



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünce ve Uygulamaları *

Beyza Bayram ¹, Mustafa Öztürk ²

Öz

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 2015 yılında kabul edilen “Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi”nde sürdürülebilir bir gelecek ve kalkınmanın temelini kaliteli ve kapsayıcı eğitimin oluşturduğu vurgulanmaktadır. Kapsayıcı eğitim, çeşitliliğe değer vererek, sosyal adalet ve eşitlik kavramlarının ön plana çıktığı, bütün çocukların eğitim hakkı olduğu ilkesine dayanarak ortaya çıkan, cinsiyet, sosyal sınıf, sağlık ve başarı gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması gerektiğini savunan eğitim anlayışıdır. Kapsayıcı eğitim uygulamaları dünyada her geçen gün yaygınlaşmakta, farklılıklara sahip öğrencilerin genel eğitim kurumlarına yönlendirilmesine önem verilmektedir. Bu çalışma ile Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin düşünce, bilgi ve uygulamaları tespit edilerek konuya dair mevcut sorun ve ihtiyaçların belirlenmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışma 313 sosyal bilgiler öğretmeni ile tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genellikle olumlu düşünceye sahip olmalarına rağmen, önemli bir kısmının bilgi seviyeleri ile sınıf içi uygulamalarının yeterli ve etkin düzeyde olmadığı görülmüştür. Katılımcıların kapsayıcı eğitim uygulamaları bakımından kendilerini başarılı görme oranları ise dezavantajlı öğrenci gruplarına göre farklılık göstermektedir. Ek olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik kişisel düşünceleri ve öz-yeterlik algıları ile sınıf içi uygulamaları cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu ve önbilgi değişkenlerine göre çeşitli açılardan farklılık göstermektedir. Katılımcılar kapsayıcı eğitimin önündeki en önemli engelleri; öğretim programı, toplumsal algı ve uygulamalar olarak görmektedirler.

Anahtar Kelimeler

Kapsayıcı eğitim
Sosyal bilgiler
Öğretmen
Farklılaştırılmış öğretim
Öğretmen algıları
Öğretmen uygulamaları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.11.2019

Kabul Tarihi: 16.11.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 18.12.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.9179

* Bu makale Beyza Bayram'ın Mustafa Öztürk danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, beyza.byrm38@gmail.com

² Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkiye, mustafafozt@gmail.com

Giriş

2015 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu “Dünyamızı Dönüştürmek: Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi” adında 17 hedeften oluşan ve tüm insanlar için daha iyi ve sürdürülebilir gelecek tasarlayan bir küresel kalkınma gündemini kabul etmiştir. 2030 Gündemi’nin dördüncü hedefi (*Sustainable Development Goal 4 [SDG4]*) sürdürülebilir bir gelecek ve kalkınmanın temelini kaliteli ve kapsayıcı eğitimin oluşturduğunu vurgular (United Nations [UN], 2015). SDG4 altında belirlenmiş olan yedi alt hedefin hemen hepsi kapsayıcı bir eğitim anlayışına gönderme yapmakla birlikte “2030’a kadar, eğitimde cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırarak, engeli olan çocuklar, yerli halklar ve korunmasız çocuklar dâhil olmak üzere hassas çocukların tüm eğitim seviyelerine ve mesleki eğitimlere eşit erişimin sağlanması gereklidir” (UN, 2015) şeklindeki beşinci alt hedef özellikle hassas (*vulnerable*) çocukların tüm eğitim seviyelerine eşit erişiminin sağlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Kapsayıcı eğitim anlayışı zaman içerisinde ülkelerin ihtiyaçlarına ve şartlarına göre değişmekte ve kapsamı genişlemektedir. Türkiye, Suriye’de 2011 yılında baş gösteren iç savaştan en çok etkilenen ülkelerden biri olmuş ve bu savaş Türkiye’ye milyonlarca mültecinin gelmesine sebebiyet vermiştir. Kısa sürede çok sayıda mültecinin gelmesiyle ülkede birçok politika hayata geçirilmeye başlanmıştır. Bunların en önemlileri 2013’de yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ve bu kanuna dayalı olarak 2014’de çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği’dir. Bu kanun ve yönetmeliğe göre Türkiye’ye sığınmış olan Suriyelilere geçici koruma statüsü verilmiştir. Bu statü ile hayata geçirilen en önemli politikalarından birisi de sığınmacı ailelere mensup okul çağındaki bir milyonu aşan çocuğun eğitim haklarının düzenlenmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), mülteci ailelerin çocuklarının Türk akranları ile birlikte Türk devlet okullarında eğitim almasına karar vermiştir. Bu karardan hareketle Suriyeli öğrencilerin Türk devlet okullara etkin şekilde entegre edilebilmesi için UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) ile işbirliği yapılarak 2017 yılında “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Milli Eğitim Personelinin Eğitimi” projesi başlatılmıştır. Bu proje aynı zamanda Türkiye’de mülteci çocuklara odaklanan kapsayıcı eğitim uygulamalarının öncüsü olmuştur (Bakioğlu, 2019; Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017). Elde edilen deneyimler sonucunda MEB, UNICEF işbirliğinde kapsayıcılık anlayışını engeli olan, şiddetten, göçten ve afetten etkilenen gibi diğer dezavantajlı çocukları da içerek şekilde genişleten projelere imza atarak Türkiye’de kapsayıcı eğitim anlayışının öğretmenler tarafından benimsenmesini ve hiçbir çocuğun geride bırakılmamasını sağlamaya çalışmıştır (MEB, 2018). Böylelikle 2017 yılından itibaren *kapsayıcı eğitim anlayışı* Türk eğitim sisteminin belirleyici karakterlerinden biri haline gelmiştir.

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 dâhil edilmelerine yönelik bir kavram olarak kullanılmıştır (Whitburn ve Plows, 2017). Ancak 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 dâhil 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. Buna göre kapsayıcı eğitim yoksul, farklı etnik ve kültürel yapıya sahip, kırsal bölgede yaşayan ve mülteci çocukları gibi akranlarıyla kıyaslandığında sistematik bir şekilde yeterli eğitimi alamayan birçok grubu da eğitime dâhil etmeye odaklanarak eğitimde sosyal adalet, eşitlik, farklılıklara saygı ve hoşgörü değerlerine vurgu yapan bir kavramdır (UNESCO, 2001; Öztürk vd., 2017).

Kapsayıcı eğitim UNESCO (2009) tarafından toplumsal çeşitliliğe değer vererek, cinsiyet, etnik köken, sağlık, başarı, sosyal katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kabul edilip kucaklanması şeklinde tanımlanmaktadır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı çocukların okul ortamına ulaşımı ve fiziksel katılımı dışında sosyal ve

psikolojik olarak da kendini okula ait hissedeceği şekilde önlemlerin alınmasına da vurgu yapmaktadır (UNICEF, 2012). Çünkü eğitim hakkı, Florian'ın (2008) sorduğu sorulardan hareketle sadece eğitime erişim hakkı (okula devam etmek) ile ilgili değil aynı zamanda çeşitli bakımlardan dışlanmış çocuğun akranları ile eşit fırsatlara sahip ve bireysel ihtiyaçlarına uygun bir anlayışla kaliteli eğitim almasını gerektirir.

Her öğrencinin farklı öğrenme stili, geçmiş yaşantısı, hazırbulunuşluk seviyesi, duyuşsal ve bilişsel farklılığı, ilgi alanı ve sosyo-kültürel özelliği bulunmaktadır (Öztürk ve Palancı, 2015). Öyleyse çocukların tüm farklılıkları ile eğitim haklarından yeterli ve etkin bir şekilde yararlanabilmeleri, nitelikli bir eğitim almaları, okul ve sınıflarında kabul görüp başarılı olmaları ancak ilgili paydaşların algı ve uygulamalarının kapsayıcı olmasıyla mümkün olacaktır (UNESCO, 2016). Son yıllarda çeşitli ülkelerin eğitim politikalarında kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasına yönelik bir eğilim olması ve böylece engeli olan çocuklar da dâhil olmak üzere farklı eğitim ihtiyacına sahip öğrencilerin genel okullara yönlendirilmesi bu bakış açısının yaygınlaşmaya başladığının önemli bir göstergesidir (Ferguson, 2008; Forlin ve Chambers, 2011; Clark, Dyson ve Millward, 2019).

Kapsayıcı eğitim her ülke, toplum ve zamana göre değişim ve gelişim gösteren dinamik bir süreci ihtiva ettiğinden uygulamalarının standart bir yaklaşımı, planı ve modeli yoktur. Ancak paydaşlar arasında etkili bir işbirliğinin kurulması önemlidir. Aile ve politikacılar gibi eğitimin diğer paydaşlarına göre ise öğretmenler kapsayıcı eğitimde kilit bir rol üstlenir (Anderson ve Boyle, 2015). Çünkü öğrenme-öğretme sürecinin ana planlayıcısı ve uygulayıcısı öğretmendir. Kapsayıcı eğitimin etkililiği, öğretmenlerin, öğrencilerin aktif katılımını sağlama, onları cesaretlendirerek destekleme, iletişim, sınıf ve zaman yönetimi gibi becerilerinden doğrudan etkilenmektedir (Jordan, Schwart ve McGhie-Richmond, 2009; Pantić ve Florian, 2015).

Kis'in (2016) belirttiğine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili en önemli sorunları pedagojik açıdan beceri eksikliği ve tecrübesizliktir. Avrupa Ajansı (European Agency) (2015) pedagojik açıdan kapsayıcı öğretmenleri öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için onların hazırbulunuşluklarını eleştirel bir şekilde değerlendirebilen, kazanılması gereken yeterlikleri planlayabilen, etkin bir uygulama ve değerlendirme yapabilen eğitimciler olarak tanımlamaktadır. Öyleyse kapsayıcı eğitimde etkin uygulama ve değerlendirme nasıl olmalıdır? Kapsayıcı öğrenme ve öğretme süreci aktif öğrenme ve grup çalışmasına dayanan farklılaştırılmış öğretim stratejisiyle etkili bir şekilde hayata geçirilebilir (Öztürk vd., 2017). Farklılaştırılmış öğretimde esnek zaman ve öğrenme ortamı kullanılarak öğrencilerin aktif katılımı sağlanır ve öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi alanları ve ihtiyaçları dikkate alınarak içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve öğrenme ortamında uyarlamalar yapılır (Tomlinson, 2007).

Öğretmenin beceri ve deneyiminden belki daha da önemlisi dezavantajlı çocuklara yönelik sahip olduğu algı ve tutumlardır (Forlin ve Lian, 2008; Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012; Öztürk, 2019). Çünkü tüm insanlar gibi öğretmenler faydasına inanmadığı ya da gerekli görmediği davranışları sergilemeyecektir. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin önyargılardan arınmış, dezavantajlı gruplara yönelik olumlu ve bireysel farklılıklara saygılı bir tutum sergilemesi beklenir (Kielblock, 2018; Monsen, Ewing ve Kwoka, 2014). Bu bağlamda UNESCO (2013) kapsayıcı öğretmenleri; dezavantajlı grupları eğitime katmak için ayrımcılığa karşı ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerlere sahip olan, eleştirel ve yansıtıcı düşünen, problem çözen, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini etkili şekilde düzenleyecek tutum, rol ve yetkinlikleri kazanmış kişiler olarak betimlemektedir.

Uluslararası alanyazında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair tutumlarını inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Kielblock, 2018; Messiou, 2017). Ancak Messiou (2017) gerçekleştirdiği tarama çalışmasında bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunun belirli bir grup çocuğa (i.e. özel eğitim gereksinimi olan) odaklandığını belirtmektedir. Benzer şekilde Nilholm ve Göransson (2017) literatürde özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik öğretmen tutumlarının incelendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Kielblock (2018) dünyada tüm öğrencilerin kapsanmasına yönelik ampirik çalışmaların oldukça yetersiz olduğunu not etmektedir. Benzer şekilde Türkiye'de kapsayıcı eğitime

yönelik çalışmalar incelendiğinde bu süreçte kilit rol oynayan öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendiren çalışmaların ağırlıklı olarak özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yöneldiği ve tüm çocukların kapsandığı çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (istisnalar için bkz., Bayram, 2019; Şimşek, 2019; Özokcu, 2018).

Literatürde belirtilen boşluk ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki başat rolünden hareketle bu çalışmanın araştırma konusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin düşünce ve tutumlarının belirlenmesidir. Türk eğitim sisteminde sosyal bilgiler dersi öğrencilere, kapsayıcılığın temel değerlerinden insan haklarına saygı, hoşgörü, eşitlik, farklılıklara saygı ve adalet gibi değerler ile empati, iletişim, sosyal katılım ve çatışma yönetimi gibi becerileri kazandırmada en büyük rolü oynamaktadır. Bahsedilen yeterliklerin öğrencilere kazandırılmasında ve tüm çocukların etkin bir sosyal bilgiler dersi deneyimi yaşayabilmesi için bu dersin öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çeşitli dezavantajlı gruplar bağlamında kapsayıcı eğitime yönelik düşünce, bilgi ve uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada cevabı aranan araştırma soruları şu şekildedir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ve kapsayıcı eğitim hakkındaki öz-yeterliklerine yönelik düşünceleri nedir?
- Sosyal bilgiler öğretmenleri kapsayıcı eğitim anlayışını uygulamalarına ne derece yansıtılmaktadır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerine göre kapsayıcı eğitimin önündeki engeller nelerdir?

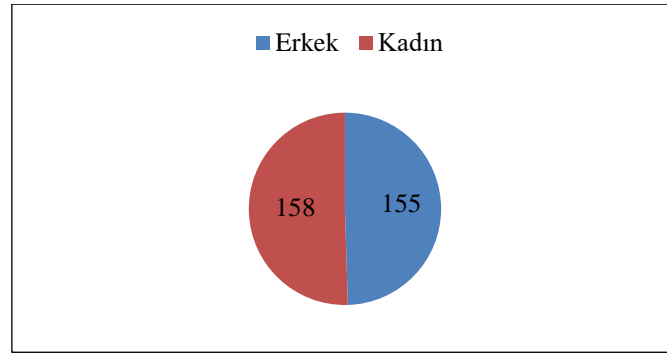
Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelin benimsenmesinin temel nedeni kapsayıcı eğitim ile ilişkili sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünce ve uygulamalarının betimlenerek mevcut durumun analiz edilmesidir. Çünkü tarama modelleri, var olan bir durumu mevcut haliyle ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2009). Anket çalışmaları araştırılan konunun betimlenmesine imkân vermesi bakımından faydalı olmakla birlikte, araştırılan konunun derinlemesine incelenmesine (örneğin durumun nedenleri ve kökenlerinin ortaya çıkarılması) yeterince fırsat sunmamaktadır (Öztürk, 2014). Çalışmada katılımcıların düşünce ve uygulamaları başlıca üç dezavantajlı grup bağlamında ele alınmıştır: a) Engeli olan çocuklar, b) Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrenciler, c) Çeşitli bakımlardan dezavantajlı öğrenciler (toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan –romanlar ve sokak çocukları gibi-; travma yaşamış –afet yaşamış ve şiddet görmüş gibi-; parçalanmış aile çocukları -sevgi evinde yaşayanlar gibi-). Bu grupların seçilmesinin nedeni MEB ve UNICEF işbirliğinde yürütülen saha çalışmalarında Türkiye koşullarında bu grupların dezavantajlı olarak ön plana çıkıyor olmalarıdır (UNICEF, 2015, 2018, 2019).

Katılımcılar

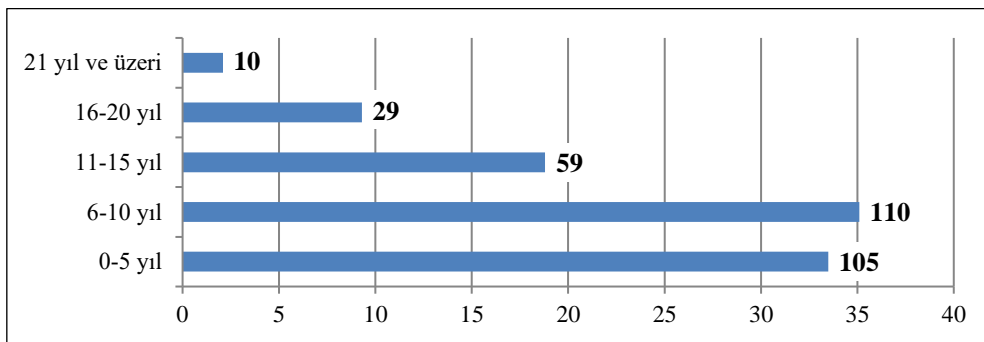
Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olması için katılımcılar, uygun (*convenience*) örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Çalışmada Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan 313 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılmıştır. Katılımcılara anket formunu doldurmadan önce çalışma hakkında bilgi verilmiş, gönüllük esasına göre doldurmaları istenmiş ve herhangi bir şekilde kimliklerinin alınmayacağı ve açıklanmayacağı belirtilmiştir.

Anket formundaki kategorik değişkenlere ilişkin verilerin analiz sonuçlarına göre katılımcıların yüzde 50,5'i kadın, yüzde 49,5'i ise erkektir (Şekil 1).



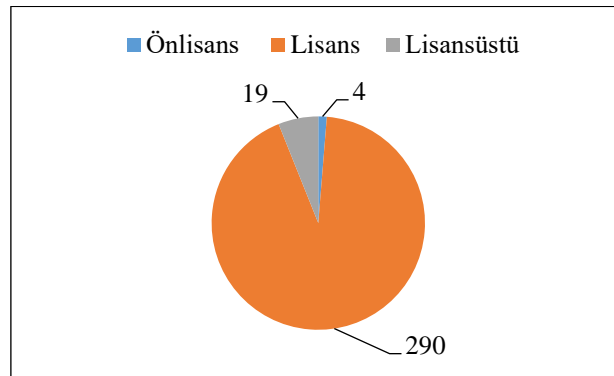
Şekil 1. Cinsiyet grafiği

Katılımcıların yüzde 35.1'i 6-10 yıl arasında bir mesleki deneyime sahipken, yüzde 33.52'si ise 0-5 yıl deneyime sahiptir. Bu grupları azalan sırayla, 11-15 yıl (18.8%), 16-20 yıl (9.3%) ve 21 yıl ve üzeri (3.2%) mesleki deneyime sahip olanlar takip etmektedir (Şekil 2).



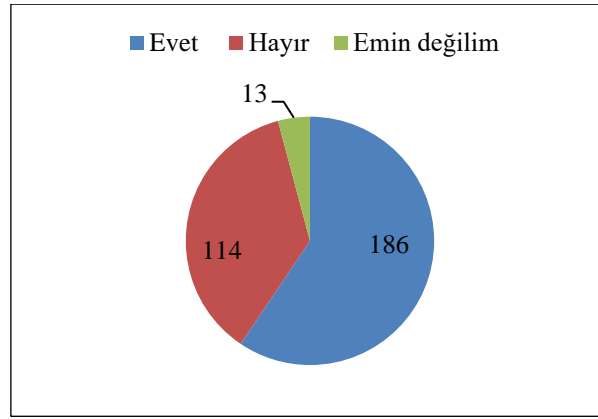
Şekil 2. Katılımcıların mesleki deneyimi

Katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim düzeyleri incelendiğinde ise en çok lisans düzeyinde öğretmenin (92.7%) çalışmaya katıldığı görülmektedir. Bu öğretmenleri yüksek lisans (9.1%) ve ön lisans (1.3%) düzeyinde eğitim almış öğretmenler takip etmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Katılımcıların eğitim düzeyi

Katılımcıların yarısından fazlası (59.4%) kapsayıcı eğitim kavramını daha önce duyduklarını ifade ederken, yüzde 36.4'ü bu kavramı duymadıklarını, yüzde 4.2'si de duyup duymadıklarından emin olmadıklarını belirtmişlerdir (Şekil 4).



Şekil 4. Katılımcıların ön bilgi dağılımı

Veri Toplama Aracı

Çalışmada geliştirilen anket kapsayıcı eğitim ile ilgili sahadaki sorunlar ve ihtiyaçları tespit etmek amacıyla beş bölümden oluşturulmuştur. Anketin ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgileri ve kapsayıcı eğitim ile ilgili ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde katılımcıların kapsayıcı eğitim ile ilgili düşüncelerine, üçüncü bölümde ise öz yeterliliklerine dair düşüncelerini belirleme amaçlı sorular yer almaktadır. Dördüncü bölümde öğretmenlerin sınıf içinde yapmış oldukları uygulamaları irdeleyen maddeler yer alırken, son bölümde ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili karşılaştıkları sorunlara yönelik maddelere yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu çalışmada yer alan katılımcıların 97'sine 2018 Yaz döneminde Erzurum'da MEB tarafından merkezi olarak yürütülen bir hizmet içi eğitim seminerinde, 216'sına ise yine 2018-2019 eğitim döneminde elektronik ortamda ulaşılmıştır. Katılımcıların anket maddelerine verdikleri cevaplar SPSS 25.0 yazılımı aracılığı ile analiz edilerek frekans ve yüzdeleri hesaplanmış, tablo ve grafikler oluşturulmuştur. Kategorik değişkenleri yeterli şekilde cevaplamayan, tüm sorularda aynı işaretleme yapan ya da anketi büyük oranda eksik bırakan toplam 23 katılımcının anketi analiz dışında bırakılmıştır. Açık uçlu sorular içerik analizine tabi tutularak iki yazar tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Kodlamaların sıklık hesaplamaları yapılmış ve ilgili kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Ardından Microsoft Excel programında frekans ve yüzdeleri hesaplanarak nicel veriler elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışmada ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Ölçme aracının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla anket maddeleri ilgili literatür incelenerek oluşturulmuştur (Clark vd., 2019; Ferguson, 2008; Forlin ve Chambers, 2011; Jordan vd., 2009; Kielblock, 2018; Kis, 2016; Monsen vd., 2014). Benzer şekilde anketin ölçüt geçerliliğini sağlamak amacıyla alan yazındaki başka çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenerek (Kern, 2006; Kielblock, 2018; Peng, Potměšilová ve Potměšil, 2013; Saloviita, 2018) anketin bu araçlara uygunluğu sağlanmıştır (Arıkan, 2013; Karras, 1997). Ayrıca hem kapsam hem de görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanı iki akademisyen ve yüksek lisans mezunu olup MEB ve UNICEF işbirliğinde gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim projelerinde formatör olarak görev yapmış beş öğretmenden dönüt alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmada geliştirilen ölçme aracı bir ölçek olmadığı için yapı geçerliliğine bakılmamıştır. Geçerlilik çalışmalarının sonunda anketin şekil, dil ve anlatım açısından kontrolünü sağlamak amacıyla pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama dört sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiş ve alınan dönütler doğrultusunda dil ve anlam düzeltmeleri yapılarak ankete son hali verilmiştir.

Geçerlik çalışmaları sonrasında, açık uçlu sorular haricinde anket maddelerinin kapsayıcı eğitime yönelik (a) Öğretmenlerin Kapsayıcı Uygulamalara Dair Görüşleri, (b) Öğretmenlerin Öz-yeterliklerine Dair Düşünceleri ve (c) Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamaları olmak üzere üç farklı boyutta toplandığı belirlenmiştir. Anket çalışmalarında güvenilirliği (i.e. iç tutarlılık) ölçmek için Arıkan (2013) tarafından belirtildiği gibi Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayıları, kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüşleri boyutunda toplanan 15 maddede 0.85, öğretmen özyeterlikleri boyutunda toplanan 6 maddede 0.80 ve son olarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları boyutunda toplanan 7 maddede ise 0.81 olarak hesaplanmıştır. Ankette bulunan 28 maddenin toplam Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.83 çıkmıştır. Arıkan (2013) Cronbach-alpha katsayısının 0.70'den büyük olmasının anketin güvenilirliği için yeterli olduğunu belirtirken, Kılıç (2016) Cronbach-alpha katsayısının 0.7 ve 0.9 aralığında bulunması durumunda ölçme aracının güvenilirliğinin iyi olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna göre anketteki alt boyutların ve tüm maddelerin güvenilirlik katsayılarının 0.80 ve 0.85 aralığında bulunması nedeniyle anket güvenilirliğinin iyi derecede olduğu söylenebilir.

Ankette yer alan açık uçlu iki soru ile katılımcılardan kapsayıcı eğitimi tanımlamaları ve kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri belirtmeleri istenmiştir. Veri analizi başlığında belirtildiği gibi bu sorulara verilen cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen analizin güvenilirliğini test etmek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtildiği şekilde kodlamadaki görüş birliğine bakılmıştır. Miles ve Huberman tarafından önerilen güvenilirlik formülü "Örtüşme yüzdesi (P)= Fikir birliği (Na) / (Fikir birliği (Na) + fikir ayrılığı (Nd)) x 100" şeklindedir. Miles ve Huberman'ın önermiş olduğu güvenilirlik formülü baz alınarak iki yazar tarafından gerçekleştirilen kodlamalar arasında uyum oranı P=90.4 bulunmuştur. Yüzde 90'luk uyum oranı (≥ 0.70) iki yazar tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilen kodlamanın yüksek derecede kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

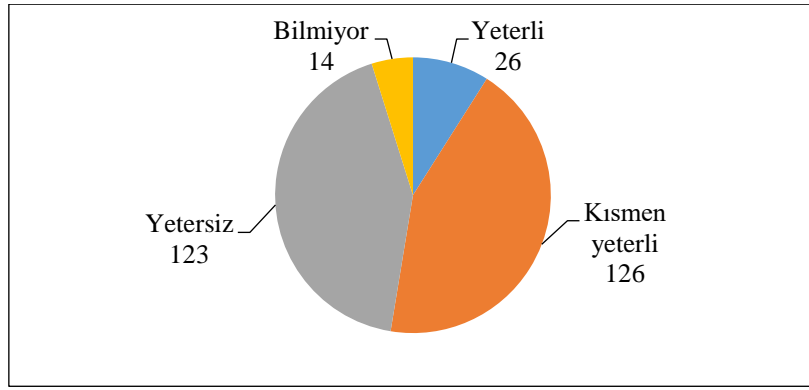
Gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda çalışmada kullanılan veri toplama aracının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır. Ayrıca, çalışmada görüşlerine başvurulmuş akademisyenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye'nin önde gelen uzmanlarından olduğu, katılımcıların anketi içtenlikle yanıtladıkları ve katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenlerini temsil ettikleri varsayılmaktadır. Buna karşın çalışma 2018-2019 Eğitim öğretim yılı ve veri toplama aracıyla sınırlıdır.

Bulgular

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimi Tanımlayabilme Düzeyleri

Çalışmada kapsayıcı eğitimin UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan güncel tanımının katılımcıların tarafından yeterli ölçüde yapıldığı incelenmiştir. Bu kapsamda UNESCO'nun yukarıda da belirtilmiş olan şu tanımı analize esas alınmıştır: Kapsayıcı eğitim, toplumsal çeşitliliğe değer vererek, cinsiyet, etnik köken, sağlık, başarı, sosyal katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kabul edilip kucaklanmasıdır (UNESCO, 2009).

UNESCO'nun tanımında kapsayıcı eğitim için üç temel kriterin belirlendiği görülmektedir. Bunlar, *çeşitlilik* (kimsenin eğitim süreçlerinden dışlanmaması), *eşitlik* (herkese eğitim ortamlarında eşit haklar sağlanması) ve *adil şartlar* (öğrenme-öğretme sürecinin herkese eğitim verecek şekilde organize edilmesi) olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analizde, tanımında bu üç değere de değinen (yakın ve benzer ifadeler de dâhil olmak üzere) katılımcıların tanımı yeterli kabul edilmişken, sadece bir ya da ikisine değinen katılımcıların tanımı "kısmen yeterli", belirtilen üç kriteri içermeyecek şekilde ilişkisiz tanım yapanlar "yetersiz" ve bilmediğini söyleyenler "bilmiyor" şeklinde değerlendirilmiştir. Bu anket maddesine katılımcılardan 289'u yazılı olarak cevap vermiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçları Şekil 5'deki grafikte özetlenmiştir.



Şekil 5. Katılımcıların kapsayıcı eğitimi tanımlayabilme durumları

Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların yüzde 8.9'nun kapsayıcı eğitimi yeterli şekilde tanımladığı görülmüştür. Örneğin, "Farklılıkları olan öğrencileri de eğitim sistemi içine alıp farklılıkların engel olmadığı bir eğitim ortamında ve öğrencilerde başarıya duygusuyla özgüven geliştirerek, yeteneklerine ve özelliklerine göre eğitim alabilmelerini sağlamaktır." (Anket 35).

Katılımcıların yüzde 43.5'nin ise kapsayıcı eğitimi kısmen tanımladıkları görülmüştür. Örneğin, "Toplum içinde bulunan bütün bireylerin farklı özelliklerine rağmen aynı ortamda eğitim alması" (Anket 3).

Katılımcıların önemli bir kısmının (%42.5) ise kapsayıcı eğitimi ya yetersiz ya farklı tanımladığı ya da kapsayıcı eğitim kavramını hiç bilmediği görülmüştür. Örneğin, "bütün yaş ve öğretim kademelerini içine alan eğitim anlayışıdır" (Anket 149).

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik oluşturulan 15 maddeye vermiş oldukları cevapların yüzdeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına Yönelik Düşünceleri

Madde	Kesinlikle katılıyor (%)	Katılıyor (%)	Emin değilim (%)	Katılmıyorum (%)	Kesinlikle katılmıyorum (%)
Kaynaştırma öğrencilerinin dezavantajı olmayan öğrencilerden ayrı olarak özel eğitim kurumlarında/sınıflarında eğitim alması onlar için daha uygundur.	31.1	26.8	4.8	23.6	13.7
Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin dezavantajı olmayan öğrencilerden ayrı olarak onlar için ayrılmış bir okul/sınıfta eğitim alması onlar için daha uygundur.	33.5	28.1	2.6	22.4	13.4
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) dezavantajı olmayan öğrencilerden ayrı olarak onlar için ayrılmış bir okul/sınıfta eğitim alması onlar için daha uygundur.	16.9	6.9	5.8	27.8	43.1
Kaynaştırma öğrencilerinin dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.	26.5	26.5	8.9	24	14.1

Tablo 1. Devamı

Madde	Kesinlikle katılıyor (%)	Katılıyorum (%)	Emin değilim (%)	Katılmıyorum (%)	Kesinlikle katılmıyorum (%)
Kaynaştırma öğrencilerinin dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.	28.8	33.5	7.3	20.1	10.2
Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.	22	23	9.3	27.7	16
Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.	23.3	28.8	7.0	25.6	15.3
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.	33.5	37.4	6.7	16	6.4
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.	37.1	38	5.8	12.1	7.0
Kaynaştırma öğrencileri ile dezavantajı olmayan öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi dezavantajı olmayan öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.	18.2	15.7	8.6	30.4	27.2
Kaynaştırma öğrencileri ile dezavantajı olmayan öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi dezavantajı olmayan öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler.	15.3	15.3	9.6	31.6	28.1
Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi dezavantajı olmayan öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.	18.8	21.1	9.3	29.4	21.4
Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi dezavantajı olmayan öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler.	16.3	18.5	8.0	32.9	24.3
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi dezavantajı olmayan öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.	13.7	15.3	8.6	33.9	28.4
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi dezavantajı olmayan öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler.	13.4	14.1	8.0	34.2	30.4

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların yarısından çoğunun kaynaştırma öğrencileri (bkz. MEB, 2010) ile Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrı olarak farklı okullarda/sınıflarda eğitim almaları gerektiğini düşündüğü görülmektedir (sırasıyla %57,9 ve %61,6). Katılımcıların sırasıyla sadece yüzde 13,7 ve 13,4'ü böylesi bir uygulamaya güçlü şekilde karşı çıkarken neredeyse üçte birinin (%31,1 ve %33,5) bu iki grup öğrencinin özel kurum/sınıflarda eğitim almasını güçlü bir şekilde destekledikleri görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu (%70,9) diğer dezavantajlı öğrenci gruplarının (şiddete maruz kalmış, parçalanmış bir aileye sahip, sokak çocukları gibi) genel eğitim kurumlarında eğitim alması gerektiği görüşünü desteklemektedir.

Katılımcıların, kapsayıcı eğitimin dezavantajlı öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerini geliştireceği fikrine göreceli olarak yüksek oranda katıldığı görülmektedir. Özellikle toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerin [kapsayıcı] genel eğitim kurumlarında akademik başarılarının artacağı ve sosyal becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir (sırasıyla %70,9 ve %75,1). Katılımcıların yarısından biraz fazlası (%53), kapsayıcı eğitimin kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini düşünürken, bu oran Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler için yüzde 43'e düşmektedir. Kapsayıcı eğitimin Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştireceğini katılımcıların yarısından biraz fazlası (%52,2) kabul ederken, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin kapsayıcı öğrenme ortamlarında gelişeceğini düşünenlerin oranı yüzde 62,5'dur.

Çalışmada katılımcılardan aynı zamanda, dezavantajlı öğrencilerin olduğu sınıflarda dezavantajı olmayan (i.e. çalışmada dezavantaj olarak belirlenen ölçütleri taşımayan) öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal becerilerinin gelişiminin olumlu mu olumsuz mu etkileneceği hakkında görüş belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yaklaşık yüzde 60 civarında katılımcının (Tablo 1) dezavantajlı öğrencilerin diğer öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz bir etkisi olmayacağını düşündükleri görülmektedir. Ancak Türkçesi yeterli olmayan öğrencilere yönelik nispeten farklı bir tutumun söz konusu olduğu görülmektedir. Çünkü katılımcıların sadece yarısı (%50,8), bu grup öğrencilerin diğer öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemeyeceğini belirtmiştir.

Katılımcıların birçoğuna göre dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda dezavantajı olmayan öğrencilerin iletişim, empati, farklılıklara saygı ve görgü kuralları gibi sosyal becerilerinin gelişimi olumsuz etkilenmemektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların yarısından fazlası kapsayıcı eğitimin ankette gündeme getirilen üç dezavantaj grubu için de diğer öğrencilerin sosyal becerilerine olumsuz bir etkisinin olmayacağı görüşünü desteklemektedir. Bu görüş sahiplerinin yarısına yakını bu düşünceyi güçlü bir şekilde desteklemektedir. Burada da katılımcılar Türkçesi yeterli olmayan öğrencilere diğer iki dezavantajlı öğrenci gruplarına göre daha mesafeli yaklaşmaktadırlar (Tablo 1).

Katılımcılar, çoğunlukla dezavantajlı öğrencilerin genel eğitim kurumlarında dezavantajı olmayan öğrencilerle birlikte eğitim almalarının onların akademik başarısına ve sosyal becerisine olumlu katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Ancak Tablo 1'de sunulmuş olan bulgular iki noktaya işaret etmektedir. Bunlardan birincisi, katılımcıların özellikle Türkçesi yeterli olmayan öğrencilere genellikle kaynaştırma ve toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilere göre daha olumsuz yaklaşımlarıdır. İkinci olarak ise hem dezavantajlı öğrenciler hem de diğer öğrenciler için kapsayıcı öğrenme ortamlarının olumlu olabileceği fikri genellikle yüzde 55-65'ler arasında bir destek görmektedir. Bu bulgu önemli sayıdaki katılımcının kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik yeterince olumlu bir düşünceye sahip olmadıklarına işaret etmektedir.

Katılımcıların Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz-yeterliklerine Dair Düşünceleri

Gerçekleştirilen anket çalışmasında katılımcıların dezavantajlı öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri eğitimle ilgili öz-yeterlik durumlarını ölçme amaçlı maddelere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz-Yeterliklerine Dair Düşünceleri

Madde	Kesinlikle katılıyorum %	Katılıyorum %	Emin değilim %	Katılmıyorum %	Kesinlikle katılmıyorum %	Böyle bir öğrencim olmadığı %
Sosyal bilgiler öğretmeni olarak;	11.5	36.1	12.5	28.1	5.8	6.1
...sınıftaki kaynaştırma öğrencilerime yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum.						
...sınıftaki Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerime yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum.	8.9	24.6	7.7	26.2	5.8	26.8
... sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarına yeterli düzeyde faydalı olduğumu düşünüyorum.	15.0	47.6	8.0	12.8	4.2	12.5
...sınıftaki kaynaştırma öğrencilerimle çalışırken kendimi rahat hissediyorum.	16	43.1	8.0	19.5	5.8	7.7
...sınıftaki Türkçesi yetersiz olan öğrencilerimle çalışırken kendimi rahat hissediyorum.	9.6	30.7	7.3	24.6	7.0	20.8
...sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarıyla çalışırken kendimi rahat hissediyorum.	15.3	43.1	8.9	14.7	5.1	12.8

Katılımcıların dezavantajlı öğrencilerine faydalı olup olmadıkları ile ilgili öz-yeterlik algılarına bakıldığında, bu çalışmada ele alınan üç dezavantaj grubu için farklı sonuçların çıktığı görülmektedir. Katılımcıların yüzde 62,6'sı (yüzde 15'i güçlü bir şekilde olmak üzere) toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilere faydalı olduklarını düşünmektedirler. Ancak kaynaştırma öğrencilerine faydalı olduğunu düşünenlerin oranı toplamda yüzde 47,6'ya, Türkçesi yeterli olmayan öğrencilere faydalı olduğunu düşünenlerin oranı ise toplamda yüzde 33,5'e inmektedir. Katılımcıların yüzde 26'sının sınıfında Türkçesi yeterli olmayan öğrencisinin olmadığı göz önüne alınırsa, bu grup öğrencilere faydalı olduğunu düşünen ve düşünmeyen katılımcıların sayılarının hemen hemen eşit olduğu belirtilebilir (Tablo 2).

Tablo 2'de görüldüğü gibi genel olarak katılımcı öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerle çalışırken kendilerini rahat hissetme eğilimindedirler. Ancak bu konu bağlamında da özellikle Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler aleyhine bir durum söz konusudur. Çünkü kaynaştırma öğrencileri ve toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerle çalışırken kendisini rahat hissettiğini belirten katılımcıların oranı neredeyse aynı iken (sırasıyla %59,1 ve %59), Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerle çalışırken kendisini rahat hissedendenlerin oranı dikkat çekici şekilde düşmektedir (%40,3). Nitekim katılımcıların yüzde 36,1'i Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerle çalışırken rahat hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları

Kapsayıcı öğrenme ortamları, öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak farklılaştırılmasını gerektirir. Bu sebepten uygulanan ankette katılımcılardan sınıf içinde herhangi bir farklılaştırma uygulaması gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini ölçen maddelere yer verilmiştir. Bu bağlamda dört temel farklılaştırma stratejisine odaklanılmıştır. Bunlar; süreç (öğretim yöntem ve teknikleri ile etkinlikler), içerik (kaynaklar), değerlendirme ve sınıf ortamının farklılaştırılmasıdır. Başka bir ifade ile anketteki bu maddeler ile katılımcıların kapsayıcı bir pedagoji benimseyip benimsemedikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Katılımcıların çeşitli farklılaştırma uygulamalarını hangi sıklıkta kullandıklarına dair bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları

Madde	Her ders (%)	Yaklaşık haftada bir kez (%)	Yaklaşık ayda bir kez (%)	Yaklaşık dönemde bir kez (%)	Hiç (%)
Geçen dönemdeki derslerimde;					
...ders kaynağı olarak ders kitabını kullandım.	53.7	34.5	7.0	1.6	3.6
...farklı seviyedeki öğrencilerim için ders sırasında farklı kaynaklar ve materyaller kullandım.	37.1	45.4	12.1	1.9	3.5
...sınıf mekânında ve düzeninde değişikliğe gittim.	17.3	36.1	26.5	11.2	8.9
...öğrencilerimin seviyesini dikkate alarak farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullandım.	46.0	37.4	13.7	1.6	1.3
...öğrencilerin seviyelerine göre aynı anda farklı etkinlikler yaptım.	29.7	41.5	21.1	4.5	3.2
...ders içinde küçük grup çalışması yaptırđım.	20.1	41.5	27.8	8.3	2.2
...öğrencilerin seviyesine göre ders içinde farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptım.	26.5	35.8	23.0	9.3	5.4

Tablo 3'deki bulgular katılımcıların farklılaştırılmış uygulamaları ağırlıklı olarak haftada bir sıklıkla gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Normal şartlarda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmenler tarafından her derste uygulanması beklenir. Çünkü öğrencilerin bireysel farklılıkları bir dersten diğerine değişkenlik göstermez. Bulgular değerlendirildiğinde hiçbir farklılaştırma stratejisinin öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından her ders uygulanmadığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından en sık uygulanan farklılaştırma stratejisi öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılaştırılmasıdır (%46). Ancak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı ortamlarda genellikle öğrenci seviyelerine göre farklı etkinliklerin ve küçük grup çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Bulgulara göre ise katılımcıların sadece yüzde 20,1'i ile yüzde 29,7'si her dersinde sırasıyla küçük grup çalışması ve farklı düzey etkinlikleri uygulamaktadır.

Ek olarak, farklılaştırılmış bir pedagojik yaklaşım farklı türdeki etkinliklerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin sık bir şekilde sınıf ortamını yeniden düzenlemesini gerektirir. Ancak Tablo 3'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin en az başvurdukları farklılaştırma stratejisi sınıf mekânında ve düzeninde gerçekleştirilendir. Katılımcıların sadece yaklaşık beşte biri her ders sınıf ortamını farklılaştırırken, yaklaşık üçte biri geçen dönem boyunca hafta bir kez sınıf düzenini değiştirdiğini belirtmiştir. İki grup birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların yaklaşık yarısının geçen dönem işledikleri derslerde sınıf ortamlarını farklılaşdırmadıkları görülmektedir.

Daha önce belirtildiği gibi farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden birisi içeriğin (derste kullanılan kaynakların) farklılaştırılmasıdır. Buna göre, farklılaştırılmış öğrenme ortamlarında ders kitapları standart oldukları ve bu yüzden bireysel farklılıkları gözetmedikleri için daima yardımcı bir kaynak olarak düşünülür. Kaynaklar bakımından etkili bir farklılaştırmanın yapıldığı sınıflarda, farklı kaynak ve materyaller kullanım oranının ders kitabı kullanım oranının geçmesi beklenir. Tablo 3'deki görüldüğü gibi katılımcıların yüzde 53,7'si ders kitabını her ders kullandığını belirtmesine karşın, sadece yüzde 37,1'i her dersinde farklı kaynak ve materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler sınıf içinde farklılaştırılmış bir öğretim anlayışından hareketle etkinlikleri ve kaynakları farklılaştırırsa, otomatik olarak, ders içinde gerçekleştirdiği süreç değerlendirmesini de farklılaştırması gerekir. Bu sebepten, değerlendirmeyi farklılaşdırdığını belirten katılımcı sayısının normal şartlarda süreci ve kaynakları farklılaşdırdığını belirten katılımcı sayısına yakın olması beklenir. Ancak Tablo 3'de görüldüğü gibi katılımcıların sadece yüzde 26,5'u her ders değerlendirmeyi farklılaşdırdığını belirtmesine karşın, sırasıyla yüzde 46 ve yüzde 37,1'i derslerinde farkı yöntem ve teknikler ile farklılaştırılmış kaynak ve materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünce ve Öz-yeterlikleri ile Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik kişisel ve öz-yeterlik algıları ile sınıf içinde gerçekleştirdikleri derse yönelik farklılaştırılmış uygulamalarında öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve kapsayıcı eğitimle ilgili önceden bilgisi olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Ki-Kare bağımsızlık testi uygulanmış ve bu değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunan anket maddelerine ait Pearson Ki-Kare analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitime Yönelik Kişisel ve Öz-Yeterlik Algıları İle Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Ki-Kare Sonuçları

	Cinsiyet		Mesleki deneyim		Eğitim düzeyi		Ön bilgi	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Kaynaştırma öğrencilerinin dezavantajı olmayan öğrencilerden ayrı olarak özel eğitim kurumlarında/sınıflarında eğitim alması onlar için daha uygundur.	10,7	0,03	18,5	0,29	7,04	0,53	5,16	0,74
Kaynaştırma öğrencilerinin dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.	1,71	0,02	32,0	0,01	2,25	0,97	9,12	0,33
Kaynaştırma öğrencilerinin dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.	1,21	0,87	33,6	0,00	3,48	0,9	6,02	0,64
Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini artırır.	0,78	0,94	32,8	0,00	3,74	0,87	5,72	0,67
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi onların sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını artırır.	0,56	0,96	27,5	0,36	3,98	0,85	18,6	0,01
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi dezavantajlı olmayan öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik başarılarını olumsuz etkiler.	13,6	0,00	14,5	0,55	8,81	0,35	17,8	0,02
Toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) dezavantajı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi dezavantajlı olmayan öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki sosyal becerilerini olumsuz etkiler.	11,7	0,01	7,97	0,95	2,36	0,96	14,1	0,07

Tablo 4. Devamı

	Cinsiyet		Mesleki deneyim		Eğitim düzeyi		Ön bilgi	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Sınıftaki toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan, travma yaşamış ve parçalanmış aile çocuklarıyla çalışırken kendimi rahat hissediyorum.	6,04	0,30	32,1	0,04	3,97	0,94	9,38	0,49
Geçen dönemdeki derslerimde ders kaynağı olarak ders kitabını kullandım.	4,70	0,31	28,6	0,02	12,0	0,14	5,93	0,65
Geçen dönemdeki derslerimde farklı seviyedeki öğrencilerim için ders sırasında farklı kaynaklar ve materyaller kullandım.	11,0	0,26	26,3	0,04	18,7	0,01	3,64	0,88
Geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerimin seviyesini dikkate alarak farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullandım.	4,19	0,38	10,4	0,84	30,3	0,00	8,63	0,37
Geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerin seviyelerine göre aynı anda farklı etkinlikler yaptım.	11,6	0,02	28,4	0,02	15,4	0,05	10,9	0,20
Geçen dönemdeki derslerimde ders içinde küçük grup çalışması yaptırдым.	6,41	0,17	40,2	0,00	19,4	0,01	10,6	0,22
Geçen dönemdeki derslerimde öğrencilerin seviyesine göre ders içinde farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptım.	9,29	0,54	32,8	0,00	29,0	0,00	8,81	0,35

p<0.05

Tablo 4'te belirtildiği gibi öğretmenlerin kişisel algılarında cinsiyet, mesleki deneyim ve ön bilgi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar vardır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre kıyasla kaynaştırma öğrencilerinin ayrı eğitim almasına daha mesafeli yaklaşmakta ve bu öğrencilerin dezavantajlı olmayan öğrenciler ile eğitim almalarının sosyal becerilerini artıracığına daha çok inanmaktadır. Ayrıca kadın öğretmenler toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerin dezavantajlı olmayan öğrencilerle birlikte eğitim almasının dezavantajlı olmayan öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve sosyal beceri gelişimlerine olumsuz bir etki oluşturmayacağını daha çok düşünmektedirler.

Mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin kişisel algılarına yönelik toplam üç maddede anlamlı farklılıklar söz konusudur. Mesleki deneyimi az olan öğretmenler, kaynaştırma öğrencileri ile Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin diğer öğrenciler ile eğitim almalarının onların sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve sosyal becerilerini olumlu etkileyeceğine daha çok inanmaktadırlar. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarıyla ilgili olarak sadece bir maddede mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre mesleki deneyimi az olan öğretmenler diğer öğretmenlere oranla toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrencilerle çalışırken kendilerini daha yüksek oranda rahat hissetmektedirler.

Ön bilgi değişkenine göre ise toplam iki madde de anlamlı farklılık oluşmaktadır. Kapsayıcı eğitimle ilgili ön bilgisi olan öğretmenlerin kişisel algılarının diğer öğretmenlere göre daha pozitif olması beklenirken, elde edilen bulgulara göre anlamlı farklılık sadece iki maddede söz konusudur ve dezavantajlı tek bir gruba yöneliktir. Kapsayıcı eğitimi önceden duyan öğretmenlerin toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) dezavantajlı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesinin bu öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkı yapacağına daha çok, dezavantajlı olmayan öğrencilerin akademik başarısının ise olumsuz etkileneceğine daha az destek verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyet, mesleki deneyim ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre sınıf içi uygulamalarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre ders içi uygulamalarında daha yüksek oranda aynı anda farklı etkinliğe yer vermektedirler. Mesleki deneyim değişkeni açısından 6-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin ders kitabını ders kaynağı olarak daha az tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca mesleki deneyimi az öğretmenler daha sık farklı kaynak ve materyali ders içinde kullanmakta, deneyim arttıkça her ders farklı kaynak ve materyal kullanımı azalmaktadır. Ek olarak 0-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre nispeten daha sık küçük grup çalışması ve aynı anda farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullandığı, yine 6-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerin daha yüksek oranda ders içinde aynı anda farklı etkinliklere başvurduğu görülmektedir. Mesleki deneyim arttıkça bu maddelerin uygulama oranlarının düştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyen diğer önemli değişken ise eğitim düzeyidir ve bulgulara göre dört maddede anlamlı farklılık mevcuttur. Lisans mezunu öğretmenler diğer öğretmenlere göre küçük grup çalışması, öğrenci seviyesine göre aynı anda farklı yöntem ve teknikleri ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerini daha sık kullanmaktadır. Yine lisans mezunu öğretmenler aynı anda farklı kaynak ve materyallere başvurma oranları da diğer gruplardan daha yüksektir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Önündeki Engellere İlişkin Düşünceleri

Katılımcı öğretmenler kapsayıcı eğitimin önündeki engellerle ilişkili düşüncelerini açık uçlu bir şekilde cevaplamışlardır. Gerçekleştirilen analiz sonucu kapsayıcı eğitimin önündeki engellere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin kaynakları

Engellerin kaynakları	Engellerin kaynakları	Engellerin kaynakları
Öğretim programı	142	36.41
Toplumsal yapı ve siyaset	86	22.05
Fiziksel, teknolojik ve donanımsal	77	19.74
Eğitim sistemi	28	7.17
Öğretmen	27	6.92
Öğrenci	25	6.41
İdare	5	1.28
Toplam	390	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlere göre sosyal bilgiler açısından kapsayıcı eğitimin önündeki en önemli engelin yüzde 36,41 oranla öğretim programından kaynaklandığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından öğretim programıyla ilişkili dile getirilen engellerin alt kategorilerine bakıldığında en çok dile getirilen sınırlılığın sosyal bilgiler dersine ayrılan ders süresi olduğu belirtilmiştir (%45,77). Ders süresinin azlığı ile doğrudan ilişkili olarak katılımcıların yüzde 30,98'i sosyal bilgiler dersi öğretim program içeriğinin yoğun olmasını önemli bir sınırlılık olarak dile getirmiştir. Ayrıca önemli sayıda katılımcı sosyal bilgiler öğretim programının kapsayıcı nitelikte olmadığını da ifade etmiştir (%24,4).

Kapsayıcı eğitimin önündeki en önemli engelin toplumsal yapı ve siyaset olduğunu düşünen katılımcıların yüzde 40,69'u, bu bağlamdaki en önemli problemin toplumda mevcut olan hoşgörüsüzlük, önyargılar, farklılıklara saygı duyulmaması gibi tutum ve davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Toplumsal engellere vurgu yapan katılımcıların yüzde 25,58'i ailelerin tutum ve davranışlarını, yüzde 19,76'sı kültür ve dil kaynaklı farklılıklardan ortaya çıkan problemleri dile getirmişlerdir. Bu kategori altında ifade edilen diğer engeller ise siyasi görüşler, ideolojiler ve yanlış politikaların yol açtığı problemlerdir.

Katılımcıların fiziksel, teknolojik ve donanımsal engeller bakımından, en çok dile getirdikleri problem sınıfların kalabalık olmasıdır (%38,96). Çünkü bu durum genellikle dezavantajlı öğrencilerle etkili bir iletişim kurulmasının önünde engel olarak görülmektedir. Bu kategori bağlamında katılımcıların yüzde 32,46'sı okulların fiziksel şartlarının başta engeli olan öğrenciler olmak üzere dezavantajlı gruplara uygun olmayışına işaret etmişlerdir. Katılımcıların yüzde 28,57'si ise okullarda erişilebilir öğretim materyalleri ve teknolojinin kapsayıcı eğitim uygulamaları için yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Kapsayıcı eğitimin önünde eğitim sistemiyle ilgili engeller olduğunu düşünen az sayıdaki katılımcının nerdeyse üçte biri (%32,14), temel problem olarak kaynaştırma eğitimi uygulamasını göstermiştir. Zaten kapsayıcı eğitimin kaynaştırma öğrencilerinin de genel okullara devam etmesi ilkesine sahip olduğu düşünüldüğünde bu grup katılımcıların kapsayıcı eğitimin genel felsefesine mesafeli oldukları düşünülebilir. Bu bağlamda katılımcılar tarafından en çok dile getirilen alternatif uygulamalar arasında bu çocukların ayrı destek hizmetleri ya da yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi almaları yer almaktadır. Eğitim sisteminden kaynaklı ikinci olarak en sık dile getirilen problem yüzde 28,57 oranıyla geleneksel eğitim uygulamalarıdır. Bunu öğrencileri aynı sınav ve ölçme kriterleri ile değerlendirme, buna bağlı olarak hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde gelişen sınav ve başarı kaygısı takip etmektedir (%21,42). Katılımcıların belirttiğine göre bu alanda karşılaşılan diğer engeller ise destek eğitim ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği ile dil ve kültür farkı olan öğrencilerin ayrı sınıflarda kendi dilinde eğitim almıyor oluşlarıdır.

Katılımcılara göre öğretmenlerden kaynaklanan engellerin başında onların dezavantajlı öğrencilere karşı gösterdiği olumsuz tutum ve davranışlar yer almaktadır (%51,85). Bu bağlamda dile getirilen bir diğer önemli husus öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde verilen eğitimin eksik ve yetersiz olmasıdır (%37,03). Öğretmenler açısından dile getirilen diğer engeller içinde kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında bir uzmanlaşmanın söz konusu olmaması ve öğretmenlerin uygulamalarına yönelik kendi öz denetimlerini yapmaktan uzak oluşları dile getirilmiştir.

Öğrenciler başlığı altında katılımcılar tarafından dile getirilen en önemli problem (%56) öğrencilerin sosyal, kültürel, ekonomik vb. sebeplerle birbirlerini ayırtmaya ve dışlamaya yönelik tutumlarıdır. Bu grup katılımcıların yüzde 24'ü öğrencilerin dezavantajlı arkadaşlarına karşı göstermiş oldukları olumsuz tutum ve davranışları ailelerin genel tutumlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu bağlamda, ailelere yönelik verilecek farkındalık eğitimlerinin önemi vurgulanmıştır. Ek olarak bazı katılımcılar öğrencilerin sosyoekonomik şartlarının yetersizliğini de bir faktör olarak dile getirmişlerdir.

Sadece beş katılımcı kapsayıcı eğitimin önünde idare ve okul yönetimiyle ilgili engellerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcılar özellikle okul idarecilerinin dezavantajlı öğrencilere karşı önyargılı olabildiklerini; bunun sonucu olarak bu çocuklara karşı olumsuz tutum ve davranış sergilediklerini ve öğretmenlere yeterli idari destek sağlamadıklarını dile getirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kapsayıcı eğitim çeşitli ülkelerdeki uygulamalar ve uluslararası kurumların çalışma ve önerilerinde her geçen gün öne çıkmakla birlikte, bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Kavramı, katılımcıların sadece yaklaşık yüzde 9'nun yeterli düzeyde tanımladığı görülmektedir. Benzer bir olumsuzluk katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerinde de kendini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmının kaynaştırma öğrencileri ile Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerin genel okullara devam etmesi gerektiği fikrine olumlu yaklaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak dünyadaki kapsayıcı eğitim uygulamalarında özellikle engeli olan çocukların özel eğitim okullarından ziyade genel okullara devam etmelerinin desteklendiği düşünülürse (Mastropieri ve Scrugss, 2007), katılımcıların dünyadaki bu güncel uygulamayı yeterince benimsemedikleri ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte onların genellikle iki dezavantajlı öğrenci grubu için böylesi bir düşünceye sahip oldukları, diğer dezavantajlı gruplara ise (örneğin, toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan (romanlar, sokak çocukları gibi), travma yaşamış (afet, şiddet yaşamış) ve parçalanmış

aile çocuklarının (sevgi evinde yaşayan vb.) dezavantajlı olmayan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi düşüncesine daha olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir.

Öte yandan katılımcıların çoğunluğu, Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler bir istisna olmak üzere kapsayıcı eğitim ortamlarının hem dezavantajlı hem de dezavantajlı olmayan öğrenci gruplarının sosyal bilgilerdeki akademik başarı ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Gerçekten de kapsayıcı eğitim yaklaşımı tüm öğrenciler için önemli kazanımlar meydana getirmektedir. Lipsky ve Gartner (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada engeli olan öğrenciler ile engeli olmayan öğrencilerin genel eğitim kurumlarında birlikte eğitim almasının engeli olan öğrencilerin hem akademik performanslarının hem de sosyal becerilerinin gelişimine olumlu yansıdığı belirlenmiştir. Esasen engeli olan çocukların genel okullarda geçirdikleri zaman ile akademik başarıları (örneğin, daha yüksek sınav notları) ve sosyal becerilerinin gelişimi (örneğin, daha az rahatsızlık verici davranışların kazanılması) arasında pozitif bir korelasyon vardır (Hayes ve Bulat, 2017). Benzer şekilde birçok çalışma engeli olmayan çocukların kapsayıcı öğrenme ortamlarında akademik performans (i.e. matematik ve okumada daha yüksek sınav sonuçları) (Cole, Waldron ve Majd, 2004; Cosier, Causton-Theoharis ve Theoharis, 2013), sosyal gelişim ve vatandaşlık farkındalığı (Diamond ve Huang, 2005) bakımından önemli ilerleme kaydettikleri görülmüştür.

Mülteci çocukların genel okullara dâhil edilmesine yönelik mevcut birçok kanıtı rağmen (Koehler ve Schneider, 2019; OECD, 2015), çalışmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen yarısı Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin dezavantajlı olmayan öğrencilerle genel sınıflarda eğitim görmesinin her iki grubun akademik performansını ve sosyal beceri gelişimini olumsuz etkileyeceğini düşünmektedir. Benzer sonuçlar farklı kontekstler için de geçerlidir. Örneğin, gerçekleştirdikleri çalışmada Bešić, Paleczek ve Gasteiger-Klicpera (2020) Avusturyalıların mülteci çocuklara yönelik tutumlarını engellilik ve cinsiyet ile kesişimi açısından da analiz etmişlerdir. Elde ettikleri bulgulara göre katılımcılar mültecilerin kapsanmasına ve özellikle de mülteci erkek çocuklarının genel ilköğretim okullara yönlendirilmesine karşı göreceli olarak olumsuz bir tutum sergilemişlerdir. Katılımcıların “engeller” başlığı altında belirttiği gibi, bu durumun en önemli sebebi bizzat kendilerinin önyargıları olabilir. Böylesi bir önyargının oluşmasına öğrencilerdeki davranış bozukluğu ile okul-aile işbirliğindeki problemler katkı sağlıyor olabilir (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Bu bağlamda Banks’ın (2008) belirttiği gibi özellikle farklı kültür ve milletlerden öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü kurumlarda görev yapan eğitimcilerin çok kültürlü eğitim hakkında bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir.

Katılımcıların bir grup hariç tüm dezavantaj gruplarının ihtiyaçlarını karşılamada öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. İstisna olan grup yine Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak konusunda bile kendilerini yeterli hissetmelerine karşın, özellikle Türkçesi yeterli olmayan (çoğunlukla Suriye uyruklu) öğrencilerin ihtiyaçlarını genellikle dil ve kültür farklılığı nedeniyle karşılamada kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Güngör ve Şenel (2018) ve Yıldırım’ın (2020) çalışmalarında da öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere ilişkin en önemli kaygılarının başında yaşadıkları dil ve kültür farklılığı geldiği belirtilmektedir. Bu bulgular 2018 yılında OECD tarafından gerçekleştirilen TALIS anketi tarafından da desteklenmektedir. Anket sonuçlarına göre, Türkiye’de öğretmenlerin en çok “farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden insanlarla iletişim” (%24,6) ve “çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim” (%22,2) alanlarında mesleki gelişime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir (TEDMEM, 2019).

Katılımcıların kaynaştırma öğrencileri ile ilgili kişisel algılarında cinsiyet ve mesleki deneyimin önemli iki faktör olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler ve mesleki deneyimi düşük öğretmenler kapsayıcı eğitim uygulamalarının kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgilerdeki akademik başarı ve sosyal becerilerini olumlu etkileyeceğine daha çok inanmaktadırlar. Aynı tutum toplum tarafından dışlanma potansiyeli olan öğrenciler için de kendini göstermiş, bilhassa kadın öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili daha pozitif bir algı taşıdıkları görülmüştür. Bu farklılaşmanın nedeni kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çocukları terbiye etmeye (*nurturing*) daha meyilli olmalarından

kaynaklanabilir (Darin Wood, 2012). Mesleki deneyim açısından bakıldığında, mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin diğer gruplardan genellikle pozitif yönde ayrıştığı görülmüştür. Özellikle 10 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenlerin öz-yeterliklerine dair düşüncelerinin ciddi bir değişime uğradığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ise öğretmenlerde mesleki kıdem ile ilişkili duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeyleri olabilir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007).

Kapsayıcı eğitim her öğrencinin çeşitli ve karmaşık ihtiyaçlarına cevap verecek ve entegrasyonunu sağlayacak şekilde esnek bir öğrenme sisteminin uygulanmasını gerekli kılar (Florian ve Linklater, 2010). Kapsayıcı eğitim sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerine etkili bir şekilde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını ile yansıtılabilir. Çünkü Tomlinson (2000, s. 2) tarafından belirtildiği gibi farklılaştırılmış öğretim “öğretmenlerin sınıftaki farklı özellikteki öğrencilere cevap verme çabasına dayanır”. Katılımcıların çoğunluğu öğrenme ortamı, öğretim yöntem ve teknikleri ve öğretim sürecinde en az haftada bir farklılaştırma gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu uygulamaların Tomlinson (2007) tarafından belirtildiği şekilde öğrencilerin farklı yetenek, ilgi ve düzeylerine göre gerçekleştirilen etkili bir farklılaştırma olduğu anlamına gelmeyebilir. Çünkü bulgular katılımcı öğretmenlerin yarısından çoğunun ders kitabını temel ders materyali olarak kullandığını ortaya koymaktadır. 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 beklenmektedir (Tomlinson 2007). Zira ders kitapları her öğrencinin farklı özellik ve öğrenme düzeyine göre değil öğretim programlarında belirlenmiş olan kazanımlara göre standart bir anlayışla oluşturulmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kapsayıcı eğitimin önündeki önemli bir engel olarak değerlendirilen öğretim programına göre hazırlanmış ders kitaplarının her ders ana kaynak olarak tercih edilmesi sınıf içinde kullanılan materyallerde yeterince farklılaştırma yapılmadığına işaret etmektedir.

Tomlinson'nun (2007) belirttiği gibi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında ayrıca ders etkinliklerinin ve öğrenme ortamının farklılaştırılması gerekir. Ancak çalışmada elde edilen bulgulara göre katılımcılardan her ders sınıf mekân ve düzeninde farklılaştırma yaptığını belirtenlerin oranı sadece %17,3 olarak belirlenmiştir. Her dersinde farklı yöntem ve teknik kullandığını ve böylece etkinlikleri farklılaştırdığını belirten katılımcıların oranı ise %46'dır. Bu iki bulgu arasındaki nispeten yüksek fark farklılaştırılmış öğretimin sınıf içinde etkili bir şekilde hayata geçirilip geçirilmediği hakkında soru işaretleri oluşturmaktadır. Çünkü farklılaştırılmış öğretim sınıf içi düzenlemelerde esnek bir yapı gerektirir (Öztürk vd., 2017; Tiernan, Casserly ve Maguire, 2020). Başka bir ifade ile, sınıf mekânında düzenlemeler yapılmaması küçük grup çalışması gibi farklılaştırılmış öğretimde uygulanması gereken farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmadığını ya da bu yöntem ve tekniklerin farklılaştırma amacı güdülmeyen yapıldığını düşündürmektedir.

Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı öğrenciler ile dezavantajlı olmayan öğrencilerin aynı kriterlere göre değerlendirilmesi söz konusu değildir. Aksine ölçme ve değerlendirmede, her öğrencinin kendi gelişim ve hazırbulunuşluğunu temel alarak süreçte gerçekleştirdiği gelişime odaklanır (Öztürk, vd., 2017). 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). Çalışmada elde edilen bulgular katılımcıların burada açıklandığı şekilde farklılaştırılmış bir ölçme ve değerlendirme uygulamasına çoğunlukla sahip olmadıklarına işaret etmektedir. Çünkü katılımcıların sadece %26,5'i böylesi bir süreç değerlendirmesini her ders hayata geçirdiğini belirtmiştir. 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).

Elde edilen bulgulara göre katılımcılar uygulamaya açısından mesleki deneyim ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmaktadırlar. Mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin farklı kaynak ve materyallere başvurma, aynı anda farklı etkinlikleri yaptırma ve küçük grup çalışması gibi farklılaştırılmış sınıf içi uygulamaları daha sıklıkla yaptıkları görülmektedir. Aynı durum farklı ölçme

ve değerlendirme yöntemlerini aynı anda kullanma sıklığında ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular yukarıda değinildiği gibi mesleki tükenmişliğin yıllara bağlı bir şekilde yükseldiğini ve öğretmenlerin mesleki uygulamalarına olumsuz yansıdığını düşündürmektedir. Öte yandan lisansüstü eğitimi almış öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine daha sık başvurması beklenirken, bu konuda lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılığa çalışmadaki lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin sayısının nispeten düşük olması etkili olmuş olabilir.

Katılımcılar kapsayıcı eğitimin önündeki en önemli engelleri öğretim programı ile ilişkili hususlar olarak betimlemektedirler. Bu bağlamda kapsayıcı bir anlayışla öğrenme-öğretme sürecinin organize edilebilmesinin önündeki engeller, öğretim programının yoğunluğu, buna bağlı ders saatinin azlığı ve programın kapsayıcı olmayışı olarak dile getirilmiştir. Bu sorunlara ilaveten sınıfların kalabalık oluşunun dezavantajlı öğrencilere yönelik farklılaştırma uygulamalarının hayata geçirilmesini sınırlayıcı bir faktör olduğu belirtilmiştir. Gerçekten de kapsayıcı eğitim uygulamaları Öztürk ve diğerlerinin (2017) belirttiği gibi etkinlik temelli ve işbirliğine dayalı uygulamalar olduğundan zaman, mekân ve sınıf mevcudu kapsayıcı uygulamaların etkililiği bakımından önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcıların bazıları kapsayıcı bir eğitimin önündeki bir başka engelin toplumsal önyargular ve hoşgörüsüzlükler olduğunu belirtmiştir. Gerçekten de özellikle Suriyeli geçici koruma altındaki nüfusa yönelik toplumda önemli bir önyargının oluştuğu görülmektedir. Çocuk Haklarını Koruma Platformu tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada görüşme yapılan ebeveynlerin yüzde 56'sının çocuklarının Suriyeli bir çocukla arkadaş olmasını onaylamadığı tespit edilmiştir. (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2018). Son dönemlerde medyada gündeme gelen ayrımcı tutumlar, Suriyeli insanlara yönelik olumsuz bir algının oluşmakta olduğunun göstergesidir. Örneğin, 2019 yılı içerisinde bazı belediye başkanları ile belediye meclislerinin Suriyeli insanları kamu plajlarından yasaklama girişimleri söz konusu olmuştur (Bianet, 2019). Bu durumun Türkiye'nin özellikle son yıllarda yoğun bir dış göç almasına karşın çok kültürlülük kavramının eğitim programlarında yeterli düzeyde yer almaması ve henüz çok kültürlülük kavramının toplumda yeterince tanınmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca kapsayıcı eğitimin toplumsal bütünleşmenin ve herkesin sosyal hayata aktif katılımının sağlanması gibi temel amaçlarının öğretmenler tarafından benimsenmemesi de kültürel farklılıkların kapsayıcı eğitimin önünde önemli bir engel olarak görülmesi sonucunu doğurabilir.

Gerçekleştirilen tartışmadan hareketle, öğretmenlerin genel olarak kapsayıcı eğitim anlayışının felsefesi ve değerleri hakkında farkındalık ve bilgilerinin artırılmasına yönelik çalışmaların sürdürülmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin toplumdan bağımsız izole bir sosyal ortamda yaşamadıkları düşünülürse, yapılacak çalışmalar toplumun tümünün farkındalığını artıracak şekilde yürütülmelidir. MEB başta olmak üzere siyaset kurumları hayata geçirilen kapsayıcı eğitim politikalarının amacını doğru ve etkin bir şekilde öğretmenlere ve tüm topluma aktarmaya yönelik kampanyalar düzenlemelidir. Katılımcıların özelden Türkçesi yeterli olmayan yabancı uyruklu öğrenciler olmak üzere genel anlamda tüm dezavantajlı öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını bizzat deneyimleyerek öğrenebilecekleri sürekli mesleki gelişim imkânları yaygınlaştırılmalıdır. Bu uygulamaların branş bazında gerçekleştirilmesi verimlilik açısından çok daha faydalı olacaktır. Ayrıca bu uygulamalarda mesleki deneyim de göz önüne alınarak, farklı kıdeme sahip öğretmenler için farklı içerikte eğitimler tasarlanmalıdır.

Daha önce de belirtildiği gibi kapsayıcı eğitim anlayışı zaman içerisinde ülkelerin ihtiyaçlarına ve şartlarına göre değişmekte ve genişlemektedir. Türkiye'de özellikle Suriyeli mültecilerin ülkeye gelmesinden sonra sıklıkla gündeme gelmeye başlayan kapsayıcı eğitim anlayışı, ülkedeki diğer dezavantajlı öğrencileri de içerecek şekilde genişletilerek gerekli politika ve uygulamalar hayata geçirilmelidir. Bu bağlamda alan bazlı mevcut durum ve engellerin tespiti için benzer çalışmaların farklı branşlar için de yapılması faydalı olacaktır. Ek olarak mevcut çalışmanın güvenilirliğini test etmek amacıyla, aynı ölçme aracı benzer gruplarla tekrarlanabilir. Ayrıca konunun nitel araçlarla derinlemesine incelenmesi mevcut problemlerin çözümü için yol gösterecektir.

Kaynakça

- Anderson, J. ve Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality and the road ahead. *Support for Learning*, 30(1), 4-22.
- Arkan, R. (2013). *Anketler ve anket soruları*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, M. (2019). Yönetişim ve finansman. E. Karip (Ed.), *2018 eğitim değerlendirme raporu* içinde (s. 17-53). Ankara: Tedmem Yayınları. <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2933&refresh=5d8e0a54240131569589844> adresinden erişildi.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4. bs.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bešić, E., Paleczek, L. ve Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Don't forget about us: Attitudes towards the inclusion of refugee children with (out) disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 202-217. doi:10.1080/13603116.2018.1455113
- Bianet. (2019). *Mudanya municipality forces Syrians out of beach in Bursa*. <https://bianet.org/english/minorities/209206-mudanya-municipality-forces-syrians-out-of-beach-in-bursa> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Clark, C., Dyson, A. ve Millward, A. (2019). Introduction. C. Clark, A. Dyson ve A. Millward (Ed.), *Towards inclusive schools (Routledge Library Editions)*. New York: Routledge.
- Cole, C. M., Waldron, N. ve Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136-144.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J. ve Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332.
- Darin Wood, T. (2012). Teacher perceptions of gender-based differences among elementary school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 317-345.
- Diamond, K. E. ve Huang, H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2018). *Community building through inclusive education*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/SuriyeVeEgitimRaporENG.02.01.19.web-2.pdf> adresinden erişildi.
- European Agency. (2015). *Empowering teachers to promote inclusive education: Conceptual framework and methodology*. ABD: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- 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.
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L. ve Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Forlin, C. ve Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.

- Forlin, C. ve Lian, J. (2008). Contemporary trends and issues in educational reform for special and inclusive education. C. Forlin ve M. G. J. Lian (Ed.), *Reform, inclusion and teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region* içinde (s. 3-12). Abingdon, UK: Routledge.
- Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim - öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Hayes, A. M. ve Bulat, J. (2017). *Disabilities inclusive education systems and policies guide for low- and middle-income countries*. Research Triangle Park (NC): RTI Press. doi:10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK554622/> adresinden erişildi.
- Jordan, A., Schwartz, E. ve McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education: An International Journal of Research and Studies*, 25(4), 535-542.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karras, D. J. (1997). Statistical methodology: II. Reliability and validity assessment in study design, part B. *Academic Emergency Medicine*, 4(2), 144-147.
- Kern, E. (2006). *Survey of teacher attitude regarding inclusive education within an urban school district* (Yayımlanmamış doktora tezi). Philadelphia College of Osteopathic Medicine Department of Psychology, USA. <https://pdfs.semanticscholar.org/0c25/0ada7d243d7d6398efda034163b3618f65a9.pdf> adresinden erişildi.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47-48.
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teachers' attitudes* (Yayımlanmamış doktora tezi). Justus Liebig University Giessen, Germany. <https://d-nb.info/1162053941/34> adresinden erişildi.
- Kis, A. (2016). Adaptation of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (sacie-r) scale on a Turkish population. *Academic Research International*, 7(1), 123-134.
- Koehler, C. ve Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 28. doi:10.1186/s40878-019-0129-3
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Lipsky, D. K. ve Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- Mastropieri, M. A. ve Scrugss, T. E. (2007). *The inclusive classroom strategies: Strategies for effective instruction* (3. bs.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink?. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Kaliforniya: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Neden, nasıl, niçin kaynaştırma*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Kapsayıcı eğitim projesi*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> adresinden erişildi.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. ve Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. doi:10.1007/s10984-013-9144-8
- Nilholm, C. ve Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451.

- OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school - and beyond*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf> adresinden erişildi.
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Ankara: PegemA.
- Öztürk, M. (2019). An evaluation of an innovative in-service training model in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 23-36. doi:10.5430/ijhe.v8n1p23
- Öztürk, M. ve Palancı M. (2015). Demokrasi ve insan hakları eğitimi: Kavramsal çerçeve. M. Öztürk, A. Saydam ve M. Palancı (Ed.), *Demokrasi, yurttaşlık ve insan hakları eğitimi: İlkokul 4. sınıf için etkinlik örnekleri*. Kayseri: Orka.
- 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.
- Pantić, N. ve Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. doi:10.3402/edui.v6.27311
- Peng, Y., Potměšilová, P. ve Potměšil, M. (2013). Primary mainstream teachers' attitudes toward inclusive education when working under the conditions of inclusion: An investigation in Olomouc Region of Czech Republic. *Paidagogos*, 2, 479-493.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. doi:10.1080/00313831.2018.1541819
- Santaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. ve Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. doi:10.1080/08856257.2011.613603
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. doi:10.1080/13603116.2019.1602366
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- 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.
- 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.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education support materials for managers and administrators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> adresinden erişildi.

- UNESCO. (2013). *Promoting inclusive teacher education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002210/221033e.pdf> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2016). *Incheon declaration and framework for action*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf adresinden erişildi.
- UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive*. https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf adresinden erişildi.
- UNICEF. (2015). *Country programme document: Turkey 2015*. <https://digitallibrary.un.org/record/798668?ln=en> adresinden erişildi.
- UNICEF. (2018). *Turkey - UNICEF Country programme of cooperation 2016-2020: Annual report 2017*. https://www.unicef.org/turkey/sites/unicef.org.turkey/files/2019-03/dijital%20unicef%20annual%2012eylul_ENG.PDF adresinden erişildi.
- UNICEF. (2019). *Country office annual report 2018*. https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Turkey_2018_COAR.pdf adresinden erişildi.
- 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* içinde (s. 3-11) Rotterdam: Sense Publishers.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.