, 84-90.
- Doğan, S. (1991). Başlangıcından bugüne türk resmi dökümanlarında rehberlik kavramı ve anlayışı: Bir inceleme, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 29-44, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/200182> adresinden erişilmiştir.
- Doğan, Ş. & Şeşen, E. (2019). Engelli öğrencilerin sınıf içi iletişimi: Niğde örneğinde ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine dair görüşleri, *Aksaray İletişim Dergisi*, 1(2), 136-155.
- Dray, B. J. (2008). History of special education, In Ed. Eugene F. Provenzo Jr. and Asterie Baker Provenzo, *Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education* (s. 744-747), USA: Sage Knowledge, <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963992.n349>

- Duman, T. (2019). Toplumsal uyum için eğitimin önemi: Türkiye’deki Suriyeliler örneği, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 343-368
- Dursun, H. (2017). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Düşkün, Y. (2016). Engeli olan çocukların eğitimine ilişkin mevzuat ve politikalar, Editör: Z. Hande Sart, *Engeli Olan Çocukların Türkiye’de Eğitime Erişimi: Durum Analizi ve Öneriler*, Eğitim Formu Girişimi, 10-18, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%C3%87ocuklar%C4%B1n-T%C3%BCrkiyede-E%C4%9Fitime-Eri%C5%9Fimi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Düşkün, Y. (2016a), *Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi*, UNICEF-Eğitim Formu Girişimi, İstanbul.
- Elsby, K. (2016). UNICEF: *En güç durumdaki çocukların yazgısını tersine çevirmek için hükümetler bugün doğru tercihlerde bulunmalı*, UNICEF, Basın Merkezi (6/2016), <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=22646> adresinden erişilmiştir.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*, Analiz Sayı: 153, Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Engin, A. O., Özen, Ş. & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 125-156.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri, *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2015). *Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (2), 17-30.
- Erkal, T. & Değerliyurt, M. (2009). Türkiye’de afet yönetimi, *Eastern Geographical Review*, 14(22), 147-164.

- Eroğlu, Ö. B. ve Gülcan, M. G. (2016). *Göçle gelen ailelerin ve çocuklarının eğitim sorunları (Mersin ili örneği)*. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.). Eğitim yönetimi araştırmaları içinde (s. 218-238). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2009) *Classification/categorisation systems in agency member countries*. Unpublished discussion document.
- European Commission. (2002). *Definition of disability in Europe: A comparative analysis*. Brussels: DGEmployment and Social Affairs.
- European Commission. (2007). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Indicators and Benchmarks 2007. Brussels: Commission Staff Working Document, SEC.
- European Agency, <http://www.europeanagency.org> adresinden erişilmiştir.
- Fauth, R. C., Platt, L. & Parsons, S. (2017). The development of behavior problems among disabled and non-disabled children in England, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 46-58, <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.06.008> adresinden erişilmiştir.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Fernandez, M. T. (2017). Attitudes toward inclusive education and practical consequences in final year students of education degrees, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1184-1888, doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.187
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32, <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850> adresinden erişilmiştir.
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. ve Sharma, U. (2013). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice. Canberra: *The Australian Research Alliance for Children and Youth* (ARACY). https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/246/ adresinden erişilmiştir.

- Genç, Y. (2015). Engellilerin sosyal sorunları ve beklentileri, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 65-92.
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(4), 913-923.
- GİL, F. G., Pastor, E. M., Flores N., Jenaro C., Poy, R. & Vela M. G. (2013). Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership – WCLTA 2012, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.09.279 adresinden erişilmiştir.
- Gliga, F. & Popa, M. (2010). In Romania, parents of children with and without disabilities are in favor of inclusive education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4468-4474, doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.713 adresinden erişilmiştir.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2015). *Türkiye ve göç*, Ankara, https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/Kitaplar/turkiyevegoc_tr.pdf adresinden erişilmiştir.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). *Geçici koruma altındaki Suriyeliler*, <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler> adresinden erişilmiştir.
- Gökçe, O. & Tetik, Ç. (2012). *Teoride ve pratikte afet sonrası iyileştirme çalışmaları*, Ankara: T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- Gökten, E. (2019). *Şiddete maruz kalan çocuk için ne yapmalı?*, E-psikiyatri: Nöropsikiyatri Portalı, 28 Ağustos tarihli köşe yazısı, <https://www.e-psikiyatri.com/siddete-maruz-kalan-cocuk-icin-ne-yapmalı> adresinden erişilmiştir.
- Gül, E. D. (2013). *Okula başlama ve okula uyum süreci*, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ders Notları, http://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/5_OKULA_BASLAMA_VE_OKULA_UYUM_SURECI.pdf adresinden erişilmiştir.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.

- Gültutan, S. & Kan, M. O. (2019). Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 71-86.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe- yöntem- analiz*. Ankara: Seçkin.
- Hacıpaşaoğlu, N. (2019). Batı Trakya Türk azınlığının iki dilli eğitim modeline yönelik bir değerlendirme. *Balkanistik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1(1), 81-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balkanistik/issue/48795/617395> adresinden erişilmiştir.
- Halls, G., Cooper, P. J. & Creswell, C. (2015). Social communication deficits: Specific associations with social anxiety disorder, *Journal of Affective Disorders*, 172, 38-42, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.09.040> adresinden erişilmiştir.
- Hamdouna, O. (2019). Teachers’ perception of inclusive education in Gaza city. *Turkish Special Education Journal: International*, 1(2), 2-15. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/44515/551824>
- Harrer, I. A. Cheremisina, K., N. A., Borodin, A. A. & Kachalova, O. I. (2015). Sociocultural component in the content of teaching foreign languages to pre-school children, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166, 344-350, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.534> adresinden erişilmiştir.
- Hayes, A. M. & Bulat, J. (2017). *Disabilities inclusive education systems and policies guide for low- and middle-income countries*. RTI Press Publication No. OP-0043-1707. Research Triangle Park, NC: RTI. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707> adresinden erişilmiştir.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, *Dil Dergisi*, (10), 5-9.
- Hosata, S. & Uluç, M. A. (2017). *Kapsayıcı eğitimle engeli olan çocuklar için eşit olanaklar sağlanıyor*, UNİCEF, Basın Merkezi (9/2017), <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=32800> adresinden erişilmiştir.
- Hosta, S. & Özaydın, B. (2013). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklara destek!*, UNİCEF, Basın Merkezi (4/2013), <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=2301> adresinden erişilmiştir.

- Hürriyet, (2018). *Kapsayıcı eğitim nedir?*, 10 Eylül 2018 tarihli haber, <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/kapsayici-egitim-nedir-40951400> adresinden erişilmiştir.
- Hyejin, B. (2018). Beyond the economy: Education for development, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.06.001> adresinden erişilmiştir.
- IFLA (2018). *IFLA okul kütüphaneleri rehberi*, Çev. Sevgi Arnoğlu ve Ayşe Yüksel Durukan, 2. Baskı, Hollanda.
- INEE (2018). *Psikososyal destek kılavuzu: Psikososyal iyi olma hâlinin ve sosyal ve duygusal öğrenmenin desteklenmesi*, çev. Zeynep Alpar, Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, New York: International Rescue Committee, Inc.
- Ileri, B. R., King'endo, M., Wangila, E., & Thurania, S. (2020). *Policy strategies for effective implementation of inclusive education in Kenya*, 12(1), 28-42, January-June 2020 DOI: 10.5897/IJEAPS2019.0622 Article Number: 7CA7AE963263 ISSN 2141-6656
- İra, N. & Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri, *TIJSEG*, 7(2), 29-38.
- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 58, 437-452.
- Jairath, V. & Feagan, B. G. (2019). *Global burden of inflammatory bowel disease*, The Lancet Gastroenterology & Hepatology, DOI: [https://doi.org/10.1016/S2468-1253\(19\)30358-9](https://doi.org/10.1016/S2468-1253(19)30358-9)
- Jelas, Z. M. (2010). Learner diversity and inclusive education: A new paradigm for teacher education in Malaysia, International Conference on Learner Diversity, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 201-204, Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.10.028
- Jones, M. (2008). Judaism, theology & the human rights of people with disabilities. *Journal of Religion, Disability & Health*, 10(3-4), 101-145, https://doi.org/10.1300/J095v10n03_08

- Joshi, P. T. & O'Donnell, D. A. (2003). Consequences of child exposure to war and terrorism, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(4), 275-292, <https://doi.org/10.1023/B:CCFP.00000006294.88201.68>
- Karaağaç, F. C. & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, *OPUS*, 11(18), 530-568.
- Karaman, H. B. & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40/2), 393-412.
- Karataş, Z. & Arslan, E. (2018). Ortaokulda öğrenim gören zihin engelli kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabullerinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 495-513.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kartashova, V. (2015). Developing foreign language teaching: Regional experience, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 614-618, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.767> adresinden erişilmiştir.
- Kaya, E. (2018). *Avrupa birliği'nde göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonu*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Doğru, S.S.Y. & Çiftçi, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmenleri adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 48-65.
- Kaysılı, A., Soylu, A. & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128. DOI: 10.19128/turje.496261
- Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings, *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128.
- Kazu, H. & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *OPUS*, 14(20), 1336-1368.

- Keleş, H. (2019). *Building bridges through an inclusive education system*, Master Thesis, Social Sciences University of Ankara, Institute Of Graduate Studies In Social Sciences, Ankara.
- Khamisy, D. A. (2015). Inclusive education as complex process and challenge for school system, *Practice and Theory in Systems of Education*, 10(3), 265-268, <https://doi.org/10.1515/ptse-2015-0024>
- Khan, I. K., Hashmi, S. H. & Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions, *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 32-47. <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v4i1.1331>
- Kılınç, F., Karayel, F. & Koyuncu, M. (2018). Türk ve Suriyeli çocukların göç kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 37-54.
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Kızılcık, S. (2016). *Çocuklarda rol model aile ve öğretmen*, 29 Ocak tarihli köşe yazısı, <http://www.dergipdr.com/cocuklarda-rol-model-aile-ve-ogretmen-4262yy.htm> adresinden erişilmiştir.
- Kızılkoyun, F. (2017). *Türkiye’de 4.5 milyon göçmen yaşıyor*, 17 Aralık tarihli köşe yazısı, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/turkiyede-4-5-milyon-gocmen-yasiyor-40681331> adresinden erişilmiştir.
- Koç, Y. & Soykan, A. (2017). *Göçün ekolojik etkileri*, Editör: Kaldygül Adilbekova, Akademik Bakış Açısıyla Göç, VI. Bölüm, Gaziantep: İksad 5.
- Koçan, A. & Kırılıoğlu, M. (2020). Suriyeliler ve sosyal uyum: Scudder’in çerçevesinden bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1855-1885.
- Koçoğlu, E. & Egüz, Ş. (2019). Türkiye’de, sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 26-37.
- Koçyiğit, E. & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri, *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.

- Konak, S. & Ay, T. S. (2019). Günlük gazetelerin sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler açısından incelenmesi, *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-21.
- Koshelevaa, E. Y., Samofalova, E. I., Holtman, C. K. & Yana E. (2015). Chinese students in Russia: Causes of migration and basic educational behavioral tenets, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 215, 38-42, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.571>
- Küçükcan, B. (2015). Okul kütüphanelerinde mekan tasarımı, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (208), 218-232.
- Lam, U. F., Chen, W-W., Zhang, J. and Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409. doi: 10.1177/0143034315589649.
- Langher V., Ricci M. E., Reversi S. & Citarelli, G. (2010). Disabled students and the quality of relationships within the class, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2295-2299, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.452>
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Lechtenberger, D. (2010). Education for all handicapped children act of 1975. In: Clauss-Ehlers C.S. (eds) *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*. Springer, Boston, MA, https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9_152
- Lee, F. L. M., Tracey, D., Barker, K., Fan, J. C. M. & Yeung, A. S. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten?, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 60-40.
- Limoncu, S. & Atmaca, A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi, *Megaron*, 13(1), 132-143.
- Linh, P. H. T., & Azar, A. S. (2019). A comparative study of the inclusive education policy in Vietnam and Malaysia: Proposed solutions for sustainable development education in Vietnam. *Education Quarterly Reviews*, 2(3), 539-550. ISSN 2621-5799 DOI: 10.31014/aior.1993.02.03.86

- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). *Conceptualising and measuring inclusive education*. 10.1108/S1479-363620140000003015.
- Lucenko, B. A., Sharkova, I. V., Huber, A., Jemelka, R. & Mancuso, D. (2015). *Childhood adversity and behavioral health outcomes for youth: An investigation using state administrative data*, *Child Abuse Negl*, 47, 48-58, <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.07.006>
- Mara, D., Hunyadi, D. & Mara, E. L. (2015). The development of the teachers' competences and abilities concerning the educational mentoring of the disabled. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 316-322, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.240>
- Mariga, L., McConkey, R. & Myezwa, H. (2014). *Inclusive education in low-income countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers*. Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa.
- McCall, A. L. and Vang, B. (2012). *Preparing preservice teachers to meet the needs of hmong refugee students*. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 32-37. Erişim adresi: <http://doi.org/10.1080/15210960.2012.646847>
- McKetin, R., Leung, J., Stockings, E., Huo, Y., Foulds, J., Julia, M. L., Craig, C., Shalini, A., Jesse, T. Y., Grant, S., Michael, F. & Louisa, D. (2019). *Mental health outcomes associated with the use of amphetamines: A systematic review and meta-analysis*, *EClinical Medicine*, [https://www.thelancet.com/journals/eclinm/article/PIIS2589-5370\(19\)30177-4/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/eclinm/article/PIIS2589-5370(19)30177-4/fulltext) adresinden erişilmiştir.
- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB & UNICEF. (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik: Rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı*, Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Genel Yayın No: 6555, Tanıtıcı Yayınlar Dizi No: 82.
- MEB. (2010). *Okullarımızda neden, nasıl, niçin, kaynaştırma*, Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf adresinden erişilmiştir.

- MEB. (2015). 2015–2019 *stratejik planı*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı,
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Kapsayıcı eğitim projesi (inclusice education)*, Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*.
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019). *Dağıtım yerlerine: Eğitici eğitim başvuruları*, Sayı: 38772063-604.02-E.10297249,
https://bolu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/27100753_kapsayYcY_egitim.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB 2023 Vizyon Belgesi,
http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (2003). Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries. *Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education Les dilemmes de l'éducation inclusive, *Alter*, 3(1), 24-44, <https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.10.001>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (second press). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Miller-Perrin, C. L., & Perrin, R. D. (2007). Child maltreatment: An introduction. *Journal of Public Child Welfare*, 3(1), 109-110, DOI: 10.1080/15548730802694918.

- Moody, A. (2012). *The Education for All Handicapped Children Act: A faltering step towards integration*, Trinity College, <https://commons.trincoll.edu/edreform/2012/05/the-education-for-all-handicapped-children-act-a-faltering-step-towards-integration/> adresinden erişilmiştir.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Nielsen, M. B., Carlsson, J., Rinvall, M. K., Petersen, J. H. & Norredam, M. (2019). Risk of childhood psychiatric disorders in children of refugee parents with post-traumatic stress disorder: a nationwide, register-based, cohort study, *The Lancet Public Health*, 4(7), 353-359. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(19\)30077-5](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(19)30077-5)
- Nor, A., Shabrina, M. & Kasim, N. A. A. (2015). Blended learning web tool usage among accounting students: A Malaysian perspective, *Procedia Economics and Finance*, 31, 170-185, [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01144-2](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01144-2)
- Odluyurt, S. & Batu, E. S. (2009). Determining the preparatory skills of preschools based on the opinions of teachers and literature review, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(4), 1841-1851.
- OHCHR (2019). *Status of ratification interactive dashboard: Convention on the rights of the child*, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, <http://indicators.ohchr.org/> adresinden erişilmiştir.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004). *Equity in education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Helping immigrant students to succeed at school - and beyond*. OECD Publishing.
- Orhan, S. & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146.
- Otieno, P. A. (2009). Biblical and theological perspectives on disability. *Implications on the Rights of Persons with Disability in Kenya*, 29(4), <https://doi.org/10.18061/dsq.v29i4.988>

- Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesausad/issue/36449/412788> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, E. B. (2018). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerle birlikte eğitim alan Türk öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Tarih Okulu Dergisi*, (19), 1199-1219.
- Özdemir, G. & Gürlen, E. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş fen bilimleri öğretim programına ilişkin eylem araştırması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 231-255
- Özer, S. (2016). İslam ve diğer medeniyetlerin engelliye bakışı, *Bilimname*, 28, 55-65.
- Özşenol, F., Işıkhani, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R. & Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi, *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Öztabak, M. Ü. (2017). Engelli bireylerin yaşamdan beklentilerinin incelenmesi, *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (9), 355-375.
- Öztürk, C. & Deveci, H. (2011). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi*. (1. Baskı) Ankara: Pegem.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*, Editör: Cemil Öztürk, Sosyal Bilgiler Öğretimi, 3. Baskı, Ankara: Pegem.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (S. Aytekin, Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Pamuk, D. K. & Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 737-754.
- Pavenkov, O., Pavenkov, V. & Rubtcova, M. (2015). The altruistic behavior: Characteristic of future teachers of inclusive education in Russia, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 10-15, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.003>
- Pit-ten, C., Ineke, M., Markova, M., Krischler, M., Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes, *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.

- Pittman, L. D. and Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290. doi: 10.3200/JEXE.75.4.270-292.
- Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34.
- Pourcain, B., Robinson, E., Anttila, V., Sullivan, B. B., Maller, J., Golding, J., Davey Smith, G. (2018). ASD and schizophrenia show distinct developmental profiles in common genetic overlap with population-based social communication difficulties. *Mol Psychiatry* 23, 263–270. <https://doi.org/10.1038/mp.2016.198>.
- Prevention of Violence Unit. (2019). *Child maltreatment, who health organization*, <http://apps.who.int/violence-info/child-maltreatment> adresinden erişilmiştir.
- Purcain, B. S., Eaves, L. J., Ring, S. M., Fisher, S. E., Medland, S., Evans, D. M. & Smith, G. D. (2018). Developmental changes within the genetic architecture of social communication behavior: A multivariate study of genetic variance in unrelated individuals, *Biological Psychiatry*, 83(7), 598-606, <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2017.09.020>
- Pülschen, S. & Pülschen, D. (2015). Preparation for teacher collaboration in inclusive classrooms – stress reduction for special education students via acceptance and commitment training: A controlled study, *Journal of Molecular Psychiatry*, 3(8), <https://doi.org/10.1186/s40303-015-0015-3>
- Rajic, A. G. & Prtljaga, J. (2013). Foreign language learning as a factor of intercultural tolerance, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 809-813, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.284>
- Rakap, S., Parlak Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237.
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European agency statistics on inclusive education. In *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85-101.

- Resmi Gazete. (1961). Yayın Tarihi: 5 Eylül 1961, Sayı: 10898, <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10898.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Robiyansah, I. E., & Mudjito, M. (2020). The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 80-86. DOI: 10.11591/edulearn.v14i1.13505
- Rucinska, D. (2019). Describing storm xaver in disaster terms, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 34, 147-153, <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2018.11.012>
- Sadık, F. (2002). İlköğretim I aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Sağlam, H. İ. & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sarp, N. (1999). Depremi çocuk üzerine etkileri, çocuklarımıza nasıl yardımcı olabiliriz?, *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 25-86.
- Saydam, V. & Sağlık, Ö. (2015). İstanbul'daki Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı halk ve çocuk kütüphanelerinin iç ve dış mekan açısından incelenmesi, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (208), 61-75.
- Schadler, J. & Dorrance, C. (2012). Barometer of inclusive education – concept, methodology and preliminary results in selected European countries, *Acta Technologica Dubnicae*, 2(1), 17-26, <http://dx.doi.org/10.1515/atd-2015-0050>

- Seah, K. K. C. (2018). Immigrant educators and students 'academic achievement, *Labour Economics*, 51, 152-169, <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.12.007>
- Seker, P. T., Girgin, G. & Akamca, G. O. (2012). A study on the contributions of second language education to language development in pre-school period, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 230-234, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.643>
- Sellgren, K. (2017). How to talk to children about terrorist attacks, *BBC News*, 19 Haziran tarihli köşe yazısı, <https://www.bbc.com/news/education-40011787> adresinden erişilmiştir.
- Sevim, Y. (2001). Terör nedeniyle Elazığ'a göç eden ailelerin çocuklarının eğitim durumu, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 259-268.
- Shankar, H., Blanas, D., Bichoupan, K., Ndiaye, D., Carmody, E., Martel-Laferrriere, V., & Perumalswami, P. V. (2016). A novel collaborative community-based hepatitis b screening and linkage to care program for African immigrants. *Clinical infectious diseases: an official publication of the Infectious Diseases Society of America*, 62(4), 289–297. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4889899/> adresinden erişilmiştir.
- Silva, R., Navarro, P. F., Gonçalves, M. M., Rosa, C. & Silva, J. (2019). Tracking narrative change in the context of extremism and terrorism: Adapting the Innovative Moments Coding System, *Aggression and Violent Behavior*, 47, 204-214, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.05.002>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. doi:10.1080/13603116.2019.1602366
- Song, S. (2011). Second-generation Turkish youth in Europe: explaining the academic disadvantage in Austria, Germany and Switzerland. *Economics of Education Review*, 30, 938-949.
- Staff, A. S. (2018). *A brief history of special education in the United States*, <https://www.alleducationschools.com/blog/history-of-special-education/> adresinden erişilmiştir.
- Stanley, M. (2012). The legal definition of disability, *The East African Review*, 46 (Special Issue), 27-30, <http://journals.openedition.org/eastafrica/434> adresinden erişilmiştir.

- Statistics and Indicators. Paris: OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Statistics and indicators*. Paris: OECD.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, Ed. Ingrid Lewis, Updated and revised version, Norway: The Atlas Alliance, <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Suarez-Orozco, C., Rhodes, J. and Milburn, M. (2009). *Unraveling the immigrant paradox*. Youth and Society, 41(2), 151-185.
- Sucaklı, İ. A. (2016). *Engelli sağlık kurulu raporu (eskr) almak için başvuran özel gereksinimi olan çocukların sağlık, eğitim, rehabilitasyon, yardım ve destek hizmeti gereksinimlerinin ve çocuklar için özel gereksinim raporu (çözger) ile engelli sağlık kurulu raporu'nun 'hizmete hak kazandırma' farkının değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma: Yaklaşımlar, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-65.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri, *Eğitim Yönetimi*, 2(4), 597-607, <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/748/550> adresinden erişilmiştir.
- Sürmeli, A. (2017). Türkiye’de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimlerindeki ihtiyaç analizi, *Uludağ Üniversitesi I. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni (UYTOB 2017), Bildiri E-Kitabı*, 17-19 Mayıs, Bursa 304-326.
- Şahin, H. (2017). *Tanımlar, engellilik ve etik*. 1. Baskı, , İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 7-9, <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2017/03/engellilik-ve-etik.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, Z. G. & Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine, *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160, <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.89881>

- Şayan, E. C. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri*, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şenol, D. & Mazman, İ. (2014). Çocuğa uygulanan şiddet: Türkiye özelinde sosyolojik bir yaklaşım, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 11-17.
- Şimşek, D. (2019). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitime erişimi: Engeller ve öneriler, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17(65), 10-32.
- Şimşek, H. & Kula, S. S. (2018). Türkiye’nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: Eğitsel uyum programı, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (AEUİİBFD)*, 2(2), 5-21.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Y. G., Kart, M., & Dağıdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, R. (2015). Şiddete maruz kalan çocuğun psikolojisi, *Hürriyet Aile*, 25 Aralık tarihli köşe yazısı, http://www.hurriyetaile.com/cocuk/cocuk-sagligi/siddete-maruz-kalan-cocugun-psikolojisi_20814.html adresinden erişilmiştir.
- Şirin, T. S. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne “arkadaş edinme” programının etkisi*, Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*, 3. Baskı, Ankara: Pegem.
- Tahir, K., Doelger, B., & Hynes, M. (2019). A case study on the ecology of inclusive education in the United States. *Journal for Leadership and Instruction*, 18(1), 17-24.
- The Guardian (2015). Shocking images of drowned Syrian boy show tragic plight of refugees, 2 Eylül Tarihli Haber, <https://www.theguardian.com/world/2015/sep/02/shocking-image-of-drowned-syrian-boy-shows-tragic-plight-of-refugees> adresinden erişilmiştir.
- Thomas, G., Walker, D., Webb, J. (2005). Inclusive education: The ideals and practice. In K. Topping, S. Maloney (Eds.), *The routledge farner reader in inclusive education*. Routledge Farmer, Abingdon, Oxon.

- Tiernan, B., Casserly, A. M. ve Maguire, G. (2020). Towards inclusive education: Instructional practices to meet the needs of pupils with special educational needs in multi-grade settings. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 787-807.
- Tokcan, H. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde bütünsel beyin yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin akademik başarı ve tutumlar üzerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC Digest*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf> adresinden erişildi.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. İstanbul: Sev Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria:ASCD.
- Tremblay, P. (2007). *Special needs education basis: Historical and conceptual approach*, Université Librede Bruxelles, Montenegro, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/History_Inclusive_Education.pdf adresinden erişilmiştir.
- Türksam (2019). *Göçmen bülteni*, 3 Haziran tarihli araştırma, <http://turksam.org/turksam-goc-gocmen-bulteni-3-haziran-2019> adresinden erişilmiştir.
- Uçak Erdoğan, E. ve Tarlan, K. V. (2016). *Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki sivil yaşama intibakına yönelik envanter çalışması*. İstanbul: Açık Toplum Vakfı ve Yurttaşlık Derneği.
- U. S. Department of Education. (2007). *History twenty-five years of progress in educating children with disabilities through idea, special education & rehabilitative services*, Washington DC, <https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/history.html> adresinden erişilmiştir.
- U. Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi, Editörler: Adem Solak ve Vahap Özpolat, *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar* içinde, (s. 185-248), Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Orta Karadeniz Kalkınma Ajansı, <https://www.oka.org.tr/assets/upload/dosyalar/zorunlu-gocler-ve-dogurdugu-sosyal-travmalar-yayini.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Uğuz, S. (2019). II. Abdülhamid'in kapsayıcı eğitim politikasına bir örnek: Lazkiye nusayrileri ve hamidiye mektepleri. *Current Research in Social Sciences*, 5(1), 9-27. DOI: 10.30613/uresosc.482614.
- Ulukütük, M., Eminoğlu, M. A. & Kavuncu, Ö. F. (2016). *Ortak geçmişten ortak geleceğe doğru sosyal uyum*, Gaziantep: BEKAM (Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi Derneği).
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.
- UNESCO. (1990). *Education for all: Meeting basic learning needs*. World Conference on Education for All, Thailand: Jomtien.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNHCR. (2019). *Mediterranean situation, operational portal, refugee situations*, <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean> adresinden erişilmiştir.
- UNHCR. (2019). *Türkiye: Kilit veriler ve sayılar*, 15 Ağustos tarihli İstatistik, <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*, Unicef Türkiye Temsilciliği, https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2012). *School readiness: A conceptual framework*, New York: United Nations Children's Fund, [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf) adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*, http://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper_ENGLISH.pdf adresinden erişilmiştir.

- UNICEF. (2013). *Çocuğa karşı şiddeti izleme göstergeleri kılavuzu*, Hazırlayan: Adem Arkadaş Thilbert ve H. Feray Salman, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu – UNICEF, UNICEF Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- UNICEF. (2015). *Kız çocukların güvenli ortamlara ihtiyaç duymalarının nedenleri*, UNİCEF, Basın Merkezi (12/2015), <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=22612> adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocuklar*, http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2018). *UNICEF Turkey 2018 humanitarian situation report* (Re-port No. 21). Retrieved from UNICEF Website: https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Turkey_Humanitarian_Situation_Report_No._21_May_2018.pdf adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2019). *Engelli ve/veya özel ihtiyacı olan çocukların eğitimi*, <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=45&d=1&dil=tr> adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2020). *Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi: Masabası Raporu*, UNICEF-Milli Eğitim Bakanlığı, http://egitimdebirlikteyiz.org/CmsFiles/Materyaller/1/masabasi_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers’ attitudes towards inclusive education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- United Nations. (2019). International migrants numbered 272 million in 2019, continuing an upward trend in all major world regions, *Population Facts*, 4, 1-4, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/populationfacts/docs/MigrationStock2019_PopFacts_2019-04.pdf adresinden erişilmiştir.
- Urea, R. (2015). Social communication style’ influence on process of making social decisions at romanian preadolescents, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2108-2111, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.689>
- Ünal, R. & Aladağ S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi, *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.

- Van der Wilt, F., van Kruistum, C., van der Veen, C., & van Oers, B. (2016). Gender differences in the relationship between oral communicative competence and peer rejection: An explorative study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 807-817.
- Varol, N. & Gültekin, T. (2016). Etkin bir göç faktörü: Afetler, *Antropoloji Dergisi*, (32), 43-51.
- Vuckovic, S. Đ., Ivkov Džigurski, A., Bibic, L. I., Jovanov, J. M., & Stojšić, I. (2019). Teachers' views of inclusive education in Serbian schools, *South African Journal of Education*, 39(2) <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns2a1722>
- Wanjiru, J. (2018). Inclusive education for internally displaced children in Kenya: Children perceptions of their learning and development needs in post-conflict schooling, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(7), <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0046-1>
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- Whitburn, B. ve Plows, V. (2017). Inclusive education: Making sense of everyday practice. B. Whitburn ve V. Plows (Ed.), *Inclusive education: Making sense of everyday practice* Rotterdam:Sense Publishers.
- WHO. (2017). 10 facts about violence prevention, <https://www.who.int/features/factfiles/violence/en/> adresinden erişilmiştir.
- WHO. (2019). *Violence and Injury Prevention*, New handbook promotes schools as an ideal setting for violence prevention, https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/school-based-violence-handbook/en/ adresinden erişilmiştir.
- Williams, C. Y. T., Tanaka, M. & Boyle, M. H. (2017). The impact of childhood abuse and current mental health on young adult intimate relationship functioning, *Journal of Interpersonal Violence*, 32(22), 3420-3447, <https://doi.org/10.1177%2F0886260515599655>

- Winzer, M. (2006). Confronting difference: An excursion through the history of special education, In: Ed. Lani Florian, *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 21-33). <http://dx.doi.org/10.4135/9781848607989.n3>
- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices, *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yalçın, A. & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 842-873.
- Yalçınkaya, E. & Er, T. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24.
- Yaşaran, Ö. Ö., Batu, S. & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180.
- Yavuz, M. & Oral, E. (2017). *Haklardan yararlanma ve etik*, 1. Baskı, Engellilik ve Etik, Dokuz Eylül Üniversitesi, 18-24, <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2017/03/engellilik-ve-etik.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yavuzer, Y. (2013). Ergenlerde saldırganlık ve sosyometrik popülerlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 767-780.
- Yazgan, P. & Tilbe, F. (2016). *Türk göçü 2016: Seçilmiş bildiriler-1*, London: Transnational.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.

- Yıldırım, Y. (2013). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar geleceğe köprü kuruyor*, UNİCEF, Basın Merkezi (8/2013), <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=2344> adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, D. (2017). Afetler ve çocuklar, *1. Ortadoğu Afet ve Hastane Öncesi Yönetim Kongresi*, 8-11 Ekim, İstanbul, http://file.atuder.org.tr/_atuder.org/fileUpload/hMjbbVerezLh.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, E. & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi, *Osmangazi Journal of Educational Research (OJER)*, 5(1), 1-17.
- Yılmaz, Y. (2013). Eğitim nedir, öğretim nedir, *Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Dergisi*, (4), <http://www.gcn.org.tr/uploads/pdf/GeCeNe-Sayi6.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Designs and methods* (5th edition). Los Angeles: Sage.
- YÖK. (2018). *Ek madde-2 uyarınca Mısır ve Suriye'den yapılabilecek yatay geçiş işlemlerine ilişkin esaslar*, <https://www.yok.gov.tr/ogrenci/ek-madde-2-uyarinca-misir-ve-suriyeden-yapilabilecek-yatay-gecis-islemlerine-iliskin-esaslar> adresinden erişilmiştir.
- YUKK. (2013). *Resmi gazete*, Yayınlandığı Tarih: 4.4.2013; Sayısı: 28615, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yurdakul, A. & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Yurtal, F. & Artut, K. (2008). Çocukların şiddeti algılama biçimlerinin çizdikleri resimlerine yansımaları, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(3), 149-155.
- Yurtsever, A. (2013). *Türkiye'deki kamplarda verilen eğitimlere katılan Suriyeli öğretmenler geleceğe daha umutla bakıyor*, UNİCEF, Basın Merkezi (12/2013), <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=2387> adresinden erişilmiştir.

EKLER



EK-1. Uygulama İzin Yazısı



T.C
MELİKGAZİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 62581312-605.02-E.8488213
Konu : Rabia ÜNAL'ın Araştırma İzni

29.04.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 26.04.2019 tarih ve 8397364 sayılı yazısı.

İl Millî Eğitim Müdürlüğünün ilgi tarih ve sayılı yazısı ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Rabia ÜNAL'ın "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kapsayıcı Eğitim ve Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması Örneği" konulu çalışmayı ilçemiz ilkokullarda veli izinleri alınması kaydıyla öğrenim gören öğrencilere yönelik yapmasında bir sakıncanın olmadığı, Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın 2018-2019 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar yapılmasının uygun görüldüğü ile ilgili, Valilik Makamından alınan 26/04/2019 tarih ve 8334358 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Selim SAĞIR
Müdür a.
Şube Müdürü

Ekler :

1-Yazı (.... Sayfa)

Dağıtım :

- İlkokul Müdürlüklerine

EK-2. Araştırmacının Kapsayıcı Öğrenme Ortamları (Fiziki ve Psiko-sosyal) Kurs Katılım Belgesi

		
KAYSERİ VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Kurs Belgesi		
Kursiyerin	Adı Soyadı: RABİA ÜNAL	T.C. Kimlik Numarası: 12629597786
Eğitim Faliyetinin	Adı: 2.01.01.02.024 - Kapsayıcı Öğrenme Ortamları (Fiziki ve Psiko-sosyal) Kursu	
	Yeri: 50.Yıl Dedeman İmam Hatip Ortaokulu MELİKGAZI / KAYSERİ	
	Tarihi: 18/06/2018 - 22/06/2018	
	Numarası: 2018380522	Süresi (Saat): 28
Yukarıda adı geçen kişi, belirtilen kursu başarıyla tamamladığından bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.		
MUSTAFA ELMALI Eğitim Yöneticisi		Osman ELMALI İl Millî Eğitim Müdürü
024398676215		

Bu belge elektronik ortamda düzenlenmiş olup ıslak imza İÇERMEKTEDİR. Belgeyi yukarıdaki belge numarası ile <http://mebbis.meb.gov.tr/hizmetleri/bie04006.aspx> adresinden doğrulayabilirsiniz.

EK-3. Veli Bilgilendirme Formu

Değerli Veli,

Velisi bulunduğunuz öğrenci, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında “Kapsayıcı eğitim” etkinliklerine katılım sağlayacaktır. Etkinlikler Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda yürütülen doktora tezi kapsamında gerçekleştirilecektir. Yaklaşık üç aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilecek etkinlikler kapsamında öğrencinizin kapsayıcı eğitime ilişkin sosyal kabul düzeyinin artması amaçlanmaktadır. Yapılacak her bir etkinlikle ilgili belirli aralıklarla size bilgilendirme yapılacaktır. Velisi bulunduğunuz öğrencimizin çalışmaya katılımını istiyor ve kabul ediyorsanız lütfen aşağıdaki bölüme adınızı ve soyadınızı yazarak imza atınız.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi’ın yukarıda belirtilen etkinliklere katılmasını onaylıyorum.

Ad Soyad :

İmza :

EK-4. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Sosyal Kabul Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda yer alan cümleler sınıftaki kapsayıcı öğrencilerle ilgili duygu ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her cümlenin karşısında cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Sizden içten ifadeler kullanarak kendinizi en iyi anlatan ifadeye işaret koymanız istenmektedir. Cevaplarınız hiçbir şekilde puan olarak değerlendirilmeyecektir. Lütfen cevapsız cümle bırakmayınız.

TEŞEKKÜRLER

Cinsiyet: K () E ()

Sınıf düzeyi: 4 () 5 () 6 () 7 () 8 ()

Sınıfta bulunan kapsayıcı öğrenciler : Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ()

Göç ve terörden etkilenmiş öğrenciler ()

Diğerleri ()

Belirtiniz.....

KAPSAYICI EĞİTİME İLİŞKİN SOSYAL KABUL ÖLÇEĞİ	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1. Onun sınıf içindeki ihtiyaçlarının farkındayım.					
2. Sınıf içi etkinliklerde onunla birlikte görev alırım.					
3. Onu olumsuz etkileyen bir olayı dinlerken üzülürüm.					
4. Kimse onunla arkadaş olmadığında onun ne hissettiğini anlayabilirim.					
5. Onun beslenmesi olmadığı zaman onunla beslenme çantamdaki yiyecekleri paylaşıyorum.					
6. Onun farklılıklarının sınıfımıza zenginlik kattığının farkındayım.					
7. Ona hasta ziyaretine gitmek isterim.					
8. Onunla sınıf eşyalarımı paylaşıyorum.					
9. Onunla sosyal aktivitelere katılıyorum.					
10. Diğer çocukların onunla alay etmesine izin vermem.					
11. Geçmişte yaşadığı kötü olayların onu nasıl etkilediğini anlayabilirim.					
12. Onu başarılı olduğu şeylerde överim.					
13. Onun yaşayabilecekleri olumsuzlukları tahmin ederim.					
14. Benden yardım istediğinde ona yardım ederim.					
15. Onu korkutmayacak şekilde davranırım.					
16. Onunla anlaşabilmek için işaret dilini öğrenmek isterim.					
17. Onu herkesin önünde küçük düşürmem.					
18. Hastalığı sebebiyle okula gelemediği günlerde onu merak ederim.					
19. Onunla eşyalarımı paylaşmaktan hiç hoşlanmam.					
20. Onun sınıfa alışması için ona yardımcı olurum.					
21. Türkçe bilmeyen arkadaşımın beden diliyle sohbet ederim.					
22. O korktuğu zamanlarda onun yanında olurum.					
23. Onun çok başarılı bir öğrenci olacağını düşünmem.					
24. Türkçe bilmiyorsa ona Türkçe öğretmeye çalışırım.					
25. Onunla iletişim kuramadığımda anlatmak istediklerini tahmin ederim.					
26. Kendimi onun yerine koyarak onun yaşadıklarını hissederim.					
27. Duyamayan arkadaşımın beden diliyle sohbet ederim.					
28. Onun ihtiyaçlarının giderilmesi için harçlıklarımdan veririm.					
29. Devamsızlık yaptığı için anlamadığı konuları ona anlatırım.					
30. Oyunlarda onunla oynamaktansa başka bir arkadaşımı tercih ederim.					

EK-5. Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kapsayıcı eğitim nedir? Açıklayınız. Örnekler veriniz
2. Kapsayıcı eğitim sürecinin ve kapsayıcı eğitim sürecinde yapılan etkinliklerin olumlu yönleri nelerdir ? Örnekler vererek açıklayınız.
3. Kapsayıcı eğitim sürecinin olumsuz yönleri nelerdir? Bu süreçte nelerden rahatsız oldunuz? Öğrencilerle aranız etkinlikler öncesinde ve sonrasında nasıldı ? Açıklayınız
4. Kapsayıcı eğitim sürecinin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir? Neler yapılabilir ?

EK-6. Kapsayıcı Eğitim Etkinlikliği Örneği

Bölüm 1

Hafta /Etkinlik No:	5/6
Etkinliğin Adı:	Arkadaşımin Mektubu
Etkinliğin Yapıldığı Tarih:	12.04.2019
Dersin Adı:	Sosyal Bilgiler
Sınıf:	4
Öğrenme Alanı:	Birey ve Toplum
Konu:	Duygudan Düşünceye
Süre:	40+40 dk

Bölüm 2

Kazanımlar:	SB.4.1.2. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.
	SB.4.1.3. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.
	SB.4.1.4. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.

Ara Disiplin Alan Kazanımları

Özel Eğitim

2. Kendi farklılığını kabullenir. Farklılıklara karşı anlayış ve saygı gösterir.
6. Kendini ifade edebilme becerisi geliştirir.
8. Başkalarının duygularının farkında olur.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma

4. İnsanların fikirlerine, ilgilerine ve duygularına saygı gösterir.
12. Farklı durumlarda farklı duygu ve düşünceler yaşayabileceğinin farkında olur.

Sağlık Kültürü

10. Başkalarının duygularına duyarlı olur.

Kavramlar:	Aile, benzerlik ve farklılık, davranış, duygu, düşünce, hoşgörü, sorumluluk, temel hak ve özgürlükler
Doğrudan Verilecek Değerler:	Barış, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, özgürlük, saygı, yardımseverlik
Doğrudan Verilecek Beceriler:	İletişim, empati, eleştirel düşünme, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, problem çözme
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri:	Örnek olay incelemesi, akvaryum tekniği
Kullanılan Araç ve Gereç ve Kaynaklar:	Örnek olay olarak mektup, öğrenci sayısınca tabure (25 adet)
Derse Hazırlık:	Öğretmen savaş sonrası göç edip gelen bir çocuğun yaşadıklarıyla ilgili mektup getirir.

Öğrenme ve Etkinlikleri:

Süreç:

“Bir gün evinizden, oyuncaklarınızdan, eşyalarınızdan, arkadaşlarınızdan ayrılıp uzaklara gitmek zorunda kalsaydınız neler hissederdiniz? Anlatınız.” sorusuyla derse hazırlık çalışması yapılır.

1. Sandalyeler iç içe iki çember olacak şekilde yerleştirilir.
2. Bu etkinlikte örnek olay üzerinden bir tartışma yapacağımız söylenir ve dinlemek, söz kesmemek gibi tartışma kuralları ve bir önceki etkinlikte hazırlanan etkinlik kuralları hatırlatılır.
3. İç çembere konuşmacıların, dış çembere dinleyicilerin geçmeleri istenir.
4. Öğretmen tarafından sınıfa getirilen örnek olay okunur. (Örnek olay savaş sonrası göç edip gelen bir çocuğun yaşadıklarıyla ilgilidir.)
5. İç çemberdeki öğrencilere örnek olayla ilgili sorular sorulur ve bu sorular hakkında konuşması sağlanır.

6. Dış çemberden iç çembere geçmek isteyen öğrencilerin yerleri değiştirilir ve onlara da etkinliği sürdürecektir sorular sorulur.
7. Yabancı uyruklu öğrencilerle, göçle gelmiş öğrenciler önce dış çemberde sonra iç çemberde oturtulur, onların da görüşleri alınır.

Örnek olayla ilgili olarak aşağıdaki sorular öğrencilerle birlikte cevaplandırılır.

SORULAR

1. Ülkesini bırakmak zorunda kalan arkadaşlarınızın yerinde siz olsaydınız neler hissederdiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Arkadaşlarınızın yaşadıklarını ailenizle paylaşıyor musunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Arkadaşlarınızla benzer koşullarda olan insanlara nasıl yardımcı olabiliriz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Merhaba,

Benim adım Aric. On bir yaşındayım. İki yıl önce savaş nedeniyle yurdumuzu terk etmek zorunda kaldık ve ailemle birlikte Türkiye'ye sığındık. Ülkemde ikinci sınıfa gidiyordum ama okulum bombalandı. Bir yıl okula gidemedim. Şimdi Türkiye'de okula gidiyorum. Okulumdan ve öğretmenlerimin ilgisinden çok memnunum. Ama Türkçe bilmediğim için dersleri takip etmekte ve anlamakta zorlanıyorum. Öğretmenlerimle ve arkadaşarımla da iletişim kuramıyorum. Terk etmek zorunda kaldığım ülkemi, evimi, oradaki arkadaşlarımı ve oyuncaklarımı çok özleyorum. Dünyada savaş olmasın diye her gün dua ediyorum.

Öğretmen öğrencilerin sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirme yapar.

“Dili, dini, ırkı ne olursa olsun her çocuk, sadece çocuk olduğu için hak ve özgürlüklere sahiptir. Bu haklar uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınmıştır. Çocukların bu hak ve özgürlükleri elde etmek için herhangi bir çaba göstermesi gerekmez. Ancak kimi zaman hak ve özgürlüklerimizin ihlal edildiği durumlarla karşılaşabiliriz. Bu durumda kendimizi dışlanmış, değersiz ve incinmiş hissederiz. İnsanlara karşı güvenimizi yitiririz. Çevremizdeki insanlar ile sağlıklı ilişkiler kuramayız. Bu yüzden başkalarının hak ve özgürlüklerinin kısıtlanması karşısında onların neler hissedebileceklerinin farkında olup duyarlı olmalıyız. Kendimize yapılmasını istemediğimiz bir davranışın başkalarına da yapılmaması için çaba göstermeliyiz.”

Ölçme ve Değerlendirme

Hak ve özgürlüklerinizin ihlal edilmesi durumunda neler hissedersiniz? Anlatınız.

EK-7. Etkinliklere İlişkin Görseller

Etkinlik No:1 Empati Kuruyorum



2. Lyık gelmişlepler iyi oldu çok güzel oldu yeni atladırma oldu çok sevdin.

Tarafsiz

a) Gelmişler bir şey düşünürüz belki, ya da ne olduğunu şüpheliyizdir
bir şey düşünürüz ya da hiç değilse.



Serikan!

- Koliliğin deki yanlış an buda lardesinle olurken eger biz im
birer saldırtırdı bizde oraya gitmek surundukolirdit kagyn
bi tarafindan tutuluz kati kralligin batınca eger kolilerden

 Kötülük

-keşke gırmeseydiler hiç sayıyan geri ülkelernegitsinler
babamı, amcamı denemim izden çıktılar gitsinler ülkelerine

Yenilikçi

- Gelirler iyi oldu ama bazen türkiye konusunu anlatırken türkiye kursu açandım bütün soruların ağıyla yaparım

je gimser

= Gelbiler iyi oldu yeni yeni oyun öğrendim o da bizimkini öğrendi iyi oldu gelbilleri

 DÜŞÜNCELERİM

 DÜŞÜNCELERİM

1.  SERIKAN

Unları Türk kusun'a verirdim ben zengin olsa
unların ihtiyaçlarına alırdım ve unları yalıtı kalma
na engin olurum.



2

Be Türkiye'ye geldim için şükretliyim.
Finler bizi çok kötü zulümler yapıyorlar.

Ben ken di vata ma gi tme k istigorum.

NOTWISER

Ben Türkiye'deki bazı Türkleri seviyorum

4. TARAFSIZ

Okuldaki bazen arkadaşlanmısermi yorum

Çünkü ünlü beni savaşta kayıp gelmediği söylüyorlar.



en Türkiye'ye geldik ten sonra Türk tili öğren dim ve

Arkadaşlarım dan yeni oyunlar öğrendim.

... dan ini cukup memuaskan barunya

Etkinlik No:2 Ben Kimim ?





Etkinlik No:3 Öğretmenim Bilmeli





Etkinlik No:4 Hepimiz Farklıyız





Etkinlik No:5 Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması





Etkinlik No:6 Arkadaşıımın Mektubu



Etkinlik No:7 Birlikte Başaracağız



Etkinlik No:8 Birlikte Güçlüyüz



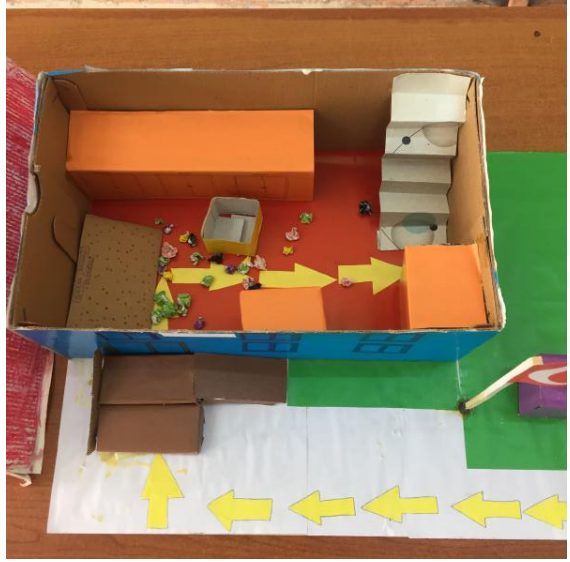
Etkinlik 9: Onun Yerinde Ya Ben Olsaydım







Etkinlik 10: Müdür Benim

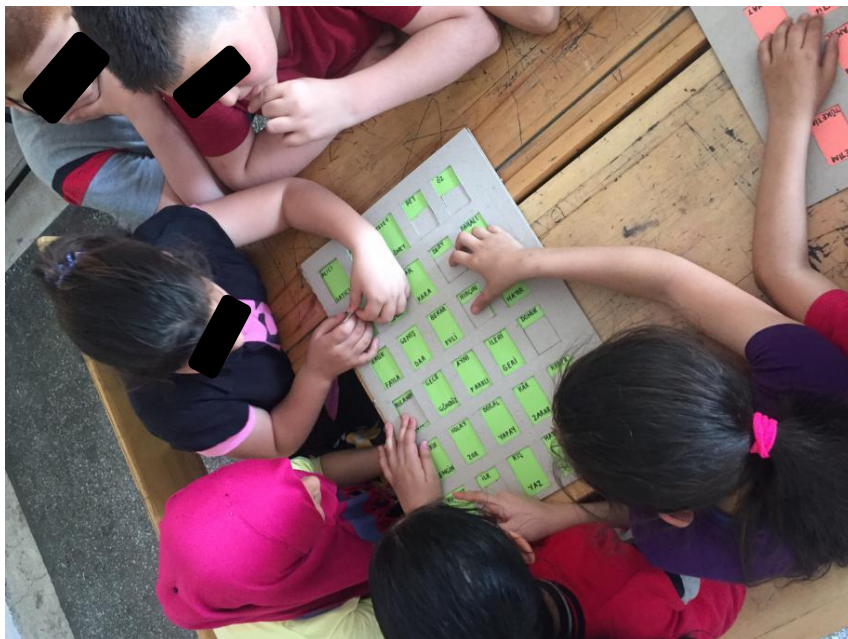
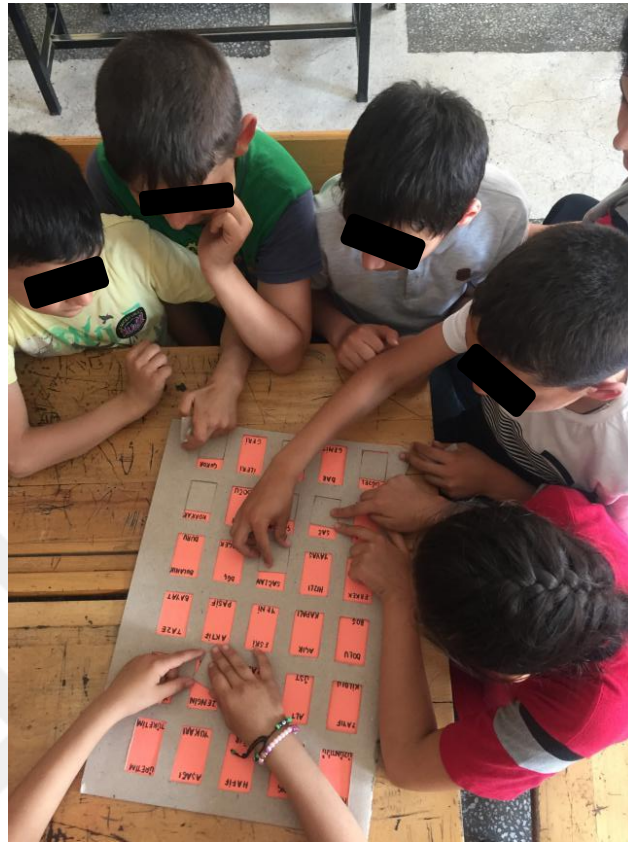




[illegible]



Etkinlik No:12 Bil Bakalım





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...