



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
MATEMATİK DERSİ BAŞARISINA ETKİSİ

Ali MAZI

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
MATEMATİK DERSİ BAŞARISINA ETKİSİ

THE EFFECT OF INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES ON PRIMARY SCHOOL 4TH
GRADE STUDENTS ACHIEVEMENTS IN MATHEMATICS

Ali MAZI

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ali MAZİ'nin hazırladığı "KAPSAYICI EğİTİM UYGULAMALARININ İLKOKUL 4. SINIF ÖğRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ BAŞARISINA ETKİSİ" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. İhsan Seyit ERTEM	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Hakan DEDEOğLU	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Serkan ÇELİK	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Mustafa ULUSOY	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Bilge GÖK	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 26 / 05 / 2023 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca 26 / 05 / 2023 tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, İlkokul 4. Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğrencilerin matematik dersi geometri başarılarına etkisini incelemek, öğretmenin ve velilerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel verileri desteklemek amacıyla deney grubunun öğretmen ve velileri ile görüşme yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Hatay İlindeki bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıfındaki iki şubede bulunan 40 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, deney ve kontrol grubunda hazırlık çalışmaları (4 hafta) ve deneysel işlemler (5 hafta) olmak üzere toplam 9 hafta ve 25 ders saati olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin matematik dersi başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Deney grubu lehine oluşan anlamlı farkın, kapsayıcı eğitim etkinliklerinden kaynaklandığı tespit edilmiş olup veli ve öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerle sonuç desteklenmiştir.

Anahtar sözcükler: Kapsayıcı eğitim, ilkokul, matematik, geometri, yarı deneysel desen

Abstract

The objective of the present research is to examine the effect that inclusive education practices make on the success achieved by 4th grade student's in geometry field of mathematics course, and to determine opinions of students and parents towards inclusive education. In this research, quasi-experimental design was used from quantitative research methods. We interviewed teachers and parents included to the experimental group in order to support quasi-experimental model in the quantitative section and to support quantitative data in the qualitative section. Research sample is comprised of 40 students, who were studying at fourth grade in a state primary school in Hatay Province in the second semester of 2021-2022 academic year. Research was performed in 9 weeks and in 25 course hours in total, i.e. preparation works took 4 weeks in the experimental and control group and experimental procedures took 5 weeks. According to the result of the research, we detected that there is a significant difference in favor of the experimental group in the success rate of students included to the experimental group and control group in terms of math course. It was determined that the significant difference in favor of the experimental group stemmed from inclusive educational activities and also was supported by the opinions of parents and teachers.

Keywords: Inclusive education, primary school, math, geometry, quasi-experimental design

Teşekkür

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay'da yapılmıştır. Araştırma planlanırken ve uygulama aşamasında pek çok değerli insanın görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde desteğini her zaman hissettiğim değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na, değerli jüri üyelerim Sayın Prof. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e, Sayın Prof. Dr. Mustafa ULUSOY'a, Sayın Prof. Dr. Serkan Çelik'e ve çalışmamın olgunlaşmasında çok değerli katkıları olan Sayın Doç. Dr. Bilge GÖK'e, araştırma sürecinde desteğini her zaman yanımda hissettiğim çok değerli hocalarıma, uygulama yaptığım okullardaki yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Çalışmamın başlangıcından sonuna kadar beni destekleyen biricik annem Remziye MAZI'ya, her daim enerji kaynağımız sevgili babam Kenan MAZI'ya, eğitim hayatım boyunca bana yol gösteren her sıkıntıda nerede olsa bana yetişen canım ablam Ayşegül MAZI'ya sevgilerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Ali MAZI

Mayıs-2023

Ankara

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı.....	7
Araştırma Problemi.....	8
Araştırmanın Önemi.....	8
Sayıtlılar.....	10
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Kapsayıcı Eğitim.....	12
İlgili Araştırmalar.....	41
Bölüm 3 Yöntem.....	69
Araştırmanın Deseni.....	69
Çalışma Grubu.....	71
Uygulama Ortamı ve Uygulama İşlemi.....	72
Veri Toplama Süreci.....	75
Veri Toplama Araçları.....	82
Verilerin Analizi.....	89
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	91

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	96
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	122
Sonuç ve Tartışma	122
Öneriler	140
Kaynaklar	142
EK-A: Öğrenci Tanıma Formu	clxxx
EK-B: Geometri Başarı Testi	clxxxi
EK-C: Öğretmen Görüşme Formu	clxxxiii
EK-Ç: Veli Görüşme Formu	clxxxiv
EK-D: Etkinlik Örnekleri, Etkinlik Planı Örnekleri ve Uygulama Örnekleri	clxxxv
EK-E: Etkinlikler İçin Önerilen Uygulama Çeşitlendirme Kodları	cxcv
EK-F: Etik Beyanı	cxcviii
EK-G: Araştırma İzini	cxcix
EK-Ğ: Etik Komisyon İzini	cc
EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cci
EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report	ccii
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cciii

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Kapsayıcı Eğitimin Temeliyle İlgili Araştırmalar</i>	42
Tablo 2 <i>Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen</i>	43
Tablo 3 <i>Kapsayıcı Eğitimde Göç Olgusu</i>	49
Tablo 4 <i>Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri</i>	55
Tablo 5 <i>Kapsayıcı Eğitimde Veli</i>	58
Tablo 6 <i>Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı</i>	60
Tablo 7 <i>Kapsayıcı Eğitimde Matematik Dersi</i>	65
Tablo 8 <i>Araştırma Modeli</i>	70
Tablo 9 <i>Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikleri</i>	71
Tablo 10 <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin GBT Öntest Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 11 <i>Kapsayıcı Eğitim Uygulaması Etkinlik Planı</i>	74
Tablo 12 <i>Geometri Başarı Testi Belirtke Tablosu</i>	84
Tablo 13 <i>GBT Madde Analizi</i>	86
Tablo 14 <i>GBT Alt %27 ve Üst %27'lik Grupların Madde Ortalamalarının t Testi Sonuçları</i>	87
Tablo 15 <i>Araştırma Sorusu, Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Yöntemleri</i>	89
Tablo 16 <i>GBT Betimsel İstatistik ve Normallik Testi Verileri</i>	90
Tablo 17 <i>Geometri Başarı Testi (GBT) İki Yönlü ANOVA Tablosu</i>	96

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Grup-Test Ortak Etkisi Grafiği</i>	97
Şekil 2 <i>Veli Görüşmesi Kod Bulutu</i>	114
Şekil 3 <i>Öğretmen Görüşmesi Kod Bulutu</i>	121

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Organizasyonu

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

PIKTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi

TIMMS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

UNCHR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Acil Yardım Fonu

ÜYZÇ: Üstün Yetenekli ve/veya Zekâlı Çocuklar

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde; giriş, problem durumu, amaç, önem, problem cümlesi ve alt problemleri ile sayılılar ve sınırlılıklar belirtilmiştir.

Dünya'da meydana gelen teknolojik, ekonomik ve sosyolojik gelişmelerin sonucu olarak eğitim sistemlerinin heterojen bir görünüme sahip olduğu görülmektedir. Bu heterojen görünümlü sınıf ortamlarında etkili bir eğitimin yapılması için önerilen kapsayıcı eğitimin tarihi gelişimine bakıldığında ilk olarak bu yapının çokkültürlülük çerçevesinde irdelendiği göze çarpmaktadır. İkinci Dünya Savaşı sonunda hazırlanan İnsan Hakları Bildirgesiyle (1948) sahip olunan temel hakların güvenceye alınması, çok uluslu toplumlarda çokkültürlülük kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Tarihi gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan çokkültürlülük kavramının eğitim sistemlerine yansımalarına bakıldığında, 80'li yıllarda eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Şimşek ve diğerleri, 2019). Eğitimde çokkültürlülük alanına yönelik eğitim programı geliştirme ile ilgili ilk çalışma, Derman-Sparks ve ABC Task Force (1989) tarafından tasarlanmıştır. ABD, Kanada Almanya, Avusturya gibi ülkelerde çokkültürlü eğitim programları göze çarpmaktadır (Güven, 2005).

Çokkültürlü eğitim, insan haklarına saygılı, farklılıklara karşı hoşgörü ile yaklaşan bireyler meydana getirmek için fırsat eşitliği sağlanarak kültürel çeşitliliğin kabul gördüğü bir ortamda verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitimin tanımından yola çıkılarak kapsayıcı eğitime ulaşılmaktadır. Tüm bireylerin eğitim sisteminde kendisine yer bulması anlayışını temele alan kapsayıcı eğitim kavramı, ilk olarak 2. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmıştır.

Kapsayıcı eğitim, ilk kez tarih sahnesine çıktığında okul sisteminden dışlanma riski bulunan birey ve grupların (örneğin, okul başarı düzeyi düşük, yetersizlik ile tanılanmış, göçmen, yoksul bireyler vb.) eğitim süreçlerine dâhil edilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşım olarak belirtilmekteydi (UNESCO, 2015). Westwood'a (2013) göre ilk yapılan

araştırmalar incelediğinde kapsayıcı eğitim tanımlarının çeşitli alanlarla sınırlandırıldığı göze çarpmaktadır. Bazen sadece engellilik veya özel eğitim kavramlarına odaklanıldığı belirtilmiştir (Giffen, 2011; Westwood, 2013; Winzer & Mazurek, 2011). Engeli olan öğrencilerin, diğer öğrencilerle birlikte eğitime dâhil olmaları gerektiği şekilde tanım yapıldığına dikkat çekilmiştir (Auxter, Pyfer, Zittel & Roth, 2010; Westwood, 2013). Ancak ilerleyen dönemlerde yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin sahip olduğu kişisel özellikleri ve diğer öğrencilerden farklı yönlerinin, bireysel çeşitlilik kavramı ile açıklandığı belirtilmiştir (UNESCO, 2003). Böylece kapsayıcı eğitimle öğrencilerin bireysel gereksinimlerine cevap verilmesi beklenmektedir.

Kapsayıcı eğitimin temellerinin atıldığı ve eğitimin temel bir insan hakkı olduğunun altının çizildiği tüm bireylerin eğitim almasında küresel hareketlenmeyi içeren "Herkes İçin Eğitim Programı", 1990 yılında UNESCO tarafından yürürlüğe geçirilmiştir. Bu programla bütün insanlar için eğitimde ulaşılacak hedefler belirlenmiştir (UNESCO, 2000). Bu programda, her çocuğun temel hakkı olan eğitimden yararlanması ilkesinden yola çıkılarak bütün öğrencilere öğrenim düzeyini sağlama ve bu düzeyi devam ettirme fırsatı tanınması gerektiği kararı alınmıştır. Tüm çocukların, sahip olduğu kişiye özgü özelliklerin, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu konferansın çıktılarına göre öğrencilerde belirlenen kişisel özellikler ve ihtiyaç çeşitliliği gözden geçirilerek eğitim programları oluşturulmalı ve uygulanmalıdır. Bu programları uygulayacak okullar, tüm bireylerin gereksinimlerini giderebilecek yeterlilikte "çocuğu merkez alan" bir sistem içinde bulunmalıdır. Okullarda kapsayıcı bir eğitim programı uygulanmasıyla, bireylerin toplum tarafından kabul edilmelerini sağlayan duyarlı bir toplumsal yapı oluşturulacağı düşünülmektedir (UNESCO, 1994). Bu düşünceden hareketle kapsayıcı eğitim, toplumu oluşturan tüm kişilerin nitelikli ve kaliteli bir eğitim alması için pek çok ülke tarafından kabul gören bir model olarak önerilmektedir. Bu ülkelerde kapsayıcı eğitimin uygulama aşamasına yönelik çeşitli araştırmalar yapılarak pek çok eğitim politikası üretilmesi gerektiğinden bahsedilebilir (Ainscow, 2020).

Bu kapsamda ülkemizin eğitim sisteminde de bu model üzerinden çeşitli yapılanmalara gidilmiştir. Bu yapılanmalara örnek olarak MEB, UNICEF ve Erciyes Üniversitesinin gerçekleştirdiği “Kapsayıcı Eğitim Projesi” gösterilebilir. Bu proje ile sınıflarda karşılaşılabilecek çeşitli engel grupları, üstün zekâlı/yetenekli bireyler, parçalanmış aile çocukları, sosyal/fiziksel/psikolojik yönden istismara uğramış çocuklar, sosyo-ekonomik olarak yetersiz çocuklar, doğrudan veya dolaylı ayrımcılığa uğrayan çocuklar ve göçle gelen çocuklara verilecek eğitimden bahsedilmektedir (MEB, 2018).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının temelinde pek çok olumsuzlukla mücadele eden dezavantajlı öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı sınıf ikliminde eğitim verilmesi konunun özünü teşkil etmektedir. Böylece bu bireyler, toplumdaki sorunları anlayarak sahip oldukları problemleri çözme konusunda daha girişimci olabilirler. Problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi ise matematik dersinin en önemli yetkinliklerinden birini oluşturmaktadır (MEB, 2018). OECD ülkelerinin okuma, matematik ve fen okuryazarlıklarını ölçen PISA incelendiğinde, ülkemizin bu iki alandaki başarısının ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (PISA, 2018). Ayrıca öğrencilerin matematik ve fen eğilimlerini ölçen TIMMS, PISA gibi sınavlar ülke çapındaki tüm öğrencileri yansıtacak şekilde seçilen bir örnekleme yapılmaktadır. Başarının ortalamasının altında kalmasının çok çeşitli sebepleri olmakla birlikte en fazla göze çarpan sosyoekonomik alt yapının eksikliğinden kaynaklı eğitim eşitsizliğidir (Fuchs & Wössmann, 2007; Sarier, 2021; Tomul, 2008; Yıldırım, 2009; Yitik, 2019) . Aynı eşitsizlik, dezavantajlı gruplar söz konusu olduğunda okul iklimlerinde ciddi şekilde kendini göstermektedir.

Problem Durumu

Kapsayıcılık, okul ikliminde yer alması gereken özel gereksinimi olan ve olmayan tüm çocukların, öğrenmelerini olumsuz etkileyen engelleri ortadan kaldırmak için kullanılacak içerik, strateji yöntem ve teknikler çerçevesinde öğretimin geliştirilerek demokrasi, eşitlik, adalet ve insan hakları kavramları bakımından farklılaştırılması durumu

olarak tanımlanmaktadır (Taneri, 2019). Kapsayıcı eğitimde, belirtilen kavramlar çerçevesinde bütün çocuklara gereksinimleri doğrultusunda adil ve etkin katılımı teşvik eden deneyimler sunulması temele alınır (MEB, 2018). UNESCO'nun (2009), eğitim alanında odaklandığı kapsayıcı üç alandan söz edilebilir. İlki, eğitim sistemlerine dâhil olan tüm tarafların sahip olduğu kültür, sosyal çevre ile kişilerin çeşitliliğine saygı duyulmasını içermektedir. Buradan hareketle çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenip bunlara çözüm sunulması, sistem kapsayıcılığı olarak tanımlanmaktadır. İkincisi, bütün bireylerin kaliteli eğitime erişim imkânı olması gerektiğini savunan eğitime erişimin kapsayıcılığıdır. Üçüncüsü ise eğitimi ilgilendiren konularda sosyal aktörlerin ve sosyal paydaşların beklenti ve isteklerini içeren sosyal politikalar benimsenerek sosyal kapsayıcılık alanında eşgüdümlü bir şekilde koordinasyonun sağlanmasını içerir. Çocukların gereksinimlerine ve öğrenme performanslarının bireysel olarak farklılaştığına özen gösterilmeden tasarlanan, yapılandırılmamış bir eğitim modeli kullanıldığında yaşanabilecek zorluklar aşağıda belirtilmiştir.

İlk olarak eğitimde çocukların gereksinimlerine ve öğrenme performanslarının bireysel olarak farklılaştığına özen gösterilmeden tasarlanan yapılandırılmamış bir yaklaşım tercih edildiğinde tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerinden yararlanamaması söz konusudur. Bu durum eğitime erişimin kapsayıcılığını azaltmaktadır. Kapsayıcılığın okullarda yaygınlaşmasıyla bütün çocukların bireysel farklılıkları ve gereksinimleri dikkate alınarak öğretim programlarının geliştirilmesi ön plana alınacaktır. Böylece eğitim sisteminin dışında öğrenci kalmaması hedefine ulaşılabileceği düşünülmektedir (Lipsky & Gartner, 1997; Reid, 2010; Sakellariadis, 2012; Westwood, 2013).

Bunun yanında ikinci olarak öğrencilerin gereksinimlerine ve öğrenme performanslarının bireysel olarak farklılaştığına özen gösterilmeden tasarlanan yapılandırılmamış bir eğitim sisteminde, eğitime erişemeyen bireyler olduğu sürece, adil bir toplum, yapısından bahsedilmesi mümkün görünmemektedir. Bu durum sosyal alanlardaki kapsayıcılık yaklaşımı ile bağdaşmamaktadır (Çelik, 2017). Kapsayıcılık fikrinden hareketle

adaleti merkeze alan bir toplum oluşturulmasında, bütün öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim hakkının temele alınması gerektiği söylenebilir (Gafoor, 2009; Ofsted, 2009; UNESCO, 2009; Westwood, 2013).

Üçüncü olarak öğrenci gereksinimlerinin ve öğrenme performanslarının bireysel olarak nasıl farklılaştığına özen gösterilmeden tasarlanan yapılandırılmamış bir eğitim modelinde, tüm öğrencilere yeterli düzeyde ulaşamadığından dolayı nitelikli insan/beyin işgücü kaynağına ulaşmada sorun yaşanmaktadır. Bu durum sistem kapsayıcılığını olumsuz etkilemektedir. Kapsayıcı eğitimde, sınıfta bütün çocukların olumlu sosyal katılımı birlikte öğretime devam etmeleri halinde, her öğrenci gereksinimlerinden oluşan topluluklar için farklı türde okulların ortaya konduğu bir eğitim sistemi ile karşılaştırıldığında daha az maliyete ihtiyaç duyulmaktadır (UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitimin önündeki mali engeller incelendiğinde ise kalabalık sınıflar; yetersiz finansman kaynağı; farklılaştırılmış öğretim materyallerinin eksikliği; dış destek hizmetlerine zayıf veya güvenilmez erişim; öğretmenler arasında sınırlı işbirliği ve ekip çalışması; öğrenciler arasında olumsuz akran grubu tutumları; ebeveynlerle olumlu iletişim ve işbirliği eksikliği ve fiziksel hareketlilik sorunları olan öğrenciler için mimari engeller olarak belirlenmiştir (Mitchell, 2010; Westwood, 2013).

Kapsayıcı eğitim, güçlü kuramsal bir çerçeve ve uygulamaya yönelik pratikliğinden dolayı tüm bireylere nitelikli eğitim sunmayı hedefleyen bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (McCarty, 2006; Perles, 2010; UNESCO, 2015; Westwood, 2013). Bu tanımlardan hareketle toplumun her kesimini koşulsuz içine alan bir sistem olan eğitimin, sürece dâhil olan tüm öğrencilere aynı şekilde uygulanması düşünülemez. Dolayısıyla farklı bireysel özelliklere ve gereksinimlere sahip bütün öğrencilerin sınıfta kaliteli eğitime ulaşması tüm toplumların üstesinden gelmesi gereken bir durumdur. Bütün öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim fırsatları sağlayabilme becerisine göre ülkelerin verdikleri eğitimin kalitesi ve gelişmişlik düzeyleri belirlenmektedir.

Eğitimde kalitenin artırılmasını sağlamak isteyen ülkeler, mevcut durumlarını belirlemek amacıyla ölçme değerlendirme merkezleri aracılığıyla çeşitli istatistikî bilgilere

ulaşmayı hedeflemektedir. OECD ülkelerinin üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin ülkelerin eğitim sistemleri aracılığıyla kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırma olan PISA (2018) verilerine göre, tüm OECD ülkeleri arasında okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında, sosyal alt yapı eksikliğinden dolayı ülkemiz ortalamanın altında bulunmaktadır. Sosyal alt yapı eksikliğini gidermek ve çeşitli testlerde (PISA, PIRLS, TIMSS, ABİDE) akademik başarıyı artırabilmek için çocukların akıl yürütme becerilerini kullanmaları, problemleri açıklamaları ve sonucu belirleyebilmek için matematiğe dair terim ve işlemleri kullanabilmeleri söz konusudur. PISA kapsamında belirlenmeye çalışılan matematik okuryazarlığı, çocukların matematiğin günlük yaşamdaki kullanımına aşina olmalarında ve kararlarını bilinçli olarak almalarında önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin matematiği günlük yaşamlarında kullanabilme kapasitesinin geliştirilmesi gerektiği ve bunun için de çok sayıda yaşam odaklı deneyimlerin sunulması gerektiği önemlidir (OECD, 2019).

Eğitimin kalitesinin belirlenmesi ve geliştirilmesi için yapıldığı belirtilen istatistiki çalışmaların amacının, toplumlarda çeşitli sebeplerle oluşan sosyal alt yapı eksikliğinin giderilmesinde etkili bir strateji geliştirmek olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının tüm bireyleri içerdiği için soruna çözüm olabileceği düşüncesinden hareketle Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in birlikte koordine ettikleri ve 2016 yılından itibaren uygulanan İlkokul Yetiştirici Eğitim Programı (İYEP), 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden okuma, yazma ve matematik ile ilgili becerileri, istenen şekilde edinemeyen öğrenciler için geliştirilmiştir. Ön deneme uygulamasından elde edilen bilgilere göre güncellenen program, ülkemizin tamamına yaygınlaştırılmıştır. Bu programın temel amaçlarının başında dezavantajlı grupların okul iklimlerinde tespit edilerek verilecek eğitim ve psikolojik desteklerle öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamaktır. Ancak bu programın temelinde kapsayıcı eğitim olduğu düşünülse de, program okul ikliminde bulunan sadece dezavantajlı öğrencilere eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Oysa Monika, Vats ve Kour (2015)'e göre kapsayıcı eğitim, tüm çocukların öğrenmesini hedeflerken bireysel farklılıkların dikkate

alındığı öğretim programı ve ders içeriği sunarak öğrencilerin ev, okul ve toplum yaşamını ilişkilendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kapsayıcı eğitimle tüm öğrencilerin derslere erişimi ve etkin katılımı sağlanmalıdır (Kahriman Pamuk & Bal, 2019).

Bu doğrultuda araştırmada, kapsayıcı eğitim uygulamaları ile geometri öğrenme alanında tasarlanan matematik programında dezavantajlı olan veya olmayan tüm öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini ön planda tutan yapısıyla sistem kapsayıcılığını, bütün öğrencilerin gereksinimlerini içeren sınıf yapılarında etkin şekilde eğitime katılmalarıyla eğitime erişim kapsayıcılığını ve araştırmaya katılan öğretmen ve veli görüşleriyle de sosyal kapsayıcılığı sağlamak hedeflenmiştir. Ayrıca tasarlanan Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında sınıf içindeki bütün öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak farklılaştırılmış eğitim uygulanmış ve bu sayede bütün öğrencilere yönelik nitelikli ve kaliteli bir eğitime ulaşılması amaçlanmıştır. Dezavantajlı bireylerin sınıf ikliminde akranlarıyla birlikte öğrenim görmelerini ve eğitim içeriklerine olumlu sosyal katılım sağlamalarını içeren programların, yapılan alan yazın taramalarında sınırlı düzeyde kaldığı göze çarpmaktadır. Bu çalışma ile alan yazında matematikte geometri öğrenme alanına yönelik kapsayıcı etkinlik planı, öğretim içeriği ve öğretim materyali geliştirilmesi ile kapsayıcı eğitim ortamlarının öğrenci gereksinimlerine göre düzenlenmesi alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının yer aldığı bu araştırma ile öğrencilerin problemlerini tanıyarak onları çözme becerisi kazandırma ve öğrencilerin sahip oldukları mevcut eşitsizliklerin avantaja çevrilmesi amaçlanmaktadır. Gerçek yaşam durumlarını merkeze alan etkinliklerin tasarlandığı 4. Sınıf matematik dersi programında bulunan geometri öğrenme alanına yönelik etkinlik planı, ders içerikleri ve öğretim materyalleri tasarlanarak "Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkökul 4. Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında başarıya etkisi nedir?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Araştırma Problemi

“Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkokul 4. Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında başarıya etkisi nedir?”

Bu problem cümlesi ışığında aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır.

Alt Problemler

1. İlkokul 4. Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanı kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubundaki “Geometri Başarı Testi” öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Velilerin, kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşünceleri nelerdir?
3. Öğretmenin, kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşünceleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türk Milli Eğitim sisteminden yararlanan çocuk sayısı, 2011 yılında Suriye’de çıkan iç savaş dolayısıyla geçici koruma talep eden sığınmacıların çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının da eğitim sistemine dâhil olmasıyla birlikte ciddi bir artışa sebep olmuştur (Şahin, 2020). Sınıf ortamında kapsayıcı eğitimde dikkate alınan dil, inanç, engel durumları, kültür, gelir düzeyleri, savaş koşulları vb. gibi sebeplerden dolayı öğrencilere eşit imkânlar sağlanması, farklı gereksinimlere ve bireysel özelliklere sahip öğrencilerin olduğu bir sınıfta öğrenciler arasındaki akademik farkın en aza indirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın uygulamaya ve alan yazına katkısı incelendiğinde içerisinde sistem, eğitime erişim ve sosyal kapsayıcılık olan kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda geliştirilen kapsayıcı eğitim uygulamaları ile sınıftaki bütün öğrencilerin bireysel öğrenmelerini desteklemek amacıyla tasarlanan farklılaştırılmış eğitimle akademik başarı düzeylerinin artırılmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu düşünceden hareketle tasarlanan bu

çalışmada eğitim içeriklerinin ve eğitim ortamının zenginleştirilmesi adına öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanılmış ve tüm bireyleri kapsayacak şekilde matematik dersinin geometri alt alanına yönelik bir ünitenin öğretim programı farklılaştırma yoluyla geliştirilmiştir. Geometrinin, öğrencilerin görselleştirme, düşünme, problem çözme ve bu problemlerin çözümlerinin ispatlanması becerilerine olumlu katkıda bulunduğu çeşitli araştırmalar tarafından belirlenmiştir (Battista, 2007, Güven, 2008; Healy & Hoyles, 1999; Heinze, Cheng, Ufer, Lin, & Reiss, 2008; Jones, 2000; Kılıç, 2013; Marrades & Gutarrez, 2001; Scher, 2005; Olkun & Altun, 2003; Ubuz, Üstün, & Erbaş, 2009). Ayrıca araştırmalarda PISA (2018) sınavında özellikle geometri öğrenme alanını ilgilendiren uzay ve şekil konusunda, Türk öğrencilerin akademik başarılarının OECD üye ülkelerin ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir (MEB, 2019). Geometri öğrenme alanına yönelik akademik başarıyı artırma amaçlı öğretim programı geliştirmenin gerekliliği ortaya konmuştur (Kılıç, 2013). Bu çalışma ile etkinlik temelli kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla ülke bazında uygulanacak olan PISA, TIMSS, ABİDE gibi ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde ülkemizin kalkınmışlık düzeylerinin artırılması hedefine katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın uygulama yeri olarak çokkültürlü bir yapıya sahip olması, ekonomik nedenlerle mevsimlik tarım işçisi olan ve konar-göçer şeklinde yaşayan ailelerin eğitim sistemine dâhil olduğu illerden biri olması, Reyhanlı İlçesi'nin Suriye'den kitlesel göçle ülkemize gelen göçmenlerin ilk giriş noktalarından biri olması, sığınmacı çocuk sayısının oldukça fazla olması nedenlerinden dolayı Hatay İli seçilmiştir. Hatay İlinde Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığına Bağlı Göç İdaresi Başkanlığının 01.09.2022 tarihli istatistikî verilerine göre 368.929 geçici koruma altında olan sığınmacı bulunmaktadır. Hatay İlinin Suriye sınırında bulunması ve sosyo-ekonomik göstergelerde konar-göçer şeklinde yaşayan ailelerin tarımsal üretimde tercih ettiği iller arasında yer alması, bu iki dezavantajlı grubun eğitim sistemindeki varlığının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Bunun yanında

toplumun tamamında göze çarpan engel grupları, parçalanmış aileler, Hatay'ın çokkültürlü yapısından kaynaklı dil farklılıkları Reyhanlı İlçesinde de göze çarpmaktadır.

Bu çalışmada, Hatay İlinde bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıfındaki deney grubunda olan 20 ilkokul öğrencisine kapsayıcı eğitim etkinlikleri uygulanmıştır. Matematik dersinin geometri öğrenme alanında bulunan kazanımlar, Geometri Başarı Testi ile ölçülmüştür. Kontrol grubundaki 20 ilkokul öğrencisine ise 2018'de yayınlanan İlkokul Matematik Öğretim Programına yönelik hazırlanan ders planları ve etkinlikler uygulanmıştır. Ayrıca kapsayıcı eğitim ilkelerine yönelik oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları deney grubunun öğretmen ve velilerine uygulanmıştır. Elde edilen verilerle, deneysel işlem desteklenmektedir.

Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları aşağıda yer almaktadır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencileri, ölçme araçlarının uygulanması sürecinde aynı düzeyde güdülenmişlerdir.
2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve son test puanları, matematik dersinde ilgili konudaki kazanımların başarı düzeylerini yansıtmaktadır.
3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, sınıf dışında birbirlerinden etkilenmedikleri varsayılmaktadır.
4. Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlar kendi düşüncelerini yansıtmaktadır.
5. Velilerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlar kendi düşüncelerini yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2021-2022 eğitim- öğretim yılının ikinci döneminde Hatay ilinde bulunan bir devlet ilkokulunda dördüncü sınıfa devam eden 40 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Dördüncü sınıf Matematik dersi "Geometri Öğrenme Alanı" ile ilgili kazanımlarla sınırlıdır.
3. Velilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.
4. Öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim: Tüm öğrenenlerin gelişimsel, sosyokültürel ve bireysel özellikleri ile farklı gereksinimleri doğrultusunda eğitime dâhil olma sürecidir olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2015).

Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları: Sınıfta düzenlenecek eğitim etkinlikleri, öğrencilerin gelişimsel, sosyokültürel ve bireysel özellikleri ile farklı gereksinimleri doğrultusunda farklılaştırılarak bütün öğrencileri kapsayacak şekilde içerik oluşturulmasıdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kapsayıcı eğitim ile ilgili kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalara yönelik bilgiler yer almaktadır. Bu kapsamda kuramsal çerçevede kapsayıcı eğitimin tanımı ve gerekçesi, kapsayıcı eğitimin hedef kitesinde yer alan öğrencilerin özellikleri, kapsayıcı öğretim programı tasarımı ve matematik dersi, öğretmen, veli ve göç olgusu, başlıklarında olmak üzere 7 başlık altında değerlendirmelere yer verilmiştir.

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, bütün bireylerin topluma etkin olarak dâhil olması için gerekli olan bilgi ve becerileri edineceği bir eğitim felsefesine sahip olduğu inancına dayalıdır (OECD, 2016). Bu bakış açısına göre tüm bireyler farklılıklarıyla kabul edilerek eğitim haklarından yararlanmaları sağlanır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla, sınıfta bulunan hem dezavantajlı olan hem de dezavantajlı olmayan bireyler sosyal ve akademik açıdan fayda görmektedir. Kapsayıcılık bir eğitim felsefesi olarak kabul edilmekte ve bütün bireylerin toplumdaki her alanda hayata dâhil olması gerektiğini savunmaktadır (Ergene, 2017).

Kapsayıcı eğitim felsefesinden yola çıkan ve toplumların bütün özelliklerinin mikro ölçekteki karşılığı olarak betimlenen okulların temel işlevi, bireyin sosyalleşmesi ve etkileşim alanlarının artırılması olarak belirtilmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2019). Bunun yanında diğer bir işlevi ise bireylerin kendi toplumlarından farklı toplumlara da ayak uydurmalarına yardımcı olacak bilgiyi de kazandırmayı amaçlayan mekânlar olmalarıdır. Okullar, toplumun sahip olduğu düşünce, değer ve algılarını kültür aktarımı yoluyla farklı kültürlerden öğrencilere aktarırken onları sahip oldukları kültürlerinden vazgeçirmeden ya da herhangi bir kültürel çatışma ortamı yaratmadan var olan ana kültür akımını öğrencilere yansıtmalıdır (Brown-Jeffy & Cooper, 2011). Bu görüşten hareketle okul, kapsayıcı eğitimin en önemli boyutlarından biri olan kültüre duyarlı eğitim anlayışını yansıtma alanı olarak görülebilir. Bu boyut, okulun ana kültüre ait olan yapının temeline, farklı kültürel değerlere sahip

öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine katılımlarını sağlayabilecek bir sorumluluk yüklemektedir (Soylu & Kaysılı, 2022). Kapsayıcı bir okulun amaçlarından biri, öğrencilerin çeşitliliğini tanıyarak katılımcı tutumları ortaya koyan bireyler yetiştirmektir (Ewald, 2015). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim veren ilkokullar, eğitim ortamına tüm öğrencilerin kabul edilmesi ve okul iklimindeki çeşitlilik sebebiyle 'herkes için okul' diye adlandırılmaktadır (Crede, Withman, Steinmayr & Bergold, 2019; Speck-Hamdan 2015).

Toplumların yansıması olan okulların benimsediği kapsayıcı eğitim ile kapsayıcı bir toplum oluşturma amaçlanmaktadır. Okulların tüm çocuklara gereksinimleri doğrultusunda hizmet vermesi olarak tanımlanan kapsayıcı eğitim uygulamalarını (UNESCO, 1994), eğitim programlarına uyarlayan ülke sayısının dünyada hızla arttığı görülmektedir (Emmer & Stough, 2001; Güner Yıldız, Köse & Akın, 2021). Pek çok ülkenin eğitim sistemine dâhil olan kapsayıcı eğitimin genel bir tanımı yapılması gerektiğinde, tüm bireylerin ister dezavantajlı ister dezavantajlı olmasın akranları ile birlikte öğretim sürecine katılması olarak belirtilmektedir (Kırılmaz, 2019). Bu tanım, kapsayıcı eğitim yaklaşımını ortaya koymaktadır. Kapsayıcı eğitimin genele uyarlanabilen kesin ve net bir tanımı yapılamamaktadır. Bunun nedeninin bir okulda uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarının diğer okullara aynı şekilde uygulanmasındaki zorluktan kaynaklandığı söylenebilir. Her okulun iklimi ve sahip olduğu problemler birbirinden farklıdır. Bu durumun ortaya çıkmasının sebebi, okullara dâhil olan tüm bireylerin ihtiyaçlarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Graham, 2020). Kapsayıcı eğitim anlayışının kapsamına bireysel farklılıklar, cinsiyet eşitsizlikleri, kültürel farklılıklar, çeşitli sebeplerle gerçekleşen göç kavramı ile ilgili pek çok kavram da dâhil olmaktadır (Çelik, 2017). Kapsayıcı bir eğitim ortamında dezavantajlı olsun ya da olmasın tüm çocuklar, aynı okulda bireysel ihtiyaçlarına yönelik eğitim görmektedir. Çocukların, birlikte aldıkları farklılaştırılmış bir öğretim programıyla bireysel, akademik ve kişisel gelişimlerinin sağlanması hedeflenmektedir (Prengel, 2013; Preuss-Lausitz, 2014; Spörer ve diğerleri, 2015).

Kapsayıcı eğitimde farklılaştırılmış öğretim programlarıyla ilgili 1994 yılında yayınlanan UNESCO'nun Salamanca Deklarasyonu ve Engelli Hakları Sözleşmesi'nden bu yana özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin kapsayıcı eğitime dâhil olmaları uluslararası alanda okul politikası tartışmalarının odak noktasını oluşturmaktadır (Crede, Withman, Steinmayr & Bergold, 2019). Kapsadığı konu alanlarının fazlalığından kaynaklanan zorluğa rağmen kapsayıcı eğitim, çeşitli ülkelerdeki eğitim sistemleri tarafından kabul edilen önemli bir yöntem olduğu görülmektedir (Tikly & Barrett, 2011). Bunun sebebinin toplum dışına itilme, toplumdaki bireylerden birinin ötekileştirilmesi, toplumdaki bireylerin yoksulluğu ve çeşitli alanlardaki eşitsizlikleri vb. dezavantaj yaratan durumların günümüz toplumları tarafından net bir şekilde çözüme ulaştırılamaması nedeniyle her toplumda karşılaşılan problemlerden olduğu söylenebilir. Bu sorunlara çözüm üretme bağlamında kapsayıcı eğitim tartışmalarına verilen önem artmaktadır (Çelik, 2017).

Günümüz toplumlarının sahip olduğu toplumsal problemlere çözüm sunulması amacıyla tasarlanan kapsayıcı eğitimin dört temel gerekçesi şu şekilde açıklanmıştır (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021; UNESCO, 2009):

1. Eğitimin gerekçesi olarak kapsayıcı program uygulanan okullarda, bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek yöntemler kullanarak öğrencilerin yararına öğretim ve çalışmalar yapılmaktadır. Bu şekilde tasarlanan eğitim, bütün öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde geliştirmektedir.
2. Ayrıca kapsayıcı eğitim uygulamaları ile toplumun sosyalleşmesi sağlanarak okulun genelinde bireylerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesi, adil ve kapsayıcı bir toplum oluşturulması için çaba gösterilmektedir. Kapsayıcı eğitimin sosyal gerekçesi, toplumda kaynaşma, birlikte yaşama ve farklılıkların zenginlik olduğunun vurgulanması önem arz etmektedir.
3. Ekonomik gerekçeye bakıldığında kapsayıcı okullarda öğrencilerin bir arada eğitim aldığı, bu durumda maliyeti azalttığı söylenebilir. Böylece kapsayıcı

eğitim bütün öğrencilere nitelikli ve az maliyetli bir eğitim sağlamanın yolu olarak düşünülmektedir.

4. Kapsayıcı eğitimin hukuksal gerekçesi ise ocuğun, Birleşmiş Milletler ocuk Haklarına Dair Sözleşmesinde (1989) tanımlanan “ocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan ocuk sayılır.” ilkesinin uygulanması durumu söz konusu olduğunda “Tüm ocukların eğitim alma hakkı vardır.” söylemine ulaşılır. Bu durumdan hareketle, dezavantajlı olan ya da olmayan tüm çocukların eğitim alma hakkı, okullarda yapılacak kapsayıcı eğitimle karşılanabilmektedir. Kapsayıcı eğitimin bir insan hakkı olduğu yönünde görüş belirtilmektedir.

Kapsayıcı eğitimin diğer bir boyutu olan kapsayıcı eğitim ilkelerinin belirlenmesi, eğitim programının ve içeriklerinin hazırlanmasında önemli rol oynamaktadır. Demirel Kaya (2019) yaptığı çalışmada kapsayıcı eğitimin ilkelerini eğitime erişim ve sürekli katılımın sağlanması, bireysel farklılıklara değer verme, yerele özgü kararların alınması ve düzenlemelerin yapılması, kullanılacak kaynakların ulaştırılması için sistemin düzenlenmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan ocuk gelişimi, bireylerin ihtiyaçlarına göre esnek programlar ve uygulamalar, iyileştirilmiş eğitim ıktıları için iş birliği olarak belirtmektedir (Ayvacı & Yamaçlı, 2021; Demirel-Kaya, 2019). Bu ilkelerin daha iyi anlaşılması ve toplumda bu durumun srdrebilirliğinin sağlanması adına tasarlanan eğitim ortamlarında öğretmenin üstlendiği görev ve sorumluluklar ile aile desteği önem arz etmektedir (Ayvacı & Yamaçlı, 2021; Kaysılı, Soylu & Sever, 2019; Savolainen ve diğerleri, 2012).

Kapsayıcı eğitim ilkelerinin rehberliğinde, sınıf içindeki tüm farklılıklarına rağmen bütün öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme yaşantıları sunmayı hedefleyen kapsayıcı eğitim uygulamalarında sınıftaki öğrencilerin derslere sosyal olarak katılımlarını Koster, Nakken, Pijl ve van Houten (2009) dört temel alanda tanımlamaktadır:

1. Dezavantajlı olan ve olmayan öğrenciler arasında kabul edilebilir ilişkilerin varlığı söz konusu olduğunda kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla özel gereksinimli ya da kültürel farklılıkları olan tüm dezavantajlı öğrencilerin derse aktif katıldığı ve desteklendiği bir sınıf kültürü yaratılması mümkün olabilir (Richards, Brown & Forde, 2004). Öğretmenlerin ülkedeki baskın kültürden farklı çokkültürlü bir arka plana sahip olan ve okul içinde düzenlenen etkinliklere katılmakta zorlanan ya da istemeyen öğrencilerin eğitim etkinliklerine etkin katılmalarını destekleyecek stratejiler oldukça önemlidir. Bu stratejilerin kapsamı ve içeriği incelendiğinde öğretmen, öğrencilerle ilgili edindiği kültürel alt yapıdan yararlanmaktadır (Soylu & Kaysılı, 2022). Öğretmenlerin özellikle öğrencilerin aile yaşantıları ve geçmişleri, ebeveyn ve öğrencilerin önceki yaşantılarına dair eğitim deneyimleri, ailelerin sahip olduğu kültürün kişilerarası ilişki normları, ailelerinin öğrencilerine davranış şekilleri ve ailelerin kültürlerinin sahip olduğu 'kültürel içerik bilgisi' konularında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Weinstein, Curran & Tomlinson Clarke, 2003). Kapsayıcı eğitim uygulamaları ile öğretmenler, öğrencilerin sahip olduğu kültürel özelliklerini öğrenmede oldukça önemli bir role sahip olduğunu bildikleri için öğrencilerin edindiği yaşam becerileri, giderilmesi gereken zorunlu ihtiyaçları ve sahip olduğu ilgi alanlarını dikkate alarak planlama yapabilirler (Darling-Hammond, 1997; Howard, 2003; Soylu & Kaysılı, 2022). Ailenin sahip olduğu kültürel arka planın sınıfa yansımaları sebebiyle bu araştırmada "kapsayıcı eğitimde öğretmen" ve "kapsayıcı eğitimde veli" kavramları ayrı alt başlıklar altında ele alınmıştır.
2. Dezavantajlı olan ve olmayan öğrenciler arasında pozitif etkileşimler incelendiğinde çeşitli gereksinimlere sahip küçük çocukların yetenek, ilgi ve kapasiteleri dikkate alınarak akranlarıyla birlikte eğitime dâhil olmalarını amaçlayan bireylerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş programların uygulanmasının çeşitli araştırmalar tarafından da desteklendiği görülmektedir

(Dağlıoğlu, Turupçu Doğan & Basit (2017). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının bireylerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre zenginleştirilmesi hususunda özel gereksinimli çocukların etkin oldukları alanlarda sahip oldukları hız, yeterlik ve ilerleme kapasitelerine göre gelişmelerine fırsat verilmelidir. Ayrıca diğer alanlarda ise akranlarıyla birlikte hareket etmeleri ve onlarla iletişim kurmaları sağlanmalıdır. Bu sebeple çocuğun sosyal beceriler kazanarak topluma daha kolay katılması beklenmektedir (ağlar, 2004). Bu yaklaşımdan hareketle “kapsayıcı eğitimde ğretim programları” ve “g olgusu” konuları alt başlıklar olarak belirlenmiştir.

3. Kapsayıcı alanlardan üçüncüsü, akranlar arasında sosyal kabulün sağlanması hususunda sınıfta farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayan kapsayıcı eğitim uygulamalarının zenginleştirilmesi, normal gelişim gösteren çocukların da özel gereksinimli bireylere yönelik tasarlanan eğitimden elde edebileceği geniş ve derin bilgiden yararlanma olanağını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra öğrencilerin, yeteneklerinin farkına varmalarına, bu yetenekleri ortaya çıkarmalarına ve onu geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Koshy, 2002; Dağlıoğlu, Turupçu Doğan & Basit, 2017). Çocuğun bireysel farklılıklarından kaynaklı öğrenmelerinin planlanması amacıyla dezavantajlı öğrencilerin özelliklerinin tanımlanması oldukça önemlidir. Bu sebeple araştırmada kapsayıcı eğitimin hedef kitlesinde yer alan bireylerin özellikleri alt başlıklardan biri olarak belirlenmiştir.
4. Kapsayıcı eğitim alanlarından sonuncusu, dezavantajlı olan ve olmayan öğrencilerin arasında pozitif bir (z) algı yaratılarak özel gereksinimi olan öğrencilerin kendilerinin sosyal katılımlarını içermektedir (Crede, Withman, Steinmayr & Bergold, 2019). Yapılan çeşitli araştırmalar, zenginleştirilmiş kapsayıcı eğitim ortamlarının tüm çocukların eğitimi açısından başarılı olduğunu savunurken çocukların topluma ayak uydurmalarının yanı sıra akademik başarı

ve sosyal alanlarda ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir (Dağlıoğlu, Turupçu Doğan & Basit, 2017; Renzulli, 2005). Bu sebeple öğretim programları içerisinde matematik dersi alt başlığı oluşturulurken ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını kendilerinin değerlendirmeleri amacıyla öğrenen özerkliği ve öz değerlendirme alt başlığı kullanılmıştır.

Araştırmada kapsayıcı eğitimin kuramsal çerçevesi çizilirken kapsayıcı eğitim alanlarından yararlanılmış ve alt başlıkların temelleri sistem kapsayıcılığı, eğitime erişim kapsayıcılığı ve sosyal kapsayıcılığa göre düzenlenmiştir. Bu kapsamda eğitime erişim kapsayıcılığı; kapsayıcı eğitimin hedef kitlesi olan öğrencilerin özellikleri, öğretim programı ve matematik dersini içermektedir. Sistem kapsayıcılığında kapsayıcı eğitimin tanımı ve gerekçesi, öğrenen özerkliği ve öz değerlendirme ile göç olgusu ortaya konulmuştur. Sosyal kapsayıcılıkta ise öğretmen ve veli kavramlarına değinilmiştir.

Bu sınıflamadan yola çıkılarak kapsayıcı eğitiminin hedef kitlesinde yer alan öğrencilerin okul iklimine olumlu sosyal katılım sağlayabilmesi için kapsayıcı bir eğitim programı hazırlanmalıdır. Eğitime erişim kapsayıcılığını içeren kapsayıcı bir eğitim programı hazırlamanın en önemli basamaklardan biri, sınıftaki öğrencilerin özel ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Bu kapsamda kapsayıcı eğitimin hedef kitlesinde yer alan gruplardan dezavantajlı öğrencilerin özellikleri aşağıdaki bölümde açıklanmıştır.

Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Bireyler ve Özellikleri

Kapsayıcı eğitim etkinlikleri sınıfta uygulanırken öncelikle dezavantajlı olduğu düşünülen öğrencilerin özelliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi daha sonra bu öğrencilerin gereksinimlerinin öğretim programı ve ders içeriklerine yansıtılması hususunda öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle kapsayıcı eğitim uygulamaları, tüm öğrencilerle birlikte özel gereksinimi olan tüm bireylere göre eğitim programı veya nitelikli öğrenme ortamı düzenlemeyi içermektedir (Burak, 2019). Bu açıdan ele alındığında kapsayıcı eğitim uygulamaları, dışlanma, marjinalleşme ve akademik olarak başarısız olma riski taşıyan tüm çocukları kapsayarak, her birey için bireysel farklılıkları

kabul eden, başarı göstermeleri adına onları destekleyen bir model olarak tanımlanabilir (Ertaş, 2022; UNESCO, 2009).

Dezavantajlı öğrenci olarak kabul edilen risk altındaki çocuk gruplarından ilki, öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren ancak çeşitli sebeplerle henüz tanı almamış çocuklardır (Ertaş, 2022; Oral, 2017). Öğrenme güçlüğü, okuma-yazma becerilerini, heceleme, çözümlenme ve doğru sözcük kullanımını olumsuz etkilediği tespit edilen bir nörolojik bozukluk olarak tanımlanmıştır (APB, 2014; NINDS, 2013). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin, standart testlerde özellikle matematik ya da okuma yazma eğitimi süreçlerinde yaşlarına göre akademik başarı açısından önemli ölçüde düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Ertaş, 2022). Kapsayıcı eğitim uygulamaları kapsamında sınıf içi etkinliklerde yapılacak uyarlamalarla tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenme güçlüğü yaşayan risk altındaki çocuklar, aynı ortamda eğitimden eşit düzeyde yararlanabilmektedir (Ertaş, 2022; Oral, 2017). Öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren çocukların çeşitli davranış problemleri gösterdiği de belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların erken dönemde dili etkin bir biçimde kullanamamalarından kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Ertaş, 2022). Dil öğrenme alanında geri olan çocukların ilkokulda okuma-yazma becerilerini edinimi olumsuz etkilenmektedir. Öğrencinin dili etkin kullanamaması gelecek yaşantısında akademik olarak problemler yaşamasının olası sebebi olarak gösterilebilir. Akademik olarak problem yaşaması ise çocuğun farklı alanlarda yetersizlik göstermesine yol açmaktadır (Ertaş, 2022; Güzel-Özmen, 2017; Oral, 2019). Kapsayıcı eğitim uygulamaları kapsamında sınıf içi etkinliklerde yapılacak uyarlamalarla tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenme güçlüğü yaşayan risk altındaki çocuklar, aynı ortamda eğitimden eşit düzeyde yararlanabilmektedir (Ertaş, 2022; Oral, 2017).

Elmacı (2021), ikinci risk grubunu anne-babası olmayan, öksüz ya da yetim olarak olan çocuklar ya da koruma altına alınması gereken bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma ek olarak çeşitli engeli olan, yoksul ve bakıma ihtiyacı olan bireylerde toplum ya da

devlet tarafından koruma altına alınan gruplar olarak adlandırılmaktadır (Diken, 2017). Devlet korumasında olması gereken çocuklar ile özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar eğitimsel açıdan dezavantajlı oldukları için desteklenmeleri gerekmektedir (Akçamete, 2018; Francis, 2008). Aynı zamanda korunmaya ihtiyacı olan ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların diğer bir ortak sorunu sosyal dışlanma riski altında bulunmalarındır (Elmacı, 2021).

Üçüncü risk grubunu ise anne ya da babanın evden ayrılması, boşanmalar ya da çocukların aileden ayrı yaşaması gibi durumları içeren parçalanmış aile çocukları oluşturmaktadır (Özgüven, 2001). Bu ailelerde çocuklar, psiko-sosyal olarak etkilendikleri gibi ayrıca bu durum birçok soruna yol açmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, bu ailelerin çocuklarının sağlığı için velileri yönlendirme, öğrencilerin topluma sosyal olarak katılımlarını sağlama durumlarını yönetecek beceriye sahip olması önem taşımaktadır (Herdem & Bozgeyikli, 2013; Gürdoğan Bayır, 2019).

Dezavantajlı bireyler alanında yapılan çalışmalarda kapsayıcı eğitim bakımından incelenen dördüncü risk grubunda öğrenimine devam edemeyen kız çocukları oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyet bağlamında kız çocuklarının eğitime, erkek öğrencilere nazaran daha az katıldıkları, son yıllarda yaygınlaşan kapsayıcı bakış açısına rağmen çocuk kitaplarında sıklıkla yer alan toplumsal cinsiyetlere yönelik kalıp düşüncelerin halen yaygın olarak kullanıldığı göz önündedir (Eroğlu, 2022). Yapılan birçok araştırmada çocuk kitaplarında kız çocuklarının temsillerinin az olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun kız çocuğu temsillerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koyduğu görülmektedir (Adam & Harper, 2021; Anderson & Hamilton, 2005; Bahçeli Kahraman & Özdemir, 2019; Diekman & Murnen, 2004; Eroğlu, 2022; Filipovic, 2018).

Beşinci risk grubunu ise ebeveynlerden biri veya ikisinin kaybı ya da hastalığı gibi sebeplerle ailesini geçindirmek amacıyla okula gitmek yerine çalışma hayatına dâhil olan çalışan çocuk ya da çocuk işçiler oluşturmaktadır (Kolk & Tulder, 2002; Fidan, 2004). Çocuk işçiliği bütün toplumların sosyal sorunları arasındadır. Bu çocuklar, mevcut şartlardan

kaynaklı okuldan ayrılarak çalışma hayatına dâhil olmayı bir seçenek olarak görmektedir (Fidan, 2004).

Altıncı risk grubunu, mevsimlik işçilerin yer değiştirmesi sırasında aileleriyle hareket eden çocuklar oluşturmaktadır. Mevsimlik işçilerin çocuklarının yaşamı, tarım sektöründe ucuz işgücü olarak görüldükleri için verilen eğitimden yeteri kadar fayda sağlayamama ya da eğitim olanaklarını kaybetme gibi riskleri içermektedir (Lordoğlu & Etiler, 2014; Saka & Çelik, 2022; Tabcu, 2015). Kapsayıcı öğrenme ortamları geliştirildiği sürece çocuğu merkeze alan ve farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin sınıf içi etkileşim ve etkinliklere katılımının desteklenmesi beklenmektedir (Saka & Çelik, 2022). Mevsimlik tarım işçilerinin çocukları da koşulları gereği okula devamları sağlanamadığından dezavantajlı gruba dâhil olmaktadır. (Karaman & Yılmaz, 2011).

Yedinci risk grubunu, özel gereksinimli çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların öğrenmelerinin, akranlarından belirgin düzeyde farklılaştığı görölmektedir. Özel gereksinimli bireylerin örneklerinden olan üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar, akranlarından bağımsız olarak gelişen bilişsel gelişim alanlarının diğer gelişim alanlarından daha hızlı gelişmesiyle zamandan bağımsız gelişim özelliği göstermektedirler (Morelock, 1992). Ancak bireylerin kişisel özelliklerine bakıldığında aşırı mükemmel, aşırı duyarlı, coşkusal olarak gergin, duygularında anlık değişimler gösteren ve sosyal çevresinde kendini doğru ifade etmede sorun yaşama, içe kapanık davranış, çevresinden veya yaptığı işten çabuk sıkılma gibi özelliklere sahip oldukları görölmektedir (Enç, 2005). Üstün yetenekli ve/veya zekalı çocuklara sahip ailelerin çocuklarının gelişimi ile ilgili rolünde ciddi farklılaşma bulunmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin gelişimleri konusunda ailelere rehberlik edecek hazırlanmış kaynakların sayısının yetersizliği (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010) sebebiyle bireylere yönelik doğru anne-babalık davranışının belirlenmesini zorlaştırdığı görölmektedir (Şahin ve diğerleri, 2018). Alanında uzman ve deneyim sahibi öğretmenler, üstün yetenekli ve zekâlı çocuklara yönelik farklı deneyimlerin hazırlanması hususunda bu konu ile ilgili eğitim almadıklarından bilgi ve deneyim eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir (Dağlıoğlu ve

diğerleri, 2019; Smith, 2006). Bilgi deneyim eksikliği sebebiyle üstün yetenekli ve/veya zekalı çocuklar (ÜYZÇ), bilişsel ve duyuşsal alanlardaki gereksinimleri genel eğitimin yapıldığı sınıflarda karşılanamamaktadır (Dağlıoğlu ve diğerleri, 2019; Gentry, Rizza, & Gable, 2001). Yapılan araştırmalara göre ÜYZÇ, sınıf ortamlarında öğrenmeye yönelik olarak sürekli bir meydan okumaya ve bu alanda motivasyonlarının sürekli kılınmasına gereksinim duyarlar (Dağlıoğlu ve diğerleri, 2019; Riley, 2011; Nind, Rix, Sheehy, & Simmons, 2013). Ayrıca ÜYZÇ, normal gelişim gösteren öğrencilerle kıyaslandığında aradaki fark, akranlarına göre daha üst düzeyde bilişsel yeteneğe, pek çok alanda yaratıcılığa ve işsel motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. (Dağlıoğlu ve diğerleri, 2019; Renzulli, 1986).

Sınıfta zel gereksinime sahip olan diğer bir grup olarak engeli olan öğrenciler gösterilebilir. Bu ğrencilerin, bilişsel, duyusal ve davranışsal kapasitelerinin belirlenmesinin yanı sıra başarı ve sorumluluk ltlerinin oluşturulması beklenmektedir. Bu ğrencilerin eğitimi esnasında derslerde ğretmen tarafından aşırı derecede korunmaları, sınıf ortamında sorumluluk vermekten kaçınma, olumsuz davranış sergilendiğinde engel durumu ya da yetersizliği göz önüne alınarak hemen affedilmesi ya da olumsuz davranışının sonuçlarına yönelik sorumluluk almaması öğrencinin kişilik gelişimini olumsuz olarak etkilemektedir. Diğer bir taraftan dezavantajlı öğrencilerin akranları tarafından zorbalığa maruz kalmamaları ve duygusal anlamda rencide edilmemesi de öğretmenlerin özellikle dikkat etmesi gereken konular arasındadır (Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022; Taneri, 2019).

Günümüzde kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrenciler, yetersizliği bulunmayan yaşıtları ile aynı sınıf ortamlarında ğretim görmektedir (Ataman, 2012; Bakkaloğlu & Sucuoğlu, 2018; Kargın, 2003; Nal & Tüzün, 2011; Shapiro, 1999; Sucuoğlu ve diğerleri, 2013). Kaynaştırma eğitiminin temeli olan “birlikte ğretim” yaklaşımında kullanılacak ğretim materyalleri ve sınıf içi yaşam deneyimlerine, sınıf ve özel eğitim öğretmenleri kararlarını birlikte oluşturmaktadır. Öğretmenlerin birlikte karar verdikleri ğretim programında hem rol ve sorumluluklara birlikte karar verilerek sınıfta uygulanacak

ders planını, hem de süreç değerlendirmesini içermektedir. (Bouck, 2007; Cook & Friend, 1995; Foglia, 2015). Ancak özel gereksinimli öğrencilere yönelik planlanan birlikte öğretim, sadece kaynaştırma eğitimi alması yönünde görüş alınmış öğrenciler için tasarlanırken diğer dezavantajlı öğrenciler kapsam dışında bırakılmıştır. Bu sebeple birlikte öğretim sadece özel gereksinimli bireye yönelik olduğundan kapsayıcı eğitimin amacına tam olarak uymamaktadır. Özel gereksinimi bulunan öğrencilerin akademik başarılarının gelişimi incelenirken geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak işlenen derslerin ve başarı değerlendirmelerinin de bu yöntemlere uygun olarak tasarlanan ölçme araçları aracılığıyla yapılması durumunda beklenen etkiyi göstermediği belirlenmiştir. (Aydın, 2017; Gök & Şahin, 2009; Murawski & Dieker, 2004; Murawski & Lochner, 2010). Ayrıca özel gereksinimli bireylere yönelik derse olan ilginin artırılması ve akademik başarılarının artışı desteklemek için ayrı bir odada ders desteği alması, bu öğrencinin kısa süreliğine olsa da sınıftan ayrılması anlamına geldiği için hem kapsayıcı eğitim ilkelerine aykırı olması hem de bireyin sosyal katılım yönünden yaşlılarından farklılaşmasının sebebi olarak gösterilebilir (Dyer, 1992).

Sekizinci risk grubunda göçle gelen/ sığınmacı ya da mülteci olarak adlandırılan öğrenciler bulunmaktadır. Tüm dünyada sanayi devriminde bu yana insanlar; savaş ve çatışma hali, meydana gelen doğal afetler, insan hakları ihlalleri gibi nedenlerden dolayı farklı ülkelere göç etmek zorunda kalmışlardır (Eren & Çakran, 2017). Sığınmacı/mülteci kelimesinin sözlük anlamı yaşanan zulüm, savaş veya şiddet sebebiyle ülkesini terk etmeye zorlanan kişi olarak tanımlanabilir (Fansa, 2021). Drolet vd. (2018), Suriye iç savaşının 2011 yılında başlamasının ardından ülkemizin uyguladığı açık kapı politikasından dolayı yaklaşık 4 milyon sığınmacıya ev sahipliği yaptığını belirtmiştir. Bakbak (2018) ise sığınmacıların ülkemizde de birtakım zorluklarla karşı karşıya kaldığını ortaya koymuştur. UNICEF (2018) verilerine göre 1,6 milyon çocuk, sığınmacı olarak ülkemizde bulunmaktadır. Sığınmacı ailelerin çocuklarının karşılaştığı sorunların oldukça zor olduğu görülmektedir (Yavuz & Mızrak, 2016). Bir de ailesini kaybetmiş çocukların maruz

kalabileceği kaçırma, silahlı grupların baskısı, toplumdaki cinsiyet eşitsizliği gibi durumlar ancak eğitimde alınabilecek önlemlerle önlenebilir (Şimşek ve diğerleri, 2019). Fakat bu kadar kalabalık bir sığınmacı yükünü kaldırmak her ülkenin altından kalkabileceği bir yük değildir. Eğitim sürecinde maddi sorunlara ek olarak farklılıklara saygı duyan öğretmen bulmak ve artan sınıf mevcutları diğer önemli sorunları oluşturmaktadır (Ferris & Winthrop, 2010).

Mülteci veya sığınmacı öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla Dünyadaki 20 ülkenin eğitim bakanlarının katılımıyla ülkemizde gerçekleştirilen konferansta (2013), bütün çocukların nitelikli eğitime erişmelerinin desteklenmesi kararı alınmıştır. Kapsayıcı eğitimin önemini ortaya çıkaran bu karar neticesinde MEB tarafından “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” adlı bir genelge hazırlanmıştır (MEB, 2014). İçeriğinde farklı uyruktan olan öğrencilerin eğitime erişimleri, okula kayıt ve kabulleri, okulların yabancı uyruklulara yönelik belge tanzimi ve diğer konularda yapılacak iş ve işlemlere ilişkin hükümlerin yer aldığı bu genelge, farklı uyruktan olan çocuklara sunulacak eğitim hizmetlerini standart hale getirmiştir. Bu çocukların eğitim alma hakkı devlet güvencesi altına alınmıştır (Şimşek ve diğerleri, 2019).

Dokuzuncu risk grubundaki çocukların dezavantajlı olmasının sebebi ise ihmal ve istismara uğramış olmalarıdır. Çocuk ihmali ve istismarının tanımını Dünya Sağlık Örgütü, bir yetişkinin, bir ülkenin ya da toplumun çocuğun fiziki ve duygusal sağlığını ve psikososyal gelişimini bilerek ya da bilmeden olumsuz olarak etkilemesi şeklinde tanımlamaktadır (Yakut & Korkmaz, 2013). Kapsayıcı eğitim uygulamaları kapsamında okullara ve öğretmenlere çocuğun zararına olabilecek her türlü durumun önlenmesinde önemli görevler düşmektedir (Pekdoğan & Bozgün, 2018). Dezavantajlı birey kavramı, kapsayıcı eğitim bağlamında irdelenmeye çalışılmıştır. Sınıf ortamında bulunabilecek dezavantajlı bireylerin tanımlanmasından sonra bu öğrencilere yönelik yapılacak kapsayıcı eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli bir etkiye sahip olan öğretim programı tasarımı, sonraki alt bölümde açıklanacaktır.

Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı

Eğitim sisteminde eşitlik ve adaletin sağlanmasının yanı sıra dil, din, ırk ayrımı ve ötekileştirme gibi hususlarla baş edilebilmesi için eğitim sisteminin kapsayıcı bir yapıya sahip olması dolayısıyla ilk etapta öğretmenlerin kültürlere duyarlılık göstermeleri, toplumun sosyo kültürel yapısı ile ilgili bilinçli olmaları, farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmaları ve eğitim sürecini bu değerlere göre düzenlemeleri gerekmektedir (Ceyhan, 2016; Tuzcuoğlu Bülbül & Sakız, 2020). Daha sonra kültürel değerlerle, farklılıklara saygılı ve bu farklılıkları ön planda tutan eğitim içeriklerinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Ceyhan, 2016; Özdaş, 2018; Kotluk & Kocakaya, 2018; Tuzcuoğlu Bülbül & Sakız, 2020).

Bu kapsamda toplumumuzun gündelik yaşamı planlanırken hazırlanan beş yıllık kalkınma planlarının onuncusunun (2013) eğitim başlığının 147. Maddesi gereğince dezavantajlı öğrenenlerin aldıkları bütünleştirme eğitimiyle, onlar için hazırlanan ortamlarda eğitim verilmesi amacıyla fiziki altyapı ve öğretmen alt yapısı güçlendirilmesi planlanmıştır. Bu kapsamda MEB ile YÖK arasında yapılan iş birliğinin sonucunda lisans ders programlarına “Kapsayıcı Eğitim” adında ders eklenmiştir (YÖK, 2018). Böylece yetiştirilen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini icra etmeden önce kapsayıcı eğitim uygulamaları ile ilgili yeterli donanıma sahip olmaları ve eğitim alanında dünyanın en önemli sorunu hâline gelen dezavantajlı çocukların eğitimine bir çözüm bulunması hedeflenmiştir (Şimşek ve diğerleri, 2019).

Kapsayıcı eğitim faaliyetlerine yönelik program geliştirme çalışmalarına bakıldığında öncelik olarak öğretmen eğitimleri göze çarpmaktadır. Öğretmen yetiştirmenin yanı sıra hizmette olan öğretmenlere yönelik Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF’in birlikte hazırladığı kapsayıcı eğitimin etkili olmasını sağlayacak çalışma planı, 2018 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Çalışma planına göre dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitimin kalitesini artırmak ve kapsayıcılığı sağlamak amacıyla eğitim politikalarında ve uygulamalarında değişime gidilmiştir. Bu sebeple mesleki gelişim ve öğrenmenin

değerlendirmesi konularında iş birliği sağlanmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik hazırlanan öğretmen eğitimi programı, 24.000'e yakın okul yöneticisi, temel eğitim öğretmenlerin kullanımına sunularak eğitimcilerin kapsayıcı bir okul ortamı oluşturmaları, sınıflarda sunulan rehberlik hizmetinin iyileştirilmesi ve Türkçe'nin öğretilmesi sağlanmıştır. Bu programın en önemli özelliğinin, sığınmacı ve dezavantajlı ailelerin çocuklarına yönelik görünse de tüm öğrenciler hedef grubunu oluşturmaktadır (UNICEF, 2019).

Öğretim programlarından sadece dezavantajlı öğrenciler için tasarlanan Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in koordine ettiği ve 2016 yılından itibaren uygulamaya konulan İlkokul Yetiştirici Eğitim Programı (İYEP), okuryazarlık becerilerini ve matematik becerilerini istenen ölçüde kazanamayan öğrenciler için geliştirilmiştir. Ancak bu programda amaçlanan dezavantajlı öğrencilerin tespit edilerek sadece onlara yönelik eğitim verilmesidir. Bu kapsamda verilen eğitim kapsayıcı eğitim içeriğini yansıtmamaktadır. Dezavantajlı öğrencilere yönelik diğer öğretim programlarına bakıldığında okul başarılarını ya da okula devam edebilmeleri için gerekli yeterlikleri edinmelerini sağlama amacıyla olan Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP), okullarda düzenlenen destekleyici ve yetiştirici kurslar (DYK) ve ilkokul öğrencilerine yönelik yetiştirme programı olan İYEP, kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), eğitim sisteminde öğrenciyi destekleyen bilinen uygulamalardan bazılarıdır. BEP'te özel gereksinimli olup kaynaştırma eğitimi alması gerektiği tespit edilen dezavantajlı bireylerin sınıflarında akademik başarıyı artırmak için öğrencinin özel eğitim öğretmeniyle sınıf öğretmenin "birlikte öğretim" uygulamasını içermektedir (Murawski & Dieker, 2004). Ayrıca "yabancı öğrenciler için açılan uyum sınıfları" ile olağanüstü durumlarda (deprem, sel vb.) eğitim ve öğretimi aksatmamak için temel eğitim kurumlarını ilgilendiren yönetmeliğin 33. maddesi doğrultusunda uygulanan telafi eğitimleri dezavantajlı öğrencilere yönelik geliştirilen programlara dâhil edilebilir (Gençoğlu, 2019). Ancak bahsi geçen tüm uygulamalarda sadece dezavantajlı gruba odaklanması, kapsayıcı eğitimin amaçlarıyla örtüşmemektedir.

Kapsayıcı öğretim programı ve ders içeriklerinin dezavantajlı öğrencilere yönelik yeniden düzenlenmesini içeren çalışmaların başında mültecilere yönelik yapılan araştırmalar gelmektedir. Yapılan araştırmalarda, mülteci ailelerin, derslerde dört dil becerisini kullanmakta zorlanan çocuklarını kapsayacak şekilde ülkemizde bir öğretim programı hazırlanmadığı göze çarpmaktadır (Durhat & Ökten, 2021). Sığınmacı öğrencilerin sahip oldukları dil kullanma seviyelerinin oldukça düşük olmasının okuduklarını anlamamalarına sebep olduğu (Aktürk Çopur, 2019; Kaya, 2019; Durhat & Ökten, 2021) yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Oysaki UNESCO'nun hazırladığı izleme raporunda (2019) ülkelerin sahip olduğu eğitimle ilgili tüm sistemlerin kapsayıcılık içermesi gerektiği belirtilmiştir. Bu sebeple ülkelerin sınıf içinde kapsayıcılığı sağlayabilmek için öğretim programının ve ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi gerektiğinin önemi üzerinde durulmuştur. Maden ve Önal (2020), ana dili Türkçe olan öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrenci eğilimlerinin ortaokul ders kitaplarındaki metinlerin tür, konu ve yazar bakış açısına etkisini incelemiştir. Ortaokul ders kitaplarındaki metin, tür, konu ve yazar bakış açısına öğrenci eğilimlerinin yansımadığını tespit etmiştir. Bu sebeple yapılan araştırmalarda öğretim programının uygulanması aşamasında hayati öneme sahip olan ders kitaplarındaki içeriklerin, dezavantajlı öğrencilerin dili kullanma becerisinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Durhat & Ökten, 2021; Tuzcuoğlu Bülbül & Sakız, 2020; Yastıbaş, 2021).

Kapsayıcı eğitimde öğrenme aracı olarak geliştirilen içerik, öğrencilerin yaşam deneyimleri ile ilişkilendirilmelidir. Böylece öğrencinin yeterlilik düzeyinin geliştirilmesinin amaçlanması ile dezavantajlı öğrencilerin uygulanan programa erişimleri, etkin katılımları ve programa yönelik uygun hızda ilerlemeleri mümkün olmaktadır (Tuzcuoğlu Bülbül & Sakız, 2020). Kapsayıcı öğretim programı tasarımından yola çıkarak bu çalışmanın araştırma alanı olan matematik dersi öğretimi üzerine yapılan araştırmalara aşağıda değinilmiştir.

Kapsayıcı Eğitimde Matematik Dersi

İnsanlar gündelik yaşamlarında sürekli matematiksel işlemlerle karşılaşmaktadır. Bundan dolayı yaşamdaki hemen her alanda matematiksel karar alma mekanizması kullanılır. Bu mekanizma sayıları kullanma bilgisini, işlem sonucunu tahmin etme becerisini, verilerin analizini vb. becerileri kullanmayı içerir (Yenilmez & Duman, 2008). Matematik eğitimi, bireylerin sahip oldukları kültür ya da yaşadıkları toplumdan bağımsız olarak bireyin hayat kalitesini yükseltmede önemli rol oynamaktadır (D'Ambrosio, 2003).

Kapsayıcı matematik dersi ile ilgili alan yazın tarandığında toplumun ana yapısından farklı kültüre ait öğrencilerin matematiği öğrenmelerini, problem çözme, iş birlikli ve oyun temelli vb. gibi açılardan inceleyen araştırmalar dikkat çekmektedir (Karlı-Çalamak, Olkun & Sözen-Özdoğan, 2022; Ladson-Billings, 1997). Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı öğrencilerin matematik alanındaki akademik başarıları (Flores, 2007; Gün & Çavuş Erdem, 2014), dezavantajlı öğrencilerin matematik öğrenmelerine yönelik tutumları ve dezavantajlı öğrencilerin meslek hedefleri (Mulvey & Irvin, 2018) gibi çalışmalarla kapsayıcı eğitimde matematik dersini içeren araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda, öğrencilerin verilen eğitime eşit şekilde katılım göstermelerini sağlayacak etkinliklerin hazırlanması, öğrencilerin matematik öğrenebilmelerini destekleyerek öğrenmeyi sürdürecekteki tedbirlerin alınmasını içermektedir (Karlı-Çalamak, Olkun & Sözen-Özdoğan, 2022). Bu düşünceden hareketle eğitim sistemine destek veren tüm paydaşların deneyimlerinin incelenmesi gerekmektedir (Gutiérrez, 2013; Karlı-Çalamak, Olkun & Sözen-Özdoğan, 2022).

Kapsayıcı matematik öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir kısmı dezavantajlı bireylerden olan sığınmacı/mülteci öğrencileri örneklem olarak belirlemiştir. Bu araştırmalarda bu öğrencilerin dâhil olduğu sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin, matematik eğitimi ile ilgili sınıf içi deneyimlerini inceleyen çalışmaların çok az yapıldığı göze çarpmaktadır. Ergen ve Şahin'in (2019) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sığınmacı öğrencilerin Türkçe eğitiminin yanı sıra matematik eğitiminde de sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Erden'in (2017) yaptığı çalışmaya katılan bazı öğretmenler sığınmacı öğrencilerle matematik eğitimi yaparken geliştirdikleri yöntemlerden

bahsetmişlerdir. Ayrıca çoğu öğretmenin dile getirdiği gibi toplumun ana yapısından farklı kültürel yapıya sahip olan göçmen/mülteci öğrencilerin dil yetkinlikleri yeterli düzeyde olmadığında matematik eğitimi konusunda da zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Karslı-Çalamak ve diğerlerinin, (2022) yaptıkları çalışmalarında ise sınıfında sığınmacı statüsünde öğrencileri olan temel eğitim öğretmenleri, çocukların yeni bir dili öğrenme ile matematik öğrenme becerileri arasındaki yakın ilişkiyi gözlemlediklerini ancak yapılan bu gözlemin yüzeysel olduğu ve öğretmenlerin öğrencilerin farklı bir dili kullanmalarındaki becerilerini göz önüne alarak dersi yönetmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Belirtilen araştırmalardan yola çıkarak kapsayıcı olarak tasarlanan matematik dersiyle bütün çocukların matematik dersine aktif olarak erişiminin mümkün olduğu söylenebilir. Dezavantajlı çocukların okulda konuşulan dili iyi kullanamıyor olması, matematik dersini işlemek için gerekli kaynaklara ulaşamamaları, çevrelerinde matematik dersinde verilen ödevlerinde yardım edecek yetişkinlerin bulunmaması, bazı gruplara dâhil çocukların matematik dersinde akademik olarak başarılı olmadıklarına dair önyargılar; çocukların matematik derslerine aktif katılımlarını ve matematik dersine yönelik akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir (Celedón-Pattichis ve diğerleri, 2018; Karslı-Çalamak, Olkun & Sözen-Özdoğan, 2022). Ancak Matematik dersine yönelik oluşabilecek önyargılara ilişkin alınabilecek önlemler arasında her çocuğun matematik öğrenebileceğine dair geliştirilebilecek inanç, okulda öğrenilen matematiğin öğrencinin günlük hayatıyla ilişkilendirilmesi ve öğrencinin ana dilinin matematik öğretmek amacıyla önemli kaynak olabileceğinin fark edilmesi sayılabilir (Karslı-Çalamak, Olkun & Sözen-Özdoğan, 2022).

Bu kapsamda Bartell vd. (2017) çeşitli araştırmaları tarayarak odak noktaları olarak belirledikleri kapsayıcı matematik uygulamaları kavramsallaştırılmıştır. Belirtilen çerçeveye göre, tüm öğrencilerin erişimine açık ve eşit olarak yararlanabilecekleri bir matematik eğitimine ulaşabilmeleri için öğretmenlerin aşağıda belirtilen uygulamaları kullanmaları önerilmiştir. Çocukların geçmişlerinden getirdiği kültürel değerler ile öğrendikleri matematik dersi arasında çeşitli bağlantılar kurmak, çocukların derse etkin katılımı ve akranlarıyla

iletişimlerinin olumlu olması yönünde çalışmalar yapmak, bütün öğrencilerin matematik öğrenebileceklerine duyulan inanç, farklı dillerin ve kültürlerin matematik dersinde kaynak olarak kullanılması, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini takip etmek ve matematik dersi yoluyla sosyoloji temelli politikalar geliştirme olarak tanımlanmıştır (Karslı Çalamak, Olkun & Sözen Özdoğan, 2022).

Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirici politikalar incelendiğinde MEB tarafından son yıllarda eğitimde bir kalkınma hamlesi başlattığı görülmektedir. Bu amaçla UNICEF'le yapılan çalışmalara ek olarak öğrenmede ölçme-değerlendirme çalışmalarına da ağırlık vermiştir. Bu çalışmalardan biri olan Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinde öğrenci başarısının izlenmesine yönelik araştırmada (MEB, 2019) Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında 4. sınıf düzeyindeki akademik performansları, ölçme değerlendirme ve dil uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrenci, öğretmen ve velilerden anketler aracılığıyla alınan veriler ile öğrencilerin performansı arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 12 şehirden 6.000'in üzerinde 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur (MEB, 2019). Bu örneklem grubunda kapsayıcı eğitime dâhil edilen tüm dezavantaj gruplarından öğrencilerde bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2019) bu araştırmayı yetenek düzeylerindeki değişimi belirleyebilen, öğrencilerin akademik becerilerini ayırt etme potansiyeline sahip ve güçlük düzeylerinde sorular kullanmıştır. Matematik testinde çocuklara sorulan sorular, 4. sınıf programında bulunan sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve veri analizi alanlarında hazırlanmıştır.

Yukarıda bahsi geçen ölçme değerlendirme çalışmalarının amacı, PISA, TIMSS ve ABİDE gibi ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde ülkemizin başarı grafiğini yükseltmektir. Bu testler dezavantajlı grupların ülkeler bazında eğitimin içinde ne kadar var olduklarını ve onlara tanınan eğitim fırsatlarının kalitesini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu testlerin sonucunda tespit edilen sorunlara yönelik tüm sınıflar düzeyinde kapsayıcı eğitim uygulamaları için öğretim programları hazırlanmaktadır. Bu programları uygulayacak olan

öğretmen başlığı dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra aşağıda kapsayıcı eğitimde öğretmen alt başlığı incelenecektir.

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen

Kapsayıcı eğitim kapsamında öğretmenlerden beklenen, sınıf ortamını düzenlerken öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentilerinden yola çıkarak kültürel, dil ve dini faktörleri de bu düzenlemelere dâhil ederek öğrencilerin gelişimlerini en üst düzeye çıkaracak şekilde sağlamaları, uygun yöntem ve stratejilerle dersi yönlendirme becerisinin gösterilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Ayvaci & Yamaçlı, 2021; Peterson & Ray, 2006). Bu yeterliklere sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerinin başaracağına inanması ve onlar için yüksek beklentilerinin olması halinde bu tutumun, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tanımlamaya çalışmaları, işbirlikçi faaliyetlere katılmaları, kendi öğrenmelerini hızlandırma çabası içinde olmaları ve öğretmeni tarafından verilen zor görevleri gerçekleştirmeye çalıştıkları söylenebilir (Burriss & Welner, 2005; Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022). Renzulli'nin (2004) aktardığına göre kapsayıcı eğitim uygulamalarını sınıfında uygulayan bir öğretmenin donanımlı olması, öğrenme ve öğretme etkinliklerini severek gerçekleştirmesi ve yaşamsal enerjiye sahip olması, bütün çocuklar için uygun eğitim ortamı hazırlamasını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerinin sahip olduğu sayısız yetenekleri sayesinde öğrencileri ile bağlantı kurabilmesi, çocukları severek onların başaracağına inanması, iş birliğini desteklemesi, nazik ve içten olması, demokratik olduğu kadar etkili bir kişiliğe sahip olması tüm öğrenciler için önemlidir. Bu şekilde kendini geliştiren bir öğretmen, öğrencilerinin potansiyellerini en üst noktada geliştirmelerine destek olacaktır (Dağlıoğlu, 2015; Dağlıoğlu, Turupçu Doğan & Basit, 2017).

Sınıfında dezavantajlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime uygun bir eğitim ortamı oluşturabilmesi için sahip olması gereken nitelikleri yeniliklerle destekleyerek çeşitli yeterliliklere ulaşması gerektiği belirtilmiştir (Saka & Çelik, 2022). Booth & Ainscow (2002), kapsayıcı eğitimde öğretmenin sınıftaki rolünü tanımlarken bütün öğrencilerin gelişim ve öğrenme potansiyeline inanılması gerektiğini böylece öğrencilerin

sahip olmak istedikleri potansiyele erişmelerini sağlamak için uygun yöntem ve teknikler kullanabileceğini belirtmektedir. Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu toplumsal cinsiyet rolleri, dil, din, özel gereksinim durumu, alt ya da üst sosyo-ekonomik durum ayrımı yapılmadan sınıflarındaki bütün öğrenciler için ulaşılabilir öğrenme hedefleri tespit etmesi önemlidir (Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022).

Bir öğretmenin kullanacağı öğrenme hedeflerini belirlerken sınıfta bulunması muhtemel dezavantajlı öğrencilerin özellikleri bağlamında yapılan araştırmalara bakıldığında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi kapsayıcı eğitim etkinlikleri kullanarak misafir ve ev sahibi öğrenciler arasında bağ kurduğu (Jafari ve diğerleri, 2018) ve sığınmacı/ göçmen aileler ile okulun iş birliğini iyileştirdiği (Özger ve Akansel, 2019) görülmüştür. Ayrıca kapsayıcı hizmet içi eğitim programlarına dâhil olan öğretmenlerin sığınmacı/ göçle gelen ailelerin ve onların çocuklarının güçlü yönlerini fark ederek sahip oldukları önyargıları, olumlu yargılara dönüştürdüğünü gösteren araştırmalar bulunmaktadır. (Karslı-Calamak ve diğerleri, 2020; Karslı-Çalamak, Olkun & Sözen-Özdoğan, 2022).

Bunun yanında kapsayıcı eğitimle ilgili araştırmaları incelerken diğer bir dezavantajlı olarak kabul edilen öğrencilerden olan özel eğitime devam eden ya da özel gereksinimli öğrencilerden olan üstün yetenekli/ zekalı çocuklar (ÜYZÇ) ile normal gelişim gösteren çocukların birlikte bulunduğu zenginleştirilmiş eğitim ortamının sağlanmasındaki boyutlardan biri de öğretmen yeterlikleri olduğu göze çarpmaktadır. Sınıfında kapsayıcı eğitim uygulamalarını kullanan öğretmenlerin özelliklerden en önemlisinin bilgi ve deneyim elde etme hususunda kendini geliştirmeye açık nitelikte olmasıdır. Sınıftaki tüm öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak ortama uyum sağlamalarının öğretmenlerin kişisel özellikleriyle, ilgi duyduğu alanlarla ve eğitsel olarak öğrencilere sağladıkları desteklerle ilişkilendirildiği için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik kendini geliştirmesi beklenmektedir. Genel çerçeveden bakıldığında ise öğretmenlerin çocukların sadece

bilişsel olarak gelişimleri ve akademik başarılarını dikkate aldığı görülmektedir (Dağlıoğlu, Turupçu Doğan & Basit, 2017; Versteynen, 2005).

Diğer taraftan dezavantajlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sahip olduğu niteliklerin yeterli olmaması, kapsayıcı eğitimin dünya çapında sürdürülebilirliğine engel olmaktadır (Saka & Çelik, 2022; Woolis, 2017). Öğretmenler, dezavantajlı öğrencilere yönelik sınıflarında yapılan olumsuz söylem ve durumlara karşı sessiz kaldıklarında eşitsizlikler göz ardı edilerek var olan durumun devam ettirildiği bir sınıf kültürü oluşturulmaktadır (Castagno, 2008; Saka & Çelik, 2022). Günümüz sınıflarında öğrenci çeşitliliğinin arttığı gözlenmiştir. Belirtilen durumdan yola çıkarak öğretmenlerin, öğrencilerin sahip olduğu farklı öğrenme gereksinimlerini de hesaba katarak çözümler üretmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Carneiro ve diğerleri, 2015). Alan yazın taramasında sınıflarında farklı olarak dezavantajlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrencilerle yaptıkları öğretim etkinliklerinde dezavantajlı öğrencilerin derse katılımlarını artırma hususunda hazırlıksız hissettikleri ve bu öğrencilere yönelik olumlu olmayan tutumlarının olduğu görülmektedir (Civitillo ve diğerleri, 2016; Güner-Yıldız, Köse & Akın, 2021; Hemmings & Woodcock, 2011; Sadioğlu ve diğerleri, 2013).

Aynı şekilde geçici koruma altındaki çocukların eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar, Türkiye’de temel eğitimde çalışan öğretmenlerin, geçici koruma statüsündeki öğrencilere verdikleri eğitimden dolayı kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir (Karslı Çalamak, Olkun & Sözen Özdoğan, 2022). Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik bilgi eksikliği (Güner-Yıldız, Köse & Akın, 2021; Sucuoğlu ve diğerleri, 2014; Thaver & Lim, 2014) ve öğretmenlerin dezavantajlı çocukların sahip olduğu problem davranışlardan dolayı onları sınıflarında istemedikleri belirlenmiştir (Güner-Yıldız, Köse & Akın, 2021).

Bu noktadan hareketle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu olmayan tutumlarında öz-yeterlik algılarının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları öğretim becerilerinden özellikle sınıf yönetiminde gösterdikleri performanslarına olan güvensizliklerinin öz yeterlik algısındaki düşüklüğü yansıttığı düşünülmektedir (Güner-

Yıldız, Köse & Akın, 2021; Jung, 2007). Öğretmenlerin etkin biçimde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini, kapsayıcı eğitim uygulamalarına yansıtılmalarının sınıflarındaki başarıyı arttıracacağı düşünülmektedir (Güner-Yıldız, Köse & Akın, 2021). Ayrıca iyi yönetilen sınıf ortamlarının, bireylerin dezavantajlarını da dikkate alarak hazırlanması gerektiği böylelikle bütün öğrencilerin akademik ve sosyal alandaki gelişimlerinin destekleneceği düşünülmektedir. Böylece sınıftaki problem davranışlar azaltılarak olası olumsuz davranışların büyük bir kısmının önüne geçilmiş olacaktır. Öğretmenler, sınıf yönetim stratejilerini öğrencilerin gereksinimlerine göre kapsayıcı hale getirdiklerinde özel gereksinim gösteren farklı düzeyde dezavantajlı olan çocuklarla iletişim kurabileceklerdir (Güner-Yıldız, Köse & Akın, 2021; Sucuoğlu ve diğerleri, 2017).

Bunun yan sıra yapılan öğretmen ilgi, tutum ve algılarını içeren araştırmalardan mülteci/ göçmen statüsündeki çocukların eğitimi konusunda yapılan alan yazındaki çalışmalarda, ülkemizde temel eğitim öğretmenlerinin geçici koruma statüsündeki dezavantajlı bireylere eğitim verme hususunda yetersizlik algıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karslı-Çalamak, Olkun & Sözen-Özdoğan, 2022). Ayrıca çeşitli çalışmalar öğretmenlerin, geçici koruma statüsündeki sığınmacı öğrenciler ve onların aileleri ile iletişim kurmada zorlandıklarını (Erden, 2017), bu öğrencilerin sınıftaki öğrenme süreçlerini yönetme ve değerlendirmede yardıma ihtiyaçları olduğunu (Solak & Çelik, 2018; Yaylacı ve diğerleri, 2017) bu duruma yönelik öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim desteklerinin yetersiz ve verimsiz olduğu ortaya koymuştur (Karslı-Çalamak, Olkun & Sözen-Özdoğan, 2022). Öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlülüğe vurgu yapan kapsayıcı eğitim uygulamalarının eksikliği (Kamışlı, 2019; Karataş, 2018) ve kapsayıcı eğitimin hizmet içi eğitimler yoluyla uzun sürede ve sistemli olarak planlanmaması, öğretmenlerin sözünü ettiği yetersizlik algısının sebebi olduğu düşünülmektedir (Karslı-Çalamak, Olkun & Sözen-Özdoğan, 2022).

Bu durumun öğretmen eğitim programlarının çokkültürlü ve kapsayıcı eğitime yönelik eksiklikleri sebebiyle olduğu düşünülmektedir (Kamışlı, 2019; Karataş, 2018; Karslı-

Çalamak, Olkun & Sözen Özdoğan, 2022). Alan yazında kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin ilgi, tutum, algı, rol ve yeterliklerini örnekleme olarak yürütülen farklı araştırmalar da (Abbas, Zafar & Naz, 2016; Ayvaci & Yamaçlı, 2021; Bešić, Paleczek, Krammer & Gasteiger-Klicpera, 2017; Dağlıoğlu. Doğan & Basit, 2017; De Boera, Pijlb & Minnaerta, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Horzum & İzci, 2018; Leung & Mak, 2010; Unianu, 2012; Yıldırım, 2017; Yüce, 2018; Vuckovic ve diğerleri, 2019) göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmalarda kapsayıcı eğitimde öğretmenin rolünün kritik önemde olduğu ortaya konulmuştur. Bu durumdan hareketle bu araştırmanın boyutlarından birini öğretmen görüşleri oluşturmaktadır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmen boyutu kadar önemli diğer bir boyut ise veli ile yapılan iş birliği boyutudur. Aşağıda “kapsayıcı eğitim ve veli” çeşitli araştırmalar kapsamında incelenmiştir.

Kapsayıcı Eğitimde Veli

Okulun toplumsal rolüne bakıldığında öğrencilerin toplumsal hayata hazır hale gelmeleri amaçlanmaktadır. Okulun meydana getirdiği sosyal süreçlerde önemli olan çocuğun gelişim özellikleri ile ilgili veli eğitimlerinin gerçekleştirilmesidir. Bu sayede okulun, toplum yararına çalışma misyonunu yerine getirdiği söylenebilir. Bu misyonu gerçekleştirmek adına okul ve ailelerin birlikte uyumlu ilişkiler kurması önem arz etmektedir. Bu sebeple okula giden öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak için aile, çocukla ilgili yönlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca öğretmenin, çocuğun ilgi ve yetenekleri hususunda aileden bilgi edinmesi gerekmektedir (Bagin & Galloper, 1997; Bilgin, 2004; Haktanır, 1994; İnal, 2006; Şahin ve diğerleri, 2018). Öğretmen ve aile arasında oluşan bağ, okul- aile iş birliği olarak tanımlanmaktadır. Okul-veli iş birliğinin yapısı incelendiğinde velinin sürece katılımı, çocukların doğdukları andan yetişkinliklerine kadar sahip oldukları eğitim ve gelişimlerinin her evresi şeklinde belirtilmektedir (NPTA, 2000). Verimli şekilde sağlanan aile katımlı çalışmaların, ebeveynlerin çocukların gelişimi ve eğitimi hakkında bilgilenmeleri ve bilinçlenmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Böylece ailelere yönelik okulda verilen eğitime etkin katılımını destekleyici sistematik ve kurumsal bir yaklaşımın

benimsenmesi gerekmektedir (Ömeroğlu & Yaşar, 2005; Şahin ve diğerleri, 2018; Tezel Şahin & Turla, 2004).

Velilerin okul- veli iş birliğine başlamadan önce çocuk için küçük yaşlardan itibaren evde oluşturulan öğrenme deneyimleri, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetine destek sağlaması yoluyla sınıf içi etkinlik uygulama başarı düzeylerini artırmaktadır (Şahin ve diğerleri, 2018). Öğrencilerin okula başlamasıyla birlikte velilerin, çocuklarının eğitiminde üstlendikleri roller farklılaşarak devam etmektedir (Haktanır, 1994; Şahin ve diğerleri, 2018). Öğrencilerin okula başlarken alışma ve uyum süreçlerini kolaylaştırıcı önlemleri velilerle birlikte almaları öğretmen veli iş birliğinin başlangıcını oluşturmaktadır (Morrow, 2005; Şahin ve diğerleri, 2018). Öğrenim hayatlarının ilk yıllarından itibaren çocukların geliştirmeleri beklenen öz bakım becerileri ve aldıkları eğitimlerle yakından ilgilenen velilerin çocuklarının, okulda yapılacak eğitim faaliyetlerine katılım düzeylerinin daha yüksek olduğuna yönelik araştırmalar dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalarda çocuk-aile ilişkisi, ebeveynin öğrencinin okula hazırlanma aşamasında bilinçli olması, ailenin öğrencisinin gereksinimlerini gidermesi ve öğrencinin öğretmeniyle sürekli iletişim ve iş birliği içinde olması, onun gelecek yaşantısında kendine güvenen, başarılı bir birey olmasına yardımcı olmaktadır (Şahin ve diğerleri, 2018). Ayrıca velilerin, öğrencilerinin eğitimi konusunda kendini geliştirmesi, öğrencinin akademik olarak başarılı olmasını etkileyen en önemli değişkenlerden biri olarak belirtilmektedir (Çağdaş, Özel & Konca, 2016; Hortasçu, 2003; Şahin ve diğerleri, 2018; Zepeda, Varela & Morales, 2004).

Çocuğun ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini karşılamak üzere ebeveynler ve profesyonellerin dâhil olduğu ebeveyn eğitim programları ile desteklenen dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim uygulamalarının oldukça başarılı olduğunu gösteren araştırmalar göze çarpmaktadır (Applebaum, 1998; Conroy, 1987; Davis-Simons, 1995; Shaughnessy & Neely, 1987; Sankar-DeLeeuw, 2002; Şahin ve diğerleri, 2018; Vydra & Leimbach, 1998). Bu durumdan hareketle, kapsayıcı eğitimde de öğrenci velilerinin eğitim sürecine ve öğretmene sağladıkları destek çok önemlidir (Cook & Freind, 2010). Okulda

öğretmen-veli-çocuk toplantıları yoluyla eğitim sürecinin önemli bir parçası olduğu velilere hissettirilmelidir. Öğretmenler, velilerin öğrenciyle arasındaki hayati önemdeki rolünü, evde kurulacak iletişim ve çocukların öğrenme stilleri arasındaki bağlantıyı paylaşarak desteklemelidir (Cole, 2008; Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022). Yapılan araştırmaların sonucunda okul-veli işbirliğine katılımı içeren çalışmalara dâhil olan öğrencilerin okul yaşantısı boyunca oldukça başarılı olduğu (Arnas, 2002; Fantuzzo Mcwayne & Perry, 2004; Miedel & Reynolds, 1999; Sevinç & Evirgen, 2002), özellikle çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimlerine yönelik becerilerinde olumlu gelişimlerin saptandığı (Casper & Lopez, 2006; Gürşimşek ve diğerleri, 2002; Şahin ve diğerleri, 2018; Zembat & Unutkan, 2001), ayrıca özel gereksinimli ya da dezavantajlı olarak tanımlanan çocukların bu işbirliğinden olumlu etkilendiği tespit edilmiştir (Şahin ve diğerleri, 2018; Wells, 2006). Ayrıca alan yazın incelendiğinde dezavantajlı öğrenciler olarak nitelendirilen ÜYZÇ ailelerinin okuldaki çalışmalara dahil olması ile ilgili araştırmalar dikkate değerdir (Jeynes, 2005; Kutlu, Gökdere & Akkanat, 2015; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007; Rivero, 2002; Rudasill, Andelson, Callahan, Houlihan & Keizer, 2013; Şahin ve diğerleri, 2018). Kapsayıcı eğitimde veli katılımı kadar önemli olan alanlardan “Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu” alt başlığı aşağıda incelenecektir.

Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu

Göç Terimleri Sözlüğündeki (2013) “göç” teriminin tanımına bakıldığında bir kişinin ya da insan gruplarının uluslararası sınırlardan geçmesi ya da devlet içinde bulunduğu yerden uzakta başka bir yere taşınması olarak adlandırılmaktadır. “Mülteci” terimi ise kültürel veya siyasi görüşleri yüzünden zulme maruz kalma korkusu nedeniyle bireyin kendi ülkesinin dışında yaşamaya çalışmasıdır. Belirtilen bu sebeple kendi ülkesindeki haklarını kullanmak istemeyen kişi olarak tanımlanmıştır (Arıcı & Işıtan, 2021).

Göç kavramı ortaya çıktığından bu yana devletler, bu konuda hukuki bir alt yapı oluşturmaya çalışmıştır. Ülkemizdeki göçle ilgili Cenevre Sözleşmesi (1961) ve “Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Protokol” (1967) ile göç etmek zorunda kalan mülteci bireylere

yönelik yasal ve hukuksal süreçler belirtilmiştir. Türkiye'nin taraf olduğu sözleşmeler ile Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda (2014) sadece Avrupa'dan ülkemize göçle gelen sığınmacılar mülteci olarak tanımlanmaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013). Uluslararası Koruma Kanunu'na yönelik hazırlanan yönetmelikte geçici koruma terimi, ülkesinden ayrılmak zorunda kalmış, terk ettiği ülkeye dönmesi güncel şartlarda mümkün olmayan, acilen geçici koruma bulma zorunluluğuyla kitlesel olarak bir ülkenin sınırlarına gelen veya sınırları geçen kişileri belirtmektedir. Belirtilen yönetmelik, ülkemiz sınırlarından kitlesel göçle geçen Suriyelilere "geçici koruma" statüsü tanınmasını sağlamıştır (Arıcı & Işıtan, 2021).

Dünya üzerinde göç kavramına bakıldığında ise UNHCR'nin (2020) verilerine göre 80 milyon insan çeşitli sebeplerle göç etmek zorunda kalmıştır. Dünyada savaş veya olağanüstü sebeplerle mülteci konumuna gelen ülkelerin vatandaşlarına bakıldığında Suriye (6,6 milyon) kişiyle en başta yer almaktadır. Onu, Venezuela (3,7 milyon) ve Afganistan (2,7 milyon) takip etmektedir. Güney Sudan (2,3 milyon) ve Myanmar (1 milyon)'da mülteci durumunda en çok vatandaşı olan ülkelerdendir. Göç eden mültecilerin sığındıkları ülkelere bakıldığında Türkiye (3,6 milyon) kişi ile ilk sırada yer almaktadır. Sığınmacı kabul eden diğer ülkeler ise Kolombiya (1,8 milyon) kişi, Pakistan (1,4 milyon) kişi, Uganda (1,1 milyon) kişi ve Almanya (1,1 milyon) kişi olarak sıralanmaktadır (Dere ve Demirci, 2021; UNHCR, 2020). UNICEF (2016) verilerine göre de dünyada en fazla sığınmacı sayısı ülkemizde bulunmaktadır. Bu sığınmacıların yaşadıkları sorunlar psikolojik, sosyal, ekonomik, politika ve eğitsel olmak üzere çok boyutlu olarak belirlenmiştir (Saka & Çelik, 2022). Göç olgusunun içinde bulunan çocukların yaşadıkları sorunlardan olan geçim sıkıntısı, savaştan kaynaklı travma, yaşadıkları şiddet, maruz kaldıkları kısıtlamalar, yaşanan dil ve iletişim sorunları, okul terki ve ayrılmaları gibi etkenler bu çocukların akademik başarılarının önündeki başlıca engeller olarak tespit edilmiştir (Candappa, 2000; Çobaner, 2015; Erdem, 2017; Gencer, 2017; Hek, 2005; Kirova, 2001; Saka & Çelik, 2022; Stevenson & Willot, 2007).

Göç ile ülkemize gelen sığınmacıların yaşadığı pek çok problemden biri olan çocuklarının eğitimi ile ilgili yaşanan sorunları ortaya koymak amacıyla ülkemizde son yıllarda pek çok araştırma yapılmıştır. Bunlar incelendiğinde (Eren, 2019; Kardeş & Akman, 2018; Saka & Çelik, 2022) en fazla karşılaşılan problemlerin başında geçici koruma altına alınan öğrencilerin eğitime katılımı ve erişimi, devlet okullarında yapılan eğitimin kapsayıcılığının niteliği ve sosyal uyum olduğu göze çarpmaktadır (Saka & Çelik, 2022). Sığınmacı öğrencilerin ülkemizde yaşama tercihleri sonucunda Türkçeyi öğrenmeleri gerekmiştir (Moralı, 2018). Alan yazında ilgili çalışmalar incelendiğinde sığınmacı olan ve anadili farklı olan çocukların akademik başarılarının düşük ve psikososyal problemlerinin olduğu belirlenmiştir (Uğur, 2017). Belirtilen araştırmaya göre, iletişim kurmada sorun yaşayan öğrenciler, okuryazarlık becerisi geliştirme, okuduklarını anlama ve öğrendiği dili etkin kullanma hususlarında problem yaşamaktadır. Bu problemlere bağlı olarak akranlarından gelişim açısından geride kaldıkları, ötekileştirildikleri, dışlandıkları gözlenmiş ve devamsızlık yaptıkları tespit edilmiştir (Ünal & Aladağ, 2020). Kılıç ve Gökçe'ye (2018) göre sığınmacıların eğitime dâhil olduklarında çeşitli ortamlarda karşılaşılabilecekleri dil, din, ırk ayrımı, okula devam etme, buldukları ülkeye uyum ile ilgili yaşadıkları sorunlar, dil edinimi ile ilgili engeller, sosyal alanlarda yalnızlaşma ve yaşadıkları travmalardan kaynaklı psikolojik sorunlarla baş etmenin buldukları ülkeye uyum sağlamalarıyla yakın ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çelik ve diğerlerine (2021) göre öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerinin, dil edinimi ve iletişim becerilerinin gelişimi ile göçle geldikleri ülkeye uyum sağlama süreçlerinin ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sığınmacılara yönelik eğitiminin ailevi durumlardan ve sistem kaynaklı engellerden de etkilendiği vurgulanmıştır. Sığınmacı öğrencilerin dil edinim düzeylerine ve ailenin çocuğun eğitimini desteklemesi sonucu verilen eğitime katılımları ve akademik alanlardaki başarılarının farklılaştığı belirlenmiştir (Saka & Çelik, 2022). Okul ve sınıf ortamında göçle gelen çocuklara davranılma şekli, bu çocukların arkadaşlarını ve öğretmenlerini benimsemelerinde önemlidir. Özellikle bireysel farklılıklara saygı duyularak insan haklarını da içeren öğretim faaliyetleri, göçle ülkemize gelen

çocukların birbirlerinin farklılıklarına saygı göstermesi, okula karşı tutumlarını olumlu şekilde etkilemektedir (Aykut, 2019; Saka & Çelik, 2022).

Bu kapsamda alan yazında “mülteci/göçmen/geçici koruma statüsündeki” öğrencilerin sahip oldukları sorunlardan dolayı dezavantajlı oldukları belirlenmiştir. Bu öğrencilerin eğitimini ilgilendiren çalışmalar incelendiğinde; eğitimleri ile ilgili çalışan merkezlerin yönetimi (Balkar ve diğerleri, 2016), farklı bir kültüre uyum sağlama becerilerinin geliştirilmesi (Kiremit ve diğerleri, 2018; Mercan ve diğerleri, 2016), akademik becerilerinin geliştirilmesi (Gömlüksiz & Aslan, 2018), sahip oldukları eksikliklere yönelik olarak eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi (Börü & Boyacı, 2016), öğretim programı ve içerik uyarlanması (Zayimoğlu Öztürk, 2018), dili etkin kullanmaları (Başar ve diğerleri, 2018; Kuzu ve diğerleri, 2018), öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik yaklaşımları (Er & Bayındır, 2015) ile geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik geliştirilen politikalardan kaynaklı bir takım sorunlar yaşandığı görülmektedir (Özer ve diğerleri, 2016; Kuzu & Deniz, 2019).

Diğer taraftan sığınmacı öğrencilerin, göçle ulaştıkları kültürdeki öğrencilerle aynı eğitim öğretim ortamlarına ve süreçlerine kabul edilmeleri ile uyum sağlamanın kolaylaştırılması (Croce, 2018), sığınmacı öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri öğretim ortamlarının sağlanması (Alharbi, 2017), aykırı davranışların önlenip akranlar arasındaki iletişime destek verilmesi (McParker, 2018) gibi durumlardan hareketle öğrencilerin ortak olarak kültürleşmeleri, sosyal adaptasyonları ve akademik başarılarında olumlu gelişmelerin varlığına işaret eden çalışmalar kapsayıcı eğitim ilkelerine göre yapılan eğitimlerin işe yaradığının bir göstergesi olarak göze çarpmaktadır (Kuzu & Deniz, 2019).

Göç olgusuna yönelik göç, mülteci ve eğitimle ilgili dünyada yapılan araştırmalara bakıldığında Kanada (Hynie, 2018; Hynie, Korn & Tao, 2016; Hynie ve diğerleri, 2019), Almanya (Korntheuer & Damm, 2019; Vogel & Stock, 2017) ve Türkiye’de (Emin & Coşkun, 2016; Özcan, 2018; Şimşek, 2019; Tanrıku, 2018;) çeşitli çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Göçe yönelik ülkelerin eğitim politikaları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde

Kanada ve Almanya'da (Homuth, Will & Maurice, 2020; Korntheuer ve diğeri, 2018), Kanada ve Türkiye'de (Aydın, 2020), Almanya ve Türkiye'de (İli, 2020) araştırmaların karşılaştırılmal olarak incelendiği tespit edilmiştir (Dere & Demirci, 2021).

İlgili Araştırmalar

Alan yazında kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalarda kavramsal çerçevesinin oluşturduğu zenginliğin ilgili araştırmalara da yansıdığı görölmektedir. Çalışmanın "İlgili Araştırmalar" kısmı kavramsal çerçeve kısmında sunulan alt başlıklar altında bir sınıflandırma yapılarak ele alınmıştır. Bu başlıklar sırası ile kapsayıcı eğitimin ne olduğunu araştıran çalışmalar, kapsayıcı eğitimin hedef kitlesi olan öğrencilerin özellikleri, öğretim programları tasarımı, matematik dersi, öğretmen, veli ve göç olgusu olmak üzere 7 temadan oluşturduğu fark edilmiştir.

Çalışmanın "İlgili Araştırmalar" kısmında ulusal ve uluslararası alanda yapılan kapsayıcı eğitime yönelik alt başlıkları içeren çeşitli araştırmalar incelenerek aşağıdaki her bir alt başlığa ilişkin çalışmalar ayrı birer tablo olarak oluşturulmuştur.

Kapsayıcı Eğitimin Temeliyle İlgili Araştırmalar

Alan yazında kapsayıcı eğitimin temeli ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar birlikte Tablo 1’de incelenmiştir.

Tablo 1

Kapsayıcı Eğitimin Temeliyle İlgili Araştırmalar

Araştırmacı	Kuramsal Çerçeveyle İlişkisi	Amaç	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar
Sarı, Nayır ve Kahraman (2020)	Kapsayıcı Eğitimin Temeli	Araştırma ile kapsayıcı eğitim araştırmalarının incelenmesi ve elde edilen sonuçlardan hareketle bu kapsamda yapılacak uygulamalara ve araştırmalara yön verilmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel Analiz	2009-2019 yıllarında yurtiçi ve yurt dışında yayınlanan makaleler	Doküman incelemesi	Araştırmada kullanılan makaleler incelendiğinde tutum araştırmaları ile tanımlayıcı araştırmaların ağırlıklı olarak yayımlandığı belirlenmiştir. Bu tespitten hareketle makalelerde öne çıkan eğilimin kapsayıcı eğitime yönelik olarak katılımcıların algı, tutum ve görüşlerinin incelendiği, nitel araştırmaların daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir.
Altunkaynak (2020)	Kapsayıcı Eğitimin Temeli	UNESCO'nun kapsayıcı eğitimi içeren raporunun incelenmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel içerik Analizi	2030 eğitim hedefleri raporu	Doküman İncelemesi	Raporda bütün çocukların toplumların kalkınmasındaki rolü incelenmiştir. Çocukların çeşitli yaşam şekilleri, insanın temelde sahip olduğu hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış ve huzur içinde yaşama ve şiddetten uzak bir kültür, dünya vatandaşlığı, farklı kültürlerin toplum tarafından kabulü ve kültürün kalkınmanın devamlılığına katkısı açıklanmıştır.
Amaç (2021)	Kapsayıcı Eğitimin Temeli	Kapsayıcı eğitime yönelik ülkemizdeki yapılan çalışmaların analizinin yapılması amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel içerik analizi	65 makale	Doküman İncelemesi	Araştırmanın sonucu “bilişsel boyut, duyuşsal boyut, mesleki beceriler, mesleki değerler ve uygulama boyutu” olmak üzere beş tema belirlenmiştir.

Ainscow (2020)	Kapsayıcı Eğitimin Temeli	Dünyanın her yerindeki eğitim sistemlerinin karşı karşıya olduğu en büyük zorluk olan kapsayıcı eğitime yönelik tüm çocukları okullara dâhil etmenin yollarını bulmayı amaçlamaktadır.	Nitel araştırma yöntemi	30 makale	Doküman analizi	Tüm okula vurgu yapılmalı ve öğretmenlerin desteklendiği yaklaşımlar kapsayıcı uygulamalar geliştirmelidir. Eğitim departmanlarının liderlik sağlaması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca eşitliğin teşvik edilmesinde tüm alanlarda öğretmenlerin çalışmalarına rehberlik eden ilkeler, okullara uygun olarak yeniden uyarlanmalıdır.
----------------	---------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------	-----------	-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kapsayıcı eğitimin temeline ilişkin araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların tamamının doküman analizi yöntemi ile yapıldığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin temelini oluşturacağı düşünülen araştırmalar incelendiğinde okullarda eşitliğin teşvik edilmesi gerektiği, okuldaki bütün paydaşlara yönelik kapsayıcı eğitimi destekleyici uygulamalar geliştirilmesi ve okuldaki tüm paydaşların algı, değer, tutumlarını içeren araştırmaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenle İlgili Araştırmalar

Alan yazında kapsayıcı eğitimde öğretmen ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar birlikte Tablo 2’de incelenmiştir.

Tablo 2

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen

Araştırmacı	Kuramsal Çerçeveyle İlişkisi	Amaç	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar
Hamdouna (2018)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını üç farklı alanda incelemeyi amaçlamaktadır. Gazze şehrindeki kapsayıcı eğitim	Nitel Araştırma Yöntemi- Tarama Modeli	40 Öğretmen	Ölçek	Öğretmenlerin yüksek düzeyde kaygı, düşük düzeyde rahatlık ve kapsayıcı eğitime yönelik kabul durumları tespit edilmiştir. Bu düzeyler kapsayıcı eğitim hakkında bir dereceye kadar olumsuz

		yapılarında insanlarla ilişki kurarken rahatlık düzeyi, engelli ya da farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin kabulü ve bireylerin kapsayıcılığa ilişkin endişeleri olmak üzere 3 farklı alanda öğretmen algıları incelenmiştir.					algıya işaret etmektedir. Buna ek olarak öğretmenler arasında rahatlık, kabullenme, endişe ve memnuniyet düzeylerinin toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı belirlenmiştir.
Terzi, Göçen ve Altun (2019)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Şanlıurfa'daki öğretmenlerin göçle gelen sığınmacı öğrencilere yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.	Nicel araştırma yöntemi- Tarama modeli çalışması	865 öğretmen		Ölçek	Sınıfta sığınmacı öğrenci bulunanların öğretmenlik tecrübesi göz önüne alındığında "iletişim" ve "uyum" başlıklarında tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
Kazu ve Deniz (2019)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Araştırma öğretmenlerin, sığınmacı öğrencilere ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır.	Nicel araştırma yöntemi- İlişkisel ve betimsel tarama modeli	110 öğretmen		Ölçek	Kıdem değişkenine göre sınıflarında sığınmacı öğrenci bulunma durumuna göre iletişim boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Branş veya sınıf öğretmeni olma açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.
Zhalekanova (2019)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Araştırmada yabancı dil olarak İngilizce öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim konusundaki görüşleri incelenmiştir.	Karma Araştırma Yöntemi	Kazak ve Türk olan 400 öğretmen aday		Anket ve Görüşme formu	Kapsayıcı eğitimin olası zorluklarını ve bu zorluklarla baş etme durumlarını olabildiğince tarafsız değerlendirmeye çalışan her iki grupta bulunan öğretmen adayları, yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin sahip olması gereken yaratıcılığın işe koşulması halinde, bütün öğrencilerin başarılı olabileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir.
Kırılmaz (2019)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Yapılan bu çalışmada çeşitli durumlar yüzünden dezavantajlı olarak kabul edilen çocukların çevreleri tarafından kabul edilmeleri, öğretmenlerinin kapsayıcılık	Nitel araştırma Yöntemi- Durum çalışması	11 öğrenci		Gözlem ve görüşme formları	Göçle gelen çocukların bulunduğu ortamlarda sınıfın yönetilmesi için çeşitli stratejilerin oluşturulması gerektiği tespit edilmiştir. Sınıf içinde kullanılan araç gereçlerinin mülteci çocuklara yönelik farklılaştırılarak uyarlanması ayrıca

		konusundaki tecrübelerini ve sınıf içi etkileşimlerini incelemeyi amaçlamaktadır.				kullanılacak strateji, yöntem ve etkinliklerin bu çocukların da eğitimini destekleyecek şekilde hazırlanması gerekmektedir.
Kahrıman Pamuk ve Bal (2019)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Anasınıflarında kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilen öğrencilerde dil becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi-Durum çalışması	45 okul öncesi öğretmen	Görüşme formu	Öğretmenlerin, dil becerisini destekleyen öğrenme sürecinde programda yapılan çeşitli değişiklikleri planlama hususunda yeterli oldukları belirlenmiştir. Ancak kapsayıcı eğitimin uygulanması hususunda yeterli beceriye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.
Sahillioğlu (2020)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki düşüncelerini metaforlar üzerinden belirleme amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi-Metafor çalışması	42 okul öncesi öğretmeni	Görüşme formu	Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi algılama biçimlerine bakıldığında bireyler arasındaki eşitlik, bireylere uygun olarak etkinliklerin düzenlenmesi, birleştirme ve birlikte yaşama kavramlarının öne çıktığı görülmüştür. Araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri çoğunlukla olumlu olarak belirlenmiştir.
Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2020)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Yabancılara Türkçe öğretiminde kapsayıcı eğitimle ilgili farklı branştan öğretmenlerin, verilen eğitimden beklentilerinin araştırılması amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi-Olgubilim çalışması	21 öğretmen	Görüşme formu	Öğretmenlerin, sığınmacı öğrencileri sınıflarında sorun olarak görmediklerini belirtmelerine rağmen onlara faydalı olabileceklerine inanmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra sığınmacı çocukların Türkçeyi ve Türk kültürünü anlamadıkları için sınıf içi sorun yaşandığını belirtmişlerdir.
Ünal ve Aladağ (2020)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	İlkokulda görev yapan, sınıfta sığınmacı öğrenci bulunan öğretmenlerin, bu öğrencilere yönelik yaptıkları eğitim içeriğini belirlemek ve içeriğe yönelik problemleri tespit etmek, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimden beklentilerini ve sorunlara	Nitel araştırma yöntemi-Olgubilim çalışması	10 öğretmen	Görüşme formu	Bu araştırmanın sonucuna göre dezavantajlı öğrencilerin dil edinimine yönelik eğitime öncelik verilmeli, dezavantajlı öğrencilere verilecek kapsayıcı eğitimde kullanılacak materyal desteği çoğaltılmalı, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişimlerini sağlamak için hizmet içi eğitim seminerlerinin sayısı artırılmalı,

		çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmaktadır.				dezavantajlı öğrencileri ve onların velilerini kapsayacak şekilde proje ve etkinlikler geliştirilmelidir.
Taneri diğerleri (2020)	ve Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Kapsayıcı eğitim kavramının tanımına ve etkinliklerine yönelik öğretmen tutumlarını belirleyen geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçek geliştirme amaçlanmıştır.	Nicel araştırma yöntemi- Ölçek geliştirme çalışması	490 öğretmen	Ölçek	Ölçek geliştirme çalışması ile kapsayıcı eğitimle ilgili yapılacak uygulama ve etkinliklerde öğretmenlerin sahip olduğu tutumları belirlenmiştir. Bu çalışmanın öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili sahip olduğu olumsuz tutumların ortadan kaldırılmasına hizmet etmesi beklenmektedir.
Demir Başaran (2020)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Türkiye'nin bir ilinde sığınmacı çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, okuldaki ve sınıf ortamındaki deneyimlerini belirlemeyi ve buradan hareketle kapsayıcı eğitim bakımından bu deneyimlerin ne ifade ettiğini belirlemeyi amaçlamaktadır.	Nitel araştırma yöntemi-Olgu bilim çalışması	21 öğretmen	Görüşme formu	Bu araştırma görevli öğretmenlerin, sınıflarında bulunan sığınmacı çocukların öğrenme etkinliklerine katılımlarının artırılması ve ayrımcılığın azaltılmasına yönelik uygulamalara yer verdiklerini ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenler, gösterilen gayretin çocuklar arasında eşit ve nitelikli eğitim sağlamaya yeterli olmadığına inanmaktadırlar. Bu sebeple öğretmenler sığınmacı öğrencilere eğitim verirken kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir.
Schwab, Hellmich ve Görel (2017)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Bu çalışmada Almanya'daki ve Avusturya'daki ilköğretim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliliklerini incelemek için TIESES ölçeği geliştirilmiştir.	Nicel araştırma yöntemi- Ölçek geliştirme çalışması	Avusturya (500 öğretmen adayı ve 19 öğretmen), Almanya (765 öğretmen adayı) katılmıştır.	Ölçek	Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen adaylarının motivasyonunu daha da artırmak için öğretmen adaylarının müfredatları düzenlenmeli sonucuna ulaşılmıştır.
Vural, Pişkin ve Durmuşoğlu (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli, sığınmacı, sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı olma gibi durumundan dolayı yardım alması gereken çocuklar ile	Nitel araştırma yöntemi-Olgubilim çalışması	20 okul öncesi öğretmen	Görüşme formu	Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı sorunlar, bu süreçte yaşanan sorunların başındadır. Ayrıca öğretmenler özel gereksinime ihtiyaç duyan, sığınmacı, sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlı

		sınıfın geri kalan fertlerinin ilgi ve ihtiyaçlarını birlikte karşılamaya yönelik kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini belirlemektir.					olma gibi çocuğun desteğe ihtiyaç duyduğu durumlarda hem dezavantajlı öğrencilerin hem de sınıftaki diğer çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını aynı anda karşılayamadıklarını belirtmişlerdir.
Akbulut ve diğerleri (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Bir üniversitenin lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi ve/veya özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel analiz çalışması	132 aday	öğretmen	Görüşme formu	Üniversitede öğretmenlik eğitiminde verilen kapsayıcı eğitim ya da özel eğitim derslerinin niteliğinin artırılmasının gerekliliği ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretim programı içeriklerinin uygulamaya dönük olarak geliştirilmesinin gerekliliği, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim alanında deneyim kazanması ve sınıfında uygulayarak öğrenmesinin gerekliliği önem arz etmektedir.
Hellmich ve Görel (2014)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Sınıf öğretmenlerinin okulda yapılan kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve ilgilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Nicel araştırma yöntemi-	201 öğretmen	sınıf	Ölçek	Araştırmada ilkökul öğretmenlerinin tutum ve ilgi alanlarının ön koşulu olarak hem kişisel deneyimlerinin hem de öz yeterlilik düşüncelerinin kapsayıcı eğitimle ilgili önceki deneyimlerini ve kapsayıcılıkla ilgili görüşlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
De Boer, Pijl ve Minnaert (2011)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Okullardaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.	Nicel araştırma yöntemi- Meta analiz çalışması	26 araştırma		Doküman Analizi	Araştırmaya göre öğretmenlerin tutumlarının kapsayıcılık konusunda olumlu olmadığı aksine olumsuz ve nötr tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.
Gonzalez-Gil ve diğerleri (2013)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik algılarının kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda değişimini belirlemeye çalışmaktır.	Nicel araştırma yöntemi- Tarama modeli çalışması	200 öğretmen		Ölçek	Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerde dönüşüm süreçlerine katılma konusuyla ilgili tespit edilen çeşitli eğitim ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.
Saka ve Çelik (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Ülkemizde bulunan geçici koruma altındaki sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı	Nitel araştırma yöntemi-	90 öğretmen		Görüşme formu	Sığınmacı çocukların bulunduğu sınıflardaki etkinlikler, öğrenmeyi aktif hale getirecek fırsatları ortaya koymalı,

		eğitim ortamları oluşturmada öğretmenlerin niteliklerinin deneyim ve bakış açıları üzerinden tartışılması amaçlanmaktadır.	Olgubilim çalışması			çokkültürlü sınıftaki kültürlerarası iletişimi desteklemeli ve sığınmacı öğrencilerin sınıfa uyum süreçlerini kolaylaştırmalıdır. Öğretmenlerin ise sığınmacı öğrencilerle ilgili olumlu tutum, bilgi ve farkındalıkla, olumlu iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir.
Kozikoğlu ve Yıldırımoğlu (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili tutumlarının, kapsayıcı eğitim uygulama alanı olan sınıf içi etkinliklerle arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.	Nicel araştırma yöntemi- İlişkisel tarama modeli çalışması	317 öğretmen	Ölçek	Kapsayıcı sınıf içi etkinlikler kullanan öğretmenlerin sahip olduğu olumlu tutumlarının kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi etkinlikleri kullanma potansiyelinde artış gösterdiği belirlenmiştir.
Soylu ve Kaysılı (2022)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen	Sığınmacı çocukların bulunduğu okullarda çalışan temel eğitim öğretmenlerinin kültürü ön plana alan öğretim öz yeterliklerini bazı değişkenlerle incelemeyi amaçlamaktadır.	Nicel araştırma yöntemi- Tarama modeli çalışması	233 öğretmen	Ölçek	Öğrencilerin sahip olduğu okul dışı yaşam koşulları ve bireysel farklılıkları konusunda öğretmenlere yönelik yapılan bilinçlendirilmenin öğretmenlerin öğretim- özyeterlik becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen ile ilgili alan yazın tarandığında yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerin mülteci öğrencilere verilecek eğitime yönelik algı, tutum, ilgi, öz yeterlikler alanlarında ve nicel araştırma yöntemiyle incelendiği görülmüştür. Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüşleri ise nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Kapsayıcı eğitimde öğretmen alt başlığında incelenen araştırmalarda öğretmenler, sınıflarında mülteci öğrencilerin eğitimi hususunda zorluklarla baş etme noktasında kendilerini yeterince iyi hissetmediklerini, mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda eğitim almadıklarını, bu konuda kullanabilecekleri strateji, yöntem, teknikler ve öğretim materyalleri ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak İngilizce ve okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda, özel gereksinimli ve mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda adapte olma sorunu yaşamadıklarını ve öğrencilere eşitlik ilkesi bağlamında davrandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusuyla İlgili Araştırmalar

Alan yazında kapsayıcı eğitim ve göç olgusu ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar birlikte Tablo 3'te incelenmiştir.

Tablo 3

Kapsayıcı Eğitimde Göç Olgusu

Araştırmacı	Kuramsal Çerçeveyle İlişkisi	Amaç	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar
Kanu (2008)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Manitoba şehir merkezindeki iki lisede çeşitli ülkelerden sığınmacı çocukların eğitim ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları eğitim engellerini belirlemeyi amaçlamıştır.	Nitel Araştırma Yöntemi- Betimsel analiz çalışması	2 Müdür, 8 öğretmen, 40 öğrenci	Odak grup görüşmesi, gözlem ve görüşme formları	Sığınmacı çocukların karşılaştığı birtakım sorunların öğrencinin okula uyum sağlamasını ve sorunlarla baş etmelerini olumsuz olarak etkilediği belirlenmiştir. Bu olumsuzluk sebebiyle sosyo-ekonomik fırsatlara ulaşımın ciddi şekilde azaldığı tespit edilmiştir.
Bacakova (2009)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Orta Avrupa'da sığınmacı öğrencilerin eğitime erişimi, eğitime yönelik engellerin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel analiz çalışması	18 öğrenci, 20 öğretmen ve 5 STK çalışanı	Görüşme ve gözlem formları, doküman analizi	Mülteci öğrencilerin eğitime erişiminde zorluk yaşadıkları için memnun olmadıkları ve sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.
Oliva (2015)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Öğrencilerin eğitiminde okula yönelik destek ile mülteci ve göçmen öğrencilerin duygusal durumları arasındaki ilişki araştırılmıştır.	Karma Araştırma Yöntemi- Keşfedici araştırma	75 ortaokul öğrencisi, 4 danışman	Ölçek ve görüşme formu	Okulların göçmen öğrencilerinin baskın kültüre yönelik kültürlenme aşamasında duygusal olarak nasıl etkilendiğini belirlemek amacıyla bazı sonuçlara ulaşmıştır.
HRW (2015)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Ülkemizdeki sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretime erişimlerinin önündeki engelleri araştırmaktadır.	Nicel araştırma yöntemi- Tarama modeli çalışması	136 kişi	Görüşme formu	Geçici koruma altındaki çocukların okula gitmesinin önünde bulunan engeller belirlenmiştir. Bu engeller, dil edinimi, ekonomik engeller ve topluma uyum sağlama olarak belirlenmiştir.

Şensin (2016)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Geçici koruma altındaki sığınmacı öğrencilerin eğitim sistemimize entegre olmaları ile uygulamanın sıkıntı yaratan taraflarının belirlenmesi ve olası çözüm yollarının ortaya konulması amacıyla sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir.	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel analiz çalışması	21 öğretmen	Görüşme formu	Uygulama ile ilgili olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin, bu öğrencilerin dil bilmemesinden kaynaklı problem davranışlarından dolayı duygusal olarak yetersiz hissettiklerini ortaya çıkarmıştır.
Akalın (2016)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Türkiye'deki sığınmacıların deneyimledikleri problemlerin araştırılması amaçlanmaktadır.	Karma Araştırma yöntemi	100 öğretmen	Anket, Görüşme formu, Doküman analizi	Bu görüşmelerde sığınmacıların eğitimle ilgili uyum sorunlarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin derslere karşı motivasyon eksikliği ve arkadaşları ile uyum ve etkileşim sağlayamadıkları belirlenmiştir.
Emin (2016)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Bu araştırma, ülkemize sığınma amacıyla gelen sığınmacı öğrencilerin, eğitime ilişkin sorunlarını ve bunlara yönelik çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel analiz çalışması	4 müdür 10 öğretmen	Görüşme formu, Doküman analizi	Ülkemizin geçici koruma altına aldığı Suriyeli sığınmacıların eğitimi başta olmak üzere tüm ihtiyaçlarını karşıladığı görülmüştür.
Sakız (2016)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Bu araştırmanın amacı ülkemizin güney doğu bölgesindeki okul yöneticilerinin sığınmacı çocukların okulda yerel öğrencilerle eğitim görmesi ile ilgili görüşlerini değerlendirmektir.	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel analiz çalışması	18 okul müdürü	Görüşme formu	Okul müdürleri, sığınmacı öğrencilerle ilgili en çok okula uyum ve akranlarıyla etkin iletişim ve etkileşim göstermediklerini ve yalnız kaldıklarını ifade etmişlerdir.
Kara-Keskinkılıç ve Şentürk-Tüysüzer (2017)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Sığınmacı olarak ülkemizde yaşayan temel eğitim çağındaki çocukların eğitimindeki sorunların idareci, öğretmen ve veli görüşleri kullanılarak belirlenmesi amaçlanmıştır.	Nicel araştırma yöntemi- Tarama modeli çalışması	64 öğretmen, 15 yönetici ve 42 veli	Görüşme formu	Araştırmanın sonuçlarına göre sığınmacı çocukların okulun genelinde güvensiz davrandıkları, saldırganlık davranışları gösterdikleri ve gruplaşma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Çakmak (2018)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Suriyeli sığınmacı öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda çalışan okul idarecilerinin yönetim alanında oluşan problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerilerine ulaşılması amacını taşımaktadır.	Nitel araştırma yöntemi	15 Makale	Doküman analizi	Sığınmacı öğrencilerin en çok iletişim konusunda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin yoğunlukta olduğu bazı okullarda problemler yaşandığı belirlenmiştir.
Yüce (2018)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunan sığınmacı öğrencilerin okula uyumlarını incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel analiz çalışması	46 öğretmen	Görüşme formu	Araştırmanın sonuçlarına göre dil etkisi, kültürel farklılık, öğretmen davranışları, akran davranışları, hazırbulunuşlukları, göçün yarattığı travma gibi faktörlerin Suriyeli sığınmacı öğrencilerin uyumunu etkilediği belirlenmiştir.
Eren (2019)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Ülkemizdeki sığınmacı çocukların eğitimde karşılaştığı sorunların ortaya koyulması ve çözüm sunulması amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi- Durum çalışması	12 idareci, 71 öğretmen ve 83 katılımcı	Görüşme formu	Yapılan araştırmada sınıflardaki sığınmacı çocukların %92'sinin Suriye kökenli, %8'inin Afgan ve Irak kökenli çocuklardan oluştuğu tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu çocukların %83'ünün yerel öğrencilerle birlikte, %12'si ayrı olarak eğitim gördüğü anlaşılmıştır.
Kaysılı, Soylu ve Sever (2019)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Suriyeli mültecilerin okul ortamlarında kapsayıcı eğitimin önündeki engellere neden olan sosyal ve kültürel motivasyonların araştırılması amaçlanmaktadır.	Nitel araştırma yöntemi- Örnek olay çalışması	12 öğretmen, 5 yönetici ve 10 veli	Görüşme formu	Suriyeli mültecilerle ilgili kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri aşmak için toplu ve bütüncül bir yaklaşım gerekliliği kanıtlamıştır.
Yıldırım (2020)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Dezavantajlı gruplara dâhil sığınmacı öğrencilerin toplumda kabul edilmelerine göre öğretmen ve öğrenci etkileşimi incelenmiştir.	Nitel araştırma yöntemi- Çoklu durum çalışması	3 öğretmen, 22 öğrenci	Görüşme formu	Geçici koruma statüsünde bulunan göçle gelen öğrencilerin sınıflarda tek başlarına veya diğer göçle gelen öğrencilerle birlikte sınıfta en az göze çarpan sırada oturdukları belirlenmiştir. Göçle gelen öğrencilerin sınıflarında saygı ve anlayışla karşılandığını göstermesi açısından birbirlerinin kültürlerine ait çeşitli etkinliklerin yapıldığı belirlenmiştir. Göçle gelen öğrencilerin derslerde Türkçe'nin temel becerilerini içeren

							etkinliklerine çok fazla katılmadıkları, onun yerine somut içeriğin ve görsel araç gereç kullanılan derslere katıldıkları tespit edilmiştir.
Sarıer (2020)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Sığınmacı öğrencilerin eğitimde karşılaştığı problemleri belirlemek ve bu sorunlara etkili çözümler geliştirmek amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi- Meta sentez çalışması	30 yüksek lisans ve doktora tezi		Doküman analizi	Sığınmacı öğrencilerin; dilsel sorunlar temasında iletişim sorunu ile karşılaştıkları, karşılıklı konuşmada ve dil öğrenme aşamasında zorluk yaşadıkları, sorun yaşamaları halinde kendilerini anlatamadıkları, öğrenmek istemedikleri, bazı sesleri nasıl kullanmaları gerektiğini bilmedikleri bu sebeple kelimeleri telaffuz sorunu yaşadıkları ve konuşulanları anlamadıkları fark edilmiştir.
Yağan (2020)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Ülkemizde eğitim gören bütün öğrencilerin birlikte edindikleri deneyimleri, gelecekteki yaşamları hakkındaki kaygıları ile ilgili öğretmenlerin ve velilerinin görüşleri incelenerek değerlendirilmesini amaçlamaktadır.	Karma araştırma deseni	20 veli ve 535 öğretmen		Ölçek ve görüşme formu	Öğretmenlerin sığınmacılara yönelik tutumları genelde olumsuz olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre cinsiyet açısından bakıldığında erkek öğretmenlerin sığınmacılara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca İmam Hatip gibi meslek okullarındaki öğretmenlerin sığınmacılara karşı daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bazı değişkenlere göre sığınmacılarla ilgili tutumlarında fark olmadığı belirlenmiştir.
Dere ve Demirci (2021)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Nüfusunda en çok göçmen bulunan iki ülkenin sığınmacıların katılımı karşılaştırılarak edinilen bilgilerin ülkemiz içinde kullanılması amaçlanmaktadır.	Nitel araştırma yöntemi- Karşılaştırmalı durum çalışması	Makaleler, uluslararası raporlar, kitaplar,		Doküman analizi	Belirtilen ülkelerden olan Kanada da sığınmacılara daha kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı izlendiği tespit edilmiştir. Almanya'nın eğitim sürecindeki kapsayıcılığın mesleki eğitimle sınırlı olduğu görülmüştür. Sığınmacıların ve mültecilerin eğitime katılırken karşılaştıkları problemlerin başında dil edinimi olduğu belirlenmiştir.

Bozan ve Çelik (2021)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Uyum sınıfları kapsamında başlatılan "uyum sınıfı" olgusunun paydaş görüşleri çerçevesinde incelenmesini içermektedir.	Nitel araştırma yöntemi-Olgubilim çalışması	11 öğretmen, 3 yönetici ve 6 öğrenci	3 Görüşme formu	Uyum sınıfları uygulamasının aslında amacının dışında sığınmacı öğrencilerin psikolojik ve sosyal açılardan izole edilmeleri, okulda yaşanan başarısızlığın herkes tarafından bilinmesi, dil öğretimindeki yetersizlik ve okul ortamındaki kapsayıcılığın çarpıtılması gibi pek çok açıdan yetersiz olduğu belirlenmiştir.
Halef ve Göçen (2021)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Araştırma, sığınmacı öğrencilerin okula yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.	Nicel araştırma yöntemi-Tarama modeli çalışma	278 öğrenci	Ölçek	Öğretmen, sınıf arkadaşları ve okul yönetiminin sığınmacı öğrencilerin okula sağlıklı uyum sağlamasında kilit role sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Eğitim politikasını belirleyenlerin belirli değişkenler açısından sığınmacı öğrencilerin okula entegrasyonundaki rolünün incelenmesi gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca sığınmacı öğrenci yoğunluğu olan okullarda kapsayıcı eğitim çalışmalarının güçlendirilmesi beklenmektedir.
Gün ve Yüksel (2021)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Göçmen eğitimlerinin tüm dünya çapında araştırılması ve ülkemizdeki sığınmacı eğitim çalışmalarının değerlendirilmesi sonucu önerilerin sunulması amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi	15 makale	Doküman analizi	Araştırmaya konu olan ülkelerin izlediği göçmen eğitimindeki politikaları değerlendirildiğinde ülkemizden farklı bir anlayışa sahip oldukları söylenebilir.
Burak ve Amaç (2021)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Öğretmenlik eğitimi alan bireylerin, sığınmacı öğrenci kavramı ile ilgili algıları metaforlar yoluyla incelenmiştir.	Nitel araştırma yöntemi-Olgubilim çalışması	132 öğretmen adayı	Ölçek	Araştırmaya göre öğretmenin, sınıf arkadaşlarının ve okul yönetiminin sığınmacı öğrencilerin okula sağlıklı uyum sağlamasında kilit role sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır.
Yiğit, Şanlı ve Gökalp (2021)	Kapsayıcı Eğitim ve Göç Olgusu	Göç yoluyla ülkemize gelen mülteci temel eğitim öğrencilerinin, devam ettikleri okula ne kadar uyum	Nitel araştırma yöntemi-Betimsel analiz çalışması	14 öğrenci, 2 yönetici, 8 öğretmen	2 Görüşme formu	Sığınmacı öğrencilerin okula uyum sağlamalarındaki sorunlardan olan dili kullanma becerisinin eksik olduğu bu sebeple sığınmacı öğrencilerin,

sağladıkları ile ilgili öğretmen, okul idarecileri ve öğrencilerin görüşleri incelenmektedir.

öğretmenleri ve akranlarıyla iletişime geçemedikleri için okula uyum sağlamasının olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca sığınmacı öğrenciler, yerel öğrencilerle olumlu tutumla iletişim kurduklarında okula daha kolay uyum sağlamaktadır. Olumsuz ve önyargı içeren bir tutumla iletişim kurduklarında okula uyumları zorlaşmaktadır. Öğretmenlerin sığınmacı öğrencileri kabul eden yardımcı olan tutumunun, öğrencilerin okula uyumlarını pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Kapsayıcı eğitimde göç olgusuna yönelik alan yazın incelendiğinde göçmen algısı, göçmenlerin eğitime erişimi, uyumları, eğitim sistemine entegre olmaları, karşılaştıkları problemler, sosyokültürel motivasyonları, toplumsal kabulleri, gelecek kaygıları, okula yönelik tutumları ile ülkelerin göçmenlere yönelik eğitim politikaları ile ilgili araştırmalar göze çarpmaktadır. Kapsayıcı eğitim ve göç olgusu alt başlığında mülteci öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlanmaları, sosyo ekonomik fırsatlara ulaşamamaları, eğitime erişimde sorun yaşamaları, farklı bir kültürde kendini ve duygularını ifade edememeleri, baskın olan dili öğrenememeleri, göç ve savaş kaynaklı travma yaşamaları, arkadaşlarına ve buldukları çevreye güven duymadıklarından saldırgan davranışlar sergilemeleri, derse karşı motivasyon eksikliği yaşadıklarını belirleyen araştırmaların sonuçlarına göre bazı ülkelerin eğitim sisteminde kapsayıcı bakış açısıyla düzenlenecek eğitim politikalarının göçle gelen olumsuz durumlara karşı önlem alınmasında etkili olacağı belirtilmiştir.

Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri İlgili Araştırmalar

Alan yazında kapsayıcı eğitimde dezavantajlı öğrenciler ve özellikleri ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar birlikte Tablo 4'te incelenmiştir.

Tablo 4

Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri

Araştırmacı	Kuramsal Çerçeveyle İlişkisi	Amaç	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar
Fernandez-Viader ve Fuentes, 2004	Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri	İspanya'da işitme engelli öğrencilerle diğer öğrencilerin bir arada öğrenim gördüğü kapsayıcı eğitim projesinde, çocuklar hem işaret dilini hem de kullanılan dili öğrenmeleri böylece normal eğitime aynı sınıfta birlikte devam etmeleri amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi	18 makale	Doküman analizi	Bu projenin sonuçlarına göre her iki grupta bulunan çocukların, akranlarından hem sosyal hem de duygusal olarak daha ileride olduğu belirlenmiştir.
Dağlıoğlu, Turupcu Doğan ve Basit (2017)	Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri	Avrupa Birliği Erasmus+ Karma Okul Eğitimi programı kapsamında yürütülen "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" projesinin ana sınıflarında kapsayıcı eğitim ortamlarında öğretmenlerin ÜYZÇ ve diğer öğrencilerin hangi alanda yetenekleri, ilgileri ve becerileri olduğunun belirlenmesi ve geliştirilmesi ile öğrenmeye yönelik ilgililerini artırılmasını incelemektir.	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel analiz çalışması	200 öğretmen	Anket	Araştırmanın gerçekleştirildiği ülkelerin öğretmenlerinin öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerini ve okul başarılarını dikkate aldıkları belirlenmiştir.
Dağlıoğlu ve diğerleri, (2019)	Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri	ÜYZÇ ile diğer öğrencilerin birlikte oluşturdukları kapsayıcı ana sınıfı ortamlarında öğretmenlerin uyguladıkları öğretimsel yaklaşımları belirlemek üzere	Nicel araştırma yöntemi- Ölçek geliştirme çalışması	156 öğretmen	Ölçek	Araştırma sonucunda geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış üç faktörden oluşan ölçek geliştirilmiştir.

		bir ölçek geliştirilmesini içermektedir.					
Crede diğerleri (2019)	ve	Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri	Kapsayıcı eğitim planlaması yapılan sınıflardaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişim alanında okula karşı tutumlarında ve sınıf arkadaşları ile ilişkilerinde zorluklarla karşılaşmalarının belirlenmesi amaçlanmıştır.	Nicel araştırma yöntemi- Deneysel çalışma	872 öğrenci	Ölçek	Öğrencilerin desteklendiği belirli sosyal ve duygusal önceliklerin özel olarak dikkate alınması gerekmektedir. Buna paralel olarak alanda kapsayıcı öğretim hedefleri arka plan olarak göze çarpmaktadır.
Arıkan (2020)		Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri	Dezavantajlı çocukların belirlenen bir anaokulunda kendi deneyimlerinden yola çıkarak bakış açılarını açıklamayı amaçlamaktadır.	Nitel araştırma yöntemi- Durum çalışması	26 öğrenci ve veli	Görüşme ve gözlem formu	Araştırma, her türlü eğitim alt yapısına sahip olsa da bu durumun tüm çocukların kaliteli eğitime ulaşacaklarını sağlamayacağını öne sürmektedir. Dezavantajlı çocukların çeşitli kaynaklara sahip olduğu görünse de okula karşı olumlu tutumları ve deneyimleri, belirli etkinliklere ve faaliyetlere sınırlı katılım göstermelerine sebep olmaktadır. Bu sebeple dezavantajlı öğrencilerin deneyimlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Tüm dezavantajlı çocukların, diğer çocuklara göre okul deneyimleri ile ilgili evde ebeveynlere rağmen yetersiz uyarılma ve düşük kaliteli etkileşimlere sahip olma durumu tespit edilmiştir.
Zikpi (2020)		Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri	Engelli öğrencilerle ilgili mevzuat da dâhil olmak üzere Amerika'daki okulların yapısının incelenmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi	25 makale	Doküman analizi	Kapsayıcı eğitime ilişkin engelli öğrencilerin öğretmen ve ebeveynlerinin algıları da incelenmiş olup kapsayıcılığın göçmenler için ne derece geçerli olduğu ve Amerika'ya yeni gelenlerin uyumu konusunda eğitimcileri hakkında bazı bilgilerde araştırmaya dâhil edilmiştir.

Ünay, Erçiçek ve Günal (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri	UNICEF tarafından desteklenen “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesinde” çalışan okul idarecilerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri incelenmiştir.	Nitel araştırma yöntemi-Olgubilim çalışması	9 okul yöneticisi	Görüşme formu	Kapsayıcı eğitim uygulamaları hususunda okul yöneticilerinin velilere, öğretmenlere ve öğrencilere karşı sorumlulukları olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu yöneticiler, kapsayıcı eğitimde kullanılan fiziki ortamın yanı sıra okulun paydaşlarının tutum ve davranışları açısından da birtakım değişikliklerin meydana geldiğini ifade etmişlerdir.
Veerabudren, Kritzinger ve Rawasawmy (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri	Mauritius'taki ilkokul öğretmenlerinin okuma yazma güçlüğü yaşayan ve kapsayıcı eğitime dâhil edilmesi gereken öğrencilere yönelik bakış açılarını betimlemeyi içermektedir.	Nicel araştırma yöntemi-Tarama modeli çalışma	100 öğretmen	Anket	Tüm katılımcıların okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaştığı belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin, okuma yazma güçlüğü veya belirli öğrenme bozuklukları konusunda eğitim almadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, çoğu öğretmenin okuma yazma güçlüğü'nün nedenleri, tanılanması ve müdahalesi hakkında eğitim almadıkları için özel eğitim okullarını bu öğrenciler için en iyi öğrenme ortamı olarak gördükleri bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir.
Elmacı (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri	Araştırma ile ülkemizde korunmaya muhtaç çocukların özel eğitim alanındaki yerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi-Derleme makale çalışması	40 makale	Doküman analizi	Eğitim alanında farklı gereksinimleri olan korunmaya muhtaç çocukların, normal olarak ailelerin yanında kalan akranları gibi değerlendirilmelerinin hatalı olabileceği belirtilmiştir. Analizi yapılan makalelere göre uygulama, kuramsal ve felsefi açılardan korunmaya muhtaç çocukların özel eğitim alanında ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.
McDermid (2020)	Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler	İşitme alanında özel gereksinimi olan öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına katılımlarına ilişkin çalışmalar incelenmiştir.	Nitel araştırma yöntemi	45 makale	Doküman analizi	İşitme alanında özel gereksinimi olan öğrencilerin engelli bireyler olarak kabul edilmemesi yönündeki düşünce farklılaşması ile işitme alanında gereksinimi olan öğrencilerin kültürel, dil

	ve Özellikleri						özellikleri ve kişisel kimliklerine saygı duyulması sağlanacaktır. Ayrıca toplumun bu bireylerin varlığından faydalanması önerilebilir. Bunun yanında işaret dili tercümanlarının iş tanımlarının netleştirilmesi gerekmektedir. İşaret dilinin programda yer alması sorunun çözümüne öneri olarak sunulmaktadır. Sınıf ortamında pedagojik olarak değişiklikler yapılması da öneriler arasında yer almaktadır.
Özbalcı, Balık ve Gündüz (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Öğrenciler ve Özellikleri	Özel gereksinimli öğrencilerin işgücüne katılımının artırılmasına yönelik kapsayıcı eğitim çalışmalarının amacına uygun olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi- Durum çalışması	16 geneksinimi olan öğrenci-62 okul yönetici ve eğitimciler	özel Görüşme formu		Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yarısının rol model olan öğretmenine ilgi göstermeye başladıkları, kendi ihtiyaçlarına göre mesleki eğitim alıp kendi işini kurma yönünde gelişimlerinin olduğu belirlenmiştir.

Alan yazında kapsayıcı eğitimde dezavantajlı öğrenciler ve özellikleri ile ilgili işitme engelliler, üstün yetenekli ve üstün zekâlılar, özel gereksinimi olan bireyler, özel eğitim ve okuma güçlüğü alanlarında ve çoğunlukla nitel araştırmalar göze çarpmaktadır. Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı öğrenciler ve özellikleri alt başlığında öğrencilerin bilişsel özellikleri ve akademik başarılarına odaklandığı görülmektedir. Ayrıca bu dezavantajlı öğrencilerin meslek sahibi olabilmeleri için öğretmenin rol model olması, sosyal ve duygusal yönden öğrencilerin desteklenmesi gerektiği araştırmaların sonuçları arasındadır.

Kapsayıcı Eğitimde Veli İlgili Araştırmalar

Alan yazında kapsayıcı eğitimde veli ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar birlikte Tablo 5'te incelenmiştir.

Tablo 5

Kapsayıcı Eğitimde Veli

Araştırmacı	Kuramsal Çerçeveyle İlişkisi	Amaç	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar
Taneri (2018)	Kapsayıcı Eğitimde Veli	Velilerin, eğitim konusundaki görüşleri belirlenerek açıklamalar ve tanımlamalar üretmek ve geliştirmek amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel analiz çalışması	21 veli	Görüşme formu	Kamu okullarındaki nitelik eksikliği sorunu sebebiyle veliler, çocuklarını hangi üst okula göndereceği konusunda kararsızlıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerinin akademik ve sosyal gereksinimlerine yönelik okullarda verilen hizmetlerin yetersizliğini belirterek gidermek için özel ders ve kurs aldıklarını ancak bu çözümün ekonomik olarak kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir.
Şahin ve diğerleri (2018)	Kapsayıcı Eğitimde Veli	ÜYZÇ ile diğer öğrencilerin birlikte oluşturdukları kapsayıcı temel eğitimdeki sınıf ortamlarında ailelerin eğitime dahil olma düzeylerini tespit etmek için ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.	Nicel araştırma yöntemi- Ölçek geliştirme çalışması	1007 aile	Ölçek	Geliştirilen ölçek, bir faktörlü, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış toplam 11 maddeden oluşmaktadır.
Dağlıoğlu Alemdar (2010)	Kapsayıcı Eğitimde Veli	Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlere çocuklarını yetiştirirken orijinal stratejiler geliştirilmeleri için çeşitli tavsiyeler vermeyi amaçlamıştır.	Nitel araştırma yöntemi	28 makale	Doküman analizi	Ebeveynlere, üstün yetenekli çocuklarını yetiştirmelerine yönelik çeşitli strateji tavsiyeleri verilmiştir.
Fantuzzo ve diğerleri (2004)	Kapsayıcı Eğitimde Veli	Okul öncesi eğitimde çok boyutlu aile katılımı ilişkisi ve sınıf başarı getirileri arasındaki ilişki incelenmiştir.	Nicel araştırma yöntemi- İlişkisel tarama Modeli	144 okul öncesi öğrenci	Ölçek	Sonuç olarak, ev-temelli aile katılımı çocuğun ileriki yaşlarda durumunu en kuvvetli şekilde tahmin etmesiyle öne plana çıkmaktadır.

Alan yazında kapsayıcı eğitimde veli konusu incelendiğinde velilerin eğitime yönelik görüşleri, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin velilerinin eğitime dahil olma düzeyleri ve okul öncesinde aile katılımını içeren nitel ve nicel çalışmalar yer almaktadır. Kapsayıcı eğitimde veli alt başlığında okulun paydaşlarından biri olan velilerin, öğrencilerin okulda aldığı öğrenimi önemsedikleri ancak ekonomik koşullar sebebiyle

öğrencilerini desteklemede zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin velileri ise öğrencilerinin yetiştirilmesinde kullandığı stratejileri tavsiye olarak vermiştir.

Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımıyla İlgili Araştırmalar

Alan yazında kapsayıcı eğitimde Öğretim Programı Tasarımı ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar birlikte Tablo 6'da incelenmiştir.

Tablo 6

Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı

Araştırmacı	Kuramsal Çerçeveyle İlişkisi	Amaç	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar
Rose, Garner ve Farrow (2019)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Bir Afrika ülkesinde Eğitim Bakanlığı, engelli çocukların eğitimde kurulacak ağ ile ülkedeki kapsayıcı eğitim politikasının gelişiminin sağlanması amaçlanmıştır.	Nitel Araştırma Yöntemi- Betimsel analiz çalışması	121 kişi	Görüşme formu	Demokratik ve bilimsel bir şekilde kapsayıcı eğitim politikaları belirlenmiştir.
Arıcı ve Işıtan (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Türkiye'de 3-8 yaşa yönelik sunulan göç ve göçmen olgularını işleyen resimli kitaplar incelenmiştir.	Nitel araştırma yöntemi- Kitap incelemesi çalışması	20 resimli öykü kitabı	Ölçek	Kitap resimlemelerinde canlı renklerin kullanıldığı, doğrudan göç ve göçmen olgusunun işlendiği, insan karakterlerin tercih edildiği belirlenmiştir. Sınıf ortamında kültürel farklılıklar, göç ve mültecilik temalarını içeren nitelikli kitapların bulundurulmasının önemi ortaya konulmuştur.
Eroğlu (2022)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	3-8 yaşa göre hazırlanan materyallerin kapsayıcılık özellikleri ile eğitim ortamlarında kullanılmasının etkisi incelenmiştir.	Nitel araştırma yöntemi- Derleme makale çalışması	40 makale	Doküman analizi	Kapsayıcı erken çocukluk eğitimi programlarının ve buna yönelik ortamların sayesinde eğitimciler, çocukların deneyimlerini anlayarak sınıfındaki bütün öğrencilerin gelişimini

							farklılaştırabileceğini fark etmiştir. Kapsayıcı eğitim ortamlarının zenginleştirilmesinin, araştırma konusu olması gerektiği belirtilmiştir.
Gao ve Mager (2011)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Bu araştırma ile öğretmen adaylarının hazırlık süreci boyunca okul çeşitliliğine yönelik etkinlik ve tutumlarının çerçevesi ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir.	Nitel araştırma yöntemi-Tarama modeli çalışma	316 öğretmen adayı	Ölçek		Öğretmen adaylarının davranış engelli çocuklar hakkında ciddi olumsuz duygulara sahip oldukları ortaya konulmuştur. Kapsayıcı eğitim uygulamaları planlanırken sınıfta kullanılmak üzere kaynak ayrılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca daha fazla sayıda öğretmen istihdam edilmesi gerektiği belirtilmiştir.
Lesar (2018)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Slovenya'daki kapsayıcı eğitim programlarının pedagoji nitelikleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi	35 makale	Doküman analizi		Eğitim sistemlerinin kapsayıcı eğitim anlayışına sahip olmadığında tüm öğrencilerin eğitim öğretim sürecine dahil edilemeyeceğine vurgu yapılmıştır.
Koçyiğit ve Şimşek (2019)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Ülkemizde geçerli olan ortaöğretim programlarının kapsayıcı eğitim bağlamında çokkültürlülük özelliği incelenmiştir. Bu araştırma ile çokkültürlülük ve kapsayıcılığın programa yansımaya derecesinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi-Tarama modeli çalışma	75 kazanım incelenmiştir	Doküman analizi		Öğretim programlarının çeşitli bileşenlerinin belirli ölçüde kapsayıcılık içerdiği belirlenmiştir. Ayrıca programda belirtilen kök değerlere ise kapsayıcılık ile vurgu yapılmaktadır. Araştırmaya göre 13 dersin öğretim programı incelendiğinde kazanımların üç temaya ayrıldığı ve bunların "farklılıklar, değer verme ile etkileşim" olduğu göze çarpmaktadır.
Göksoy (2019)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Eğitim sistemi içinde okulun yapısı ve vatandaşlık eğitiminde çokkültürlülük ile kapsayıcı eğitim alanlarının incelenmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi	14 makale	Doküman analizi		Vatandaşlık eğitiminde çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgiler analiz edildikten sonra sentezlenerek çeşitli önerilerde bulunulmuştur.
Stepaniuk (2019)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim	Kapsayıcı eğitim konusunda Doğu Avrupa devletlerinin mevcut durumları incelenmiş ve durumun iyileştirilmesi için	Nitel araştırma yöntemi	94 makale	Doküman analizi		Okullarda ortaya konan kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğrencilerdeki eşitlik bilincinin gelişmesinde önemli olduğu ortaya çıkarılmıştır.

	Programı Tasarımı	izlenmesi gereken adımların ayrıntılı olarak betimlenmesi amaçlanmıştır.				
Şimşek ve diğerleri, 2019	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Kapsayıcı eğitim bağlamında, ülkemizdeki temel eğitim kademesindeki ilkokul ve ortaokul programları çokkültürlülük açısından incelenmiş olup bu programlarda çokkültürlülük ve kapsayıcılığın programların felsefesi, amaçları, ilkeleri ve değerlerin etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi	63 kazanım incelenmiştir	Doküman analizi	Ülkemizdeki temel eğitim programlarının çokkültürlü özelliğinin yansıtılabilmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.
Macaroğlu Akgül ve Mertoğlu (2020)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Bu araştırmanın amacı, öğretmen yetiştirme programlarında bulunan kapsayıcı eğitimin uygulanması aşamasında donanım ve beceriyi etkin kullanabilen öğretmen adayı yetiştirilmesine katkıda bulunmaktır	Nicel araştırma yöntemi- Tarama modeli çalışma	50 fen bilimleri öğretim üyesi	Anket	Çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının eğitim verirken uyguladıkları öğretim programını yeterli bulmadıkları belirlenmiştir.
Göl ve Sakız (2020)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Bu araştırma ile okul öncesi rehberlik programının kapsayıcılık bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır.	Nicel araştırma yöntemi	70 kazanım incelenmiştir.	Doküman analizi	Kapsayıcı eğitim uygulamaları ile geç öğrenen, engelli bireyler, göçmen/mülteci, farklı dini/etnik kimliği olan bireylerinde bütün öğrencilerin sahip olduğu haklardan ve eğitim olanaklarından en üst düzeyde faydalanmasının sağlanması gerektiği belirtilmiştir.
Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız (2020)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Kapsayıcı eğitim ilkelerine yönelik Almanca öğretim programının dezavantajlı bireylere de uygun olarak yeniden uyumlanması ve	Nitel araştırma yöntemi	24 tema	Doküman analizi	Ülkemizde belirlenen bir öğretim programının öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine önem verilmeden hazırlandığı tespit edilmiştir. Standart içerik ve yöntemler benimsenen program, kapsayıcılıktan uzak,

		alternatif yeni bir program tasarlanması amaçlanmıştır.				öğrencilere çeşitlilik sağlamayan ve esneklikten uzak olduğu belirlenmiştir.
Dolapçioğlu ve Bolat (2020)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Eğitimde kapsayıcı hedefler açısından sorunları tanımlamayı amaçlamaktadır.	Nitel araştırma yöntemi- Eylem araştırması	31 öğrenci	Görüşme formu	Öğrencilerin olumsuz düşünceleri kabul ettikleri fark edilmiştir. Diğer öğrencilerin, sığınmacı öğrencilerle ilgili görüşlerinde; dil ve anlama ile ilgili sorunlarını iş birliği yoluyla çözdüklerini ve sığınmacı öğrencileri kabul ettiklerini ifade etmişlerdir.
Yastıbaş (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Ülkemizin yeni İngilizce öğretmenliği öğretim programının, İngilizce öğretmenliği adaylarını kapsayıcı eğitim konusunda eğitip eğitmediğini belirlemesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.	Nitel araştırma yöntemi	25 makale	Doküman analizi	Ülkemizin yeni İngilizce öğretmenliği öğretim programının kapsayıcılık ilkesiyle alakalı ders içeriklerinin olduğu belirlenmiştir. Böylece İngilizce öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda eğitildiği tespit edilmiştir.
Ayvacı ve Yamaçlı (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitimlere katılmış fen bilgisi öğretmenlerinin bireysel farklılıklar ve öğretim programının değerlendirilmesi konularındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yöntemi-Özel durum çalışması	28 fen bilimleri öğretmeni	Görüşme formu	Öğretmenlerin, öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hususunda deneyimsiz olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin bireysel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak okullardaki ders etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarına yönelik tutumlarının bireysel farklılıkları ortaya çıkartmak adına desteklenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
Durhat ve Ökten (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Geçici koruma altındaki sığınmacı öğrencilere yönelik eğitimin en önemli bileşeni olan öğretim programlarında kapsayıcı eğitimi merkeze alan düzenlemeler yapılmıştır.	Nitel araştırma yöntemi- Kitap inceleme çalışması	35 etkinlik ve 14 okuma metni	Doküman analizi	Etkinliklerin düzenlenmesinde değiştirmenin yanı sıra yeniden yazma ile azaltma ilkelerinden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra metin düzenlemelerinde ise yerine koyma ilkesi kullanılmıştır. Düzenlemelerden 17 okuma becerisine,

								kazanım olarak ulaşılmıştır. Ayrıca mülteci çocukların etkinliklere katılmalarında yükseliş olduğu saptanmıştır.
Kayacan ve Güneş (2021)	ve Koç	Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Programı Tasarımı	Araştırmada çocukların fen düzeylerinin amaçlanmıştır.	sığınmacı okuryazarlık belirlenmesi	Karma Araştırma Yöntemi-Gömülü çalışma	33 öğrenci ve 12 öğretmen	Ölçek ve görüşme formu	Yükseköğretimde öğrenim gören sığınmacı öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin görüşüne göre sığınmacı öğrenciler “olgu ve olayları açıklarken, bilimsel bir problemi ya da olayı araştırmada yetersiz” olarak tanımlanmışlardır. Ayrıca “bilimsel bir çalışma yaparken veri toplama ve yorumlayabilmede yüksek düzeyde, bilimsel olay ve olguların önemi hakkında fikir yürütmede ise düşük düzeyde” oldukları tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle sığınmacıların ülkemizden ne zaman ayrılacakları bilinmediği için alınacak önlemlerin kapsayıcı olması gerekmektedir.

Alan yazında kapsayıcı öğretim programı tasarımı konusu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, engelli çocuklara yönelik eğitim politikaları, öğretim materyali tasarımı, öğretmen yetiştirme programları, rehberlik programı, fen bilgisi öğretim programı, programlardaki kapsayıcı hedefler, temel eğitim ve ortaöğretime yönelik öğretim programları ve çeşitli ülkelerin eğitim programlarının karşılaştırılmasını içeren çalışmalar göze çarpmaktadır. Kapsayıcı eğitimde öğretim programı tasarımı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, sınıf ortamında göç ve mülteci temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi, kapsayıcı eğitimde öğretim materyali geliştirmeye daha fazla kaynak ayrılması gerekliliği, hazırlanacak programlarda değer verme, farklılıklar, etkileşim ve eşitlik kavramlarının önemsenmesi, mevcut uygulanan programların öğrencilerin tümüne erişimi hususunda eksiklerinin olması, öğretmenlerin kapsayıcı öğretim etkinliklerine olumlu bakış açısına sahip olmasına rağmen deneyimsiz olmaları belirtilen bu araştırmaların sonuçları arasındadır.

Kapsayıcı Eğitimde Matematik Dersi İlgili Araştırmalar

Alan yazında kapsayıcı eğitimde matematik dersi ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar birlikte Tablo 7’de incelenmiştir.

Tablo 7

Kapsayıcı Eğitimde Matematik Dersi

Araştırmacı	Kuramsal Çerçeveyle İlişkisi	Amaç	Araştırma Yöntemi ve Modeli	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar
Montague, Enders ve Dietz (2011)	Kapsayıcı Eğitimde Matematik Dersi	Matematikte kapsayıcı bir öğretim programı kullanarak temel eğitim öğrencilerinden öğrenme gücünü çekenlerin matematiksel problem çözme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.	Nicel araştırma yöntemi- Deneysel çalışma	40 öğretmen, 319 öğrenci	Test	Deney grubunda olan öğrencilerin (n = 319) önemli ölçüde gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Okul yılı boyunca matematik problemi çözme alanında karşılaştırma grubundaki öğrencilere (n = 460) göre tipik olarak sınıf talimatlarını yerine getirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenme gücünü çeken çocuklar, düşük başarı gösteren çocuklar ve ortalama başarı gösteren çocuklar için deneyde yapılan müdahale olumlu etki göstermiştir. Genel matematik öğretmenleri tarafından kaynaştırma sınıflarında uygulanan araştırmanın sonuçlarının olumlu olduğu ve müdahalenin etkili olduğu görülmüştür.
Rolim, Lima ve Lagares (2017)	Kapsayıcı Eğitimde Matematik Dersi	Eğitim-öğretim süreci boyunca ortak sınıflarda düzenlenen matematik dersinin öğrencilerin eğitimsel özellikleri dikkate alındığında kapsayıcı özel eğitim önerisi bakış açısının ve öğretmen	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel analiz çalışması	25 öğretmen	Görüşme formu	Kapsayıcı eğitim politikasının hem temel eğitimde hem de yükseköğretimde özellikle öğrencilerin erişiminin sağlanmasında etkili olduğu ortaya konmuştur. Ancak matematik öğretme- öğrenme süreci dikkate alındığında eylemlerinin yetersiz olduğu kanıtlanmıştır. Gerçekte ise toplumda

		etkinliğinin amaçlanmıştır.	araştırılması					olduğu gibi okul topluluklarında da hatayı vurgulayan ve kınayan durumlar ile toplumdaki dışlayıcı sürecin aksine eğitim uzmanlarının aynı olanaklara sahip olmalarını sağlayarak pedagojik öğretim etkinliklerinin ilerleyebileceği bağlamını mümkün kılan politikalar gerektirmektedir.
Slovkovic ve Memisevic (2019)	Kapsayıcı Eğitimde Matematik Dersi	Çocukların becerilerini belirlenen iki programının karşılaştırılması amaçlanmıştır.	matematik geliştirmede okul öncesi etkinliğinin	Nicel araştırma yöntemi- Deneysel çalışma	30 normal gelişim gösteren ve 60 zihinsel engelli çocuk	Test		Her iki programda öğrencilerin matematik başarılarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen iki program birbiriyle kıyaslandığında okul öncesi özel eğitim programına katılan zihinsel yetersizliği olan çocukların matematik başarısının, kapsayıcı okul öncesi programına katılan zihinsel engelli çocukların matematik başarılarına göre önemli ölçüde olumlu düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonucun sebebi ise özel eğitim programını uygulayan öğretmenlerin, alanında uzman özel eğitim öğretmenleri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.
Karslı-Çalamak, Olkun ve Sözen-Özdoğan (2021)	Kapsayıcı Eğitimde Matematik Dersi	Öğretmenler öğrenciyi kapsayıcı uygulamalarının geliştirilmesine etkinliklerin amaçlanmaktadır.	tarafından merkeze alan eğitim yönelik tasarlanması	Nitel araştırma yöntemi- Program geliştirme çalışması	26 öğretmen	Video kaydı		Projeye katılan öğretmenlerin, çokkültürlü olan sınıflarda matematikte iş birlikli ve oyun temelli olarak tasarladıkları etkinliklere kültürel değerleri ekleme konusunda etkili olduklarını bulmuşlardır. Öğretmenlerin, matematik derslerini çocukların çevrelerindeki öğeler ile somutlaştırmaya meyilli oldukları tespit edilmiştir. Projeye dahil olan öğretmenler proje süresince aynı eğitimlerden geçmişlerdir. Etkinlikleri sınıflarında birbirine çok benzeyen materyalleri kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Projeye katılan öğretmenlerin edindikleri deneyimleri

sayesinde sınıf ortamındaki farklı bileşenler yüzünden birbirlerinden farklı öğretim ortamları, yöntemler ve etkinlikler tasarlamışlardır.

Alan yazında matematik dersi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde kapsayıcı ilkökul matematik dersi programında problem çözme, özel eğitimde matematik, okul öncesinde matematik becerileri ile etkinlik tasarımına yönelik nitel ve nicel araştırmaları içerdiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde matematik dersi alt başlığı incelendiğinde yapılan araştırmalarda kaynaştırma uygulanan sınıflarda kapsayıcı bir matematik uygulamasının olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ancak başka bir araştırmada, iki okulöncesi öğretim programı matematik becerileri üzerinden değerlendirildiğinde özel eğitim programına katılan öğrencilerin matematik başarıları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca matematik dersinde kapsayıcı eğitim uygulaması esnasında oyun temelli ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin etkili olduğu bulunmuştur.

İlgili Araştırmaların Yapılan Çalışma ile İlişkisi

Kapsayıcı eğitimin temelini oluşturduğu düşünülen araştırmalarda belirtilen öğretmen ve veli görüşlerinin önemi belirtilmektedir. Yapılan bu araştırma ile ortak yönü, okuldaki tüm paydaşların algı, değer, tutumlarını içeren araştırmalar yapılması sonucunu içermesidir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni ve öğrenci velilerinin görüşleri, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki düşüncelerini yansıtmaları açısından önemlidir. Ayrıca yapılan bu araştırma ile kapsayıcı eğitimde öğretmen alt başlığında belirtilen sınıf öğretmenlerinin, mültecilerin eğitimi ile ilgili strateji, yöntem, teknikler ve öğretim materyalleri ile ilgili bilgi eksikliklerinin giderilmesi noktasında kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmanın sınıfta bulunan bütün öğrencilerin akademik başarılarının artırılması kapsayıcı eğitimde göç olgusu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, ülkemizin eğitim sisteminin kapsayıcı bakış açısıyla yeniden düzenlenmesiyle eğitim politikalarının göçle ulaşılan olumsuz durumlara karşı önlem alınmasında etkili olacağı ortak düşüncüyü yansıtmaktadır. Bu araştırma ve kapsayıcı eğitimde dezavantajlı öğrencilerin özellikleri alt

başlığında yapılan araştırmalarda, öğrencilerin bilişsel özellikleri ve akademik başarılarına odaklandığı görülmektedir. Yapılan çalışmanın özelliği matematik dersi geometri alanındaki kazanımlar kullanılarak bütün öğrencilerin olumlu sosyal katılımı ile derse iştirak edecekleri kapsayıcı ders etkinlikleri uygulanarak öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarının artırılmasının sağlanmasıdır. Kapsayıcı eğitimde öğretim programı tasarımı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, hazırlanacak programlarda değer verme, farklılıklar, etkileşim ve eşitlik kavramlarının önemsenmesi, mevcut uygulanan programların öğrencilerin tümüne erişebilir olması gerektiği hususlarında ortak bir görüşe sahiptir. Bu araştırmadaki kapsayıcı eğitim uygulamalarında kullanılan etkinliklerin kodlarında işbirliği ve akran öğretiminin yanı sıra oyunla öğretimde yer almaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın desenine, çalışma grubuna, öğretim programına, veri toplama araçlarına, araçların uygulanmasına, verilerin analizi ile araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, kapsayıcı eğitim uygulamalarının İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi geometri öğrenme alanındaki akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desende, araştırmanın amacının gerçekleştirilmesi için düzenlemiş olan deneyin yapıldığı ortamda bağımsız değişkenler manipüle edilerek bağımlı değişken üzerindeki etkisi araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bağımlı değişken üzerindeki meydana gelen etkinin sebebinin, bağımsız değişkendeki değişimin sonucu olduğu ispatlanmaya çalışılmaktadır (Can, 2013). Deneysel araştırmaların dört temel özelliği bulunmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021). Deneysel çalışmaların ilk özelliği, deney ve karşılaştırma (kontrol) grupları kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın, belirlenen alternatif yöntemlerle karşılaştırılmasıdır. İkinci özellik ise bağımsız değişkenin manipüle edilmesidir. Bu durumda araştırmacı, bağımsız değişkenin alacağı biçimleri ve hangi grubun hangi formu alacağını doğrudan belirlemelidir. Üçüncü özellik ise seçkisizliktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Bu özelliğe göre deneysel çalışmadaki deney ve kontrol grupları rastgele atanmayıp eşleştirilme yoluna gidilmiştir. Son özellik ise dışsal değişkenlerin kontrolünü oluşturur. Araştırmacının belirlediği bağımsız değişken kullanılarak, ölçmek istediği bağımlı değişkenler en az dış değişken etkisiyle değerlendirilmelidir. (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Deneysel desenler, gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi desenler olarak sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021).

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel deseni, gerçek deneysel desenden ayıran özellik, deney ve kontrol grupları oluşturulurken okullarda önceden oluşturulmuş sınıfların kullanılmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende önceden oluşturulmuş sınıflar, rastgele olarak deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Belirlenen gruplara deneye başlamadan önce ve deneyin sonunda çeşitli test, ölçek vs. uygulanır (Karasar, 2016).

Deney ve kontrol gruplarına yönelik tasarlanan bu araştırmada, deney grubunda 4. sınıf matematik dersi geometri alt alanına yönelik kapsayıcı eğitim etkinlikleri uygulanmıştır. Deney grubunda sadece deneysel işlem uygulanmış olup, sınıf öğretmeni işlem süresince matematik dersi işlememiştir. Kontrol grubunda ise 2021-2022 yılı İlkokul Matematik Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinlikler uygulanmıştır. Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla deney grubuna verilen kapsayıcı eğitimden sonra öğretmen ve deney grubu öğrenci velileriyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ve veli görüşlerine, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla ulaşılmıştır. Ardından veriler, analiz için düzenlenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırmanın modelinin tablosu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 8

Araştırma Modeli

Grup	Öntest	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Sontest
Deney Grubu	Geometri Başarı Testi Öğrenci Tanıma Formu	4. sınıf kazanımlarına yönelik hazırlanan kapsayıcı eğitim etkinlikleri	Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Düzeyleri	Geometri Başarı Testi Görüşme Formları (Veli, Öğretmen)
Kontrol Grubu	Geometri Başarı Testi Öğrenci Tanıma Formu	4. sınıf matematik ders kitabındaki etkinlikler	Öğrencilerin Matematik Dersi Başarı Düzeyleri	Geometri Başarı Testi

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay İli Reyhanlı İlçesinde bulunan bir devlet ilkokulundaki 2 tane 4.sınıfta öğrenim gören toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının her birinde 20 öğrenci bulunmaktadır.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikleri

Değişkenler		Deney Grubu	Kontrol Grubu
Cinsiyet	Kız	8	10
	Erkek	12	10
Kültür	Türk	16	20
	Suriye	4	0

Bu çalışmanın deney grubunu 8 kız 12 erkek öğrenci oluştururken kontrol grubunda 10 kız 10 erkek öğrenci vardır. Deney grubunda 16 Türk ve 4 Suriyeli öğrenci birlikte öğrenim görürken, kontrol grubunda 20 Türk öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda öğrenci özelliklerine bakıldığında 4 Suriyeli öğrenci, 4 mevsimlik tarım işçisi ailenin öğrencisi, 3 sürekli hastalığı olan öğrenci, 1 okuma yazma öğrenememiş (tanılanmamış öğrenme güçlüğü ve disleksi) öğrenci, 1 boşanmış aileye sahip öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 5 mevsimlik tarım işçisi ailenin öğrencisi, 2 sürekli hastalığı olan öğrenci, 2 boşanmış aileye sahip öğrenci, 2 ailede baba uzakta çalıştığı için anneyle büyüyen öğrenci, 2 okuma yazma öğrenememiş (tanılanmamış öğrenme güçlüğü) öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca uygulama yapılan deney grubunun öğretmen ve velileri de araştırmanın çalışma grubunda yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan velilerden, gönüllü olarak araştırmaya katılan 12 kişi ile görüşme yapılabilmektedir. Görüşme yapılan diğer katılımcı ise deney grubunun sınıf öğretmenidir. Deney grubunun sınıf öğretmenin cinsiyeti erkektir. MEB'de 5 yıllık deneyime sahiptir. Reyhanlı'da bir devlet ilkokulu olan

araştırmanın yapıldığı okul, 2007 yılında yeni binasına taşınmıştır. Okul, mevki olarak Antakya-Reyhanlı otoyolunun kenarında bulunmaktadır. 278 öğrencisi,18 öğretmeni bir müdür yardımcısı ve bir müdürü olan okulun iki tane 4. Sınıfı bulunmaktadır.

Deneysel uygulamanın başında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan Geometri Başarı Testi (GBT) öntest puanları için bağımsız gruplar t testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin GBT Öntest Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öntest	Deney	20	7.30	1.86	38	-1.24	.21
	Kontrol	20	8.20	2.62			

Tablo 10'a bakıldığında araştırmanın çalışma gruplarının GBT öntest puan ortalamaları analizi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($t=-1.24$, $p=.21$). Bu bulgudan hareketle, deney ve kontrol gruplarının GBT öntest puanlarının birbirine denk olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olduğu rastgele atama yoluyla yapılmıştır. Ayrıca grupların denkliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinden ve okul idaresinden öğrencilerin matematik dersi notlarına ilişkin bilgiler alınmıştır. İki sınıftaki öğrencilerin 4. Sınıf matematik dersi 1. Dönem karne notu sınıf ortalamalarının birbirine yakın olduğu (deney grubu: 80, kontrol grubu:81) görülmüştür.

Uygulama Ortamı ve Uygulama İşlemi

Bu çalışma, Hatay İli Reyhanlı ilçesine bağlı bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Reyhanlı İlçesi, Suriye sınırında olması sebebiyle savaştan kaçarak, Türkiye'ye sığınan Suriyeli ailelerin konaklama açısından tercih ettikleri şehirlerden biri olarak göze çarpmaktadır. Bu sebeple bu ailelerin çocuklarının da eğitime dâhil olması, okullardaki öğrenci sayılarının planlanandan daha fazla artmasına sebep olmuştur. Bu sebeple

sığınmacı ailelerin çocuklarının ihtiyaç duyduğu eğitimden mahrum kalmamaları için 2018 yılında UNICEF'in desteklediği PIKTES adlı program yürürlüğe girmiştir. Bu programın içeriğinde artan öğrenci sayıları sebebiyle eğitim ortamlarının kapasitelerinin artırılması amacıyla okul bahçelerine prefabrik sınıflar oluşturularak sorun çözülmeye çalışılmıştır. Bu prefabrik sınıflar, UNESCO'nun 1990 yılında "Herkes İçin Eğitim Konferansında" alınan kararlara uygun olarak UNICEF tarafından kapsayıcı eğitim ihtiyaçları gözetilerek tasarlanmıştır. Deney ve kontrol grubunun her ikisi de okulun prefabrik sınıflarında eğitim almaktadır. Sınıflarda engelli rampası, projeksiyon cihazı, ısıtma ve soğutma ekipmanları, panolar, sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin kullandığı ders araç ve gereçleri bulunmaktadır.

Bu çalışmada, deney grubuna yönelik işlem, 5 hafta süresince 25 ders saatinde, 21 kapsayıcı eğitim etkinliği şeklinde uygulanmıştır. Deney grubunun sınıf öğretmeni matematik dersi kazanımları ile ilgili ders işlememiştir. Bu süreçte sadece deneysel işlem yapılmıştır. İşlem süresince kontrol grubunda 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB 4. Sınıf matematik dersi programı (2018) uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubu velileri ve öğretmeniyle görüşülmüştür. Görüşmelerin yaklaşık 20 dakika sürdüğü söylenebilir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin velilerinden tercüman aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Kapsayıcı Eğitim Etkinlikleri

Araştırmada bağımsız değişken olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kapsayıcı eğitim etkinlik uygulamaları kullanılmıştır. Kapsayıcı eğitim etkinlik uygulama planlarında bulunan 21 tane kapsayıcı matematik etkinliği, toplamda 25 ders saatinde uygulanmıştır. Kapsayıcı öğrenme ilkeleri ışığında, etkinlik temelli olarak, öğrencilerin yaparak yaşayarak eğitime katılmaları için tasarlanan kapsayıcı eğitim etkinliklerine, 3 uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Uzmanlardan ikisi sınıf öğretmeni, diğeri de alanında uzman akademisyendendir. 4. Sınıf Matematik dersi geometri öğrenme alanı için tasarlanan programdaki etkinliklerde kök değerlere de yer verilmiştir. Araştırmada yer alan deney grubu öğrencileri ile dersler, kapsayıcı eğitime dayalı etkinliklerle desteklenmiştir. Uygulamalar,

Tablo 11 kullanılarak işlenmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik etkinlikler planlanırken kaynak olarak Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi'nin (2019) çıktısı olarak hazırlanan Okul Öncesi Eğitim 1-2 Öğretmen Etkinlik Kitapları ile İlkokul 1 Öğretmen Etkinlik kitabında yer alan etkinlikler için çeşitlendirme kodları, 4. Sınıf düzeyine uyarlanmıştır.

Tablo 11

Kapsayıcı Eğitim Uygulaması Etkinlik Planı

Etkinliğin Adı	Etkinlik Çeşidi
Şekillerin Adı	Hikâye dinleme
Kurdele Oyunu	Oyun
Konumuz Kare	Ölç ve tanımla
Konumuz Dikdörtgen	Ölç ve tanımla
Geometrik Şekiller Değerlendirme	Çiz ve boya
Üçgen Çeşitleri ve Özellikleri	Kes, yapıştır ve anlat
Üçgen Çiziyoruz	Çiz ve anlat
Geometrik Şekiller ve Özellikleri	Değerlendirme
Konumuz Küp	Yap ve tanımla
Küplerden Model Oluşturma	Modelle, yap ve çiz
Değerlendirme Etkinliği	Yarışma
Simetri	Çiz ve yap
Simetriğini Bul	Oyun
Harflerin ve Sayıların Simetrisi	Oku, kes ve çiz
Simetri Değerlendirme Etkinliği	Oku ve çiz
Düzlem	Oku, canlandır ve örneklendir
Geometrik Kavramları Tanıyalım	Oku, tanımla ve canlandır
Harf Balonları	Tanımla ve yaz
Elif ve Ece'nin Doğum Günü	Çiz, kes ve yapıştır
İletki Kullanarak Açı Çizimi	Çiz ve yaz
Açıları Çizelim	Tanımla, çiz ve işaretle

Kapsayıcı matematik dersi etkinlikleri tasarlanırken kullanılan etkinlik kodlarında (Ek-F), çocukların engellerine veya farklılıklarına dikkat çekilerek, onlara yardım etmenin önemi vurgulanmaktadır. Bu sayede gizil öğrenme desteklenmiştir. Ayrıca etkinliklerde sevgi, saygı (özellikle farklılıklara ve engellere karşı), dostluk, sorumluluk, yardımseverlik ve öz denetim gibi 10 kök değerden bazılarına yer verilmiştir. Bunun yanı sıra hikâye etkinliğinde Türk kültüründe bulunan bazı öğelere (ad koyma, komşu hakkı) yer verilmiştir. Böylece Matematik dersi geometri öğrenme alanında 10 kök değer ve kültürlenme dikkate alınarak hazırlanan bir uygulama planı, çalışma kâğıtları ve sınıf etkinlikleri elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmmanın tez önerisi ve kapsayıcı eğitim etkinlik kodları, kapsayıcı eğitim etkinlikleri, etkinlik planları, Geometri Başarı Testi, Öğrenci Tanıma Formu hazırlanarak Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna izin başvurusu yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonununun 26/11/2021 tarih ve 1887909 sayılı izin yazısına (Ek- H) istinaden Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma uygulama izni için başvuru yapılmıştır. Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 27/12/2021 tarih ve 39860659 sayılı izin yazısına (Ek-Ğ) takiben araştırmmanın uygulama süreci başlamıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde deney ve kontrol grubu ile yapılan işlemlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Kontrol Grubundaki Uygulamalar

Araştırmada 20 kontrol grubu öğrencisiyle dersler, İlkokul Matematik Ders Programı çerçevesinde, 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB'in önerdiği 4. Sınıf öğrenci ders kitabında bulunan etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Deney başlamadan önce bu gruptaki öğrencilere Geometri Başarı Testi öntest olarak uygulanmış olup ardından öğrenci tanıma formu dağıtılmıştır. Deney grubundaki uygulamalar bittiğinde kontrol grubundaki öğrencilere tekrar Geometri Başarı Testi sontest olarak uygulanmıştır.

Kontrol grubuna yapılan uygulamalara ilişkin ders planı aşağıda sunulmuştur.

BÖLÜM I

Süre: 5 Ders Saati	
DERS	Matematik
SINIF	4
KONU ALANI	Geometri
ÜNİTE BAŞLIĞI	5.ÜNİTE
KAVRAMLAR	Üçgen, Kare ve Dikdörtgen

BÖLÜM II

KAZANIMLAR	M.4.2.1.1. Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirir. M.4.2.1.2. Kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerini belirler. M.4.2.1.3. Üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırır.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon, defter, kalem, üç parça ip, geometri tahtası, paket lastikleri, noktalı kâğıt ve cetvel, geometrik cisimler
DERS ALANI	4.Sınıf
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
KONU	Geometrik Şekiller
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ	
<ul style="list-style-type: none"> * Derse dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri yapılır. * Öğrencilerden 3. sınıfta öğrendikleri bilgileri hatırlayarak üçgen, kare ve dikdörtgenin özelliklerini söylemeleri istenir. * 3. sınıfta doğruyu ve doğru parçasını öğrendikleri belirtilir. Doğruya ve doğru parçasına örnekler vermeleri istenir. Öğrencilere mahallelerindeki sokakların, caddelerin, yolların nasıl isimlendirildiğini bilip bilmedikleri sorulur. Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenar ve köşelerini isimlendirme çalışmaları yapılır. Köşelerin büyük harf ile kenarların ise küçük harf ile adlandırıldığı söylenir. * Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarları isimlendirilirken köşelerindeki harflerden yararlanıldığı söylenir. * Öğrencilerden birbirinden farklı üç tane dikdörtgen çizmeleri istenir. Bu dikdörtgenleri belirtmek için ne yapılabileceğini düşünmeleri istenir. Tıpkı herkesin ismi olduğu gibi dikdörtgenlerin de ismi olabileceği belirtilir. Çeşitli üçgen, kare ve dikdörtgen modelleri oluşturmaları ve bunları isimlendirmeleri istenir. * Kare ve dikdörtgenin sembolle gösterilmediği, üçgenin ise sembolle gösterilirken çizgi modeli olan “Δ” işaretinin kullanıldığı söylenir. * Ders kitabı sayfa 189 ve 190’daki çalışmalar yaptırılır. * Tekrar ve pekiştirme çalışmalarına yer verilir. * Derse tekrar dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri yapılır. *Kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerine değinilir. Dikdörtgen ve karenin kenarlarının birer doğru parçası olup olmadığı tartışılır. Doğru parçasının ve uzunluğunun sembolle nasıl gösterildiği hatırlatılır. 	

- * Öğrencilerden noktalı kâğıda üçgen, kare ve dikdörtgen çizmeleri istenir. Bunların kenarlarını ve kenarlarının uzunluklarını sembolle göstermeleri sağlanır.
- * Farklı duruşlardaki kare ve dikdörtgenin özelliklerinin değişip değişmeyeceği tartışılır. Farklı duruşlardaki kare ve dikdörtgenin özelliklerinin değişmeyeceği vurgulanır.
- * Öğrencilerin çizdikleri dikdörtgenlerin karşılıklı köşelerini cetvel yardımıyla bir doğru parçası çizerek birleştirmeleri sağlanır. Oluşan doğru parçasının karşılıklı köşeleri birleştirdiği ve buna köşegen dendiği belirtilir. Dikdörtgenin başka köşegeninin olup olamayacağını nedenleriyle söylemeleri istenir. Kâğıt karşılıklı köşeleri bir araya getirecek şekilde katlatılır ve dikdörtgenin diğer köşegeni oluşturulur. Çizilen köşegenler isimlendirilir ve sembolle gösterilir. İki köşegenin uzunluklarını ölçmeleri ve ölçülerini sembol kullanarak yazmaları istenir. Dikdörtgenin köşegenlerinin uzunlukları için ne söyleyebilecekleri sorulur.
- * Aynı etkinlik kare için de yaptırılır. Kenar ile köşegen arasındaki fark vurgulanır. Üçgenin köşegeni olmadığı belirtilir.
- * Tahtaya bir dikdörtgen ve bir kare çizilir. Bunların kenarlarını karşılaştırmaları istenir. “Her kare bir dikdörtgendir.” diyen bir kişinin doğru söyleyip söylemediği öğrencilere sorulur. Kare ve dikdörtgenin kaç kenarı olduğu söylenir. Bu kenarları göstermeleri istenir.
- * Geometri tahtasında oluşturdukları karelerin ve dikdörtgenlerin kenar özelliklerini karşılaştırmaları sağlanır. Kare ve dikdörtgenin benzer özelliklerini söylemeleri istenir. Dikdörtgeni, kareden farklı kılan özellik söylenir.
- * Ders kitabı sayfa 191’deki örnek çalışmalar yaptırılır.
- * Tekrar ve pekiştirme çalışmalarına yer verilir.
- * Derse tekrar dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri yapılır.
- * Tahtaya türleri belirtilmeden birer tane eşkenar, ikizkenar ve çeşitkenar üçgen modeli çizilir. Öğrencilerden bu üçgenlerin kenar uzunluklarına dikkat etmeleri istenir. Öğrencilerden tahtaya çizilen üçgenlerin kenar uzunluklarını önce tahmin etmeleri, sonra cetvel kullanarak ölçmeleri istenir. Bu üçgenlere kenar uzunluklarına göre hangi adların verilebileceği sorulur. Ardından aşağıdaki bilgi verilir:
Üçgenler, kenar uzunluklarına göre aşağıdaki gibi sınıflandırılırlar:
1. Çeşitkenar Üçgen: Üçgenin üç kenar uzunluğu da birbirinden farklıdır.
2. İkizkenar Üçgen: Üçgenin iki kenar uzunluğu birbirine eşittir.
3. Eşkenar Üçgen: Üçgenin üç kenar uzunluğu birbirine eşittir.
- * Öğrencilerden bu üçgenleri isimlendirmeleri ve bunların özelliklerini yazmaları istenir. Geometri şeritlerini kullanarak ikizkenar, eşkenar ve çeşitkenar üçgenler oluşturmaları sağlanır. Farklı duruşlardaki üçgenlerin özelliklerinin değişip değişmediği tartışılır.
- * Ders kitabı sayfa 192 ve 194 arasındaki çalışmalar yaptırılır.
- * Tekrar ve pekiştirme çalışmalarına yer verilir.

Deney Grubundaki Uygulamalar

Araştırmaya başlamadan önce öğrencilere Geometri Başarı Testi, öntest olarak kullanılmıştır. Ardından öğrenci tanıma formu uygulanmıştır. Araştırmada 20 deney grubu öğrencisiyle araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan kapsayıcı eğitime yönelik

etkinlikler çerçevesinde ders işlenmiştir. Deney grubuna yönelik işlem, 5 hafta süresince 21 kapsayıcı eğitim etkinliği şeklinde uygulanmıştır. Deney grubunun sınıf öğretmeni, matematik dersi kazanımları ile ilgili ders işlememiştir. Bu süreçte sadece deneysel işlem yapılmıştır. Deney grubunda uygulanan kapsayıcı eğitim etkinlikleri süresince fotoğraf ve video kaydı alınmıştır. Ders içi kapsayıcı eğitim uygulamalarının bitimini takiben öğrencilere tekrar Geometri Başarı Testi son test olarak kullanılmıştır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının sonrasında öğretmen ve velilerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik duygu ve düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla belirlenmiştir. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerin yaklaşık 20 dakika sürdüğü söylenebilir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin velilerinden, tercüman aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Deney grubuna yapılan uygulamalara ilişkin ders planı örneği aşağıda sunulmuştur.

BÖLÜM I:

Süre: 5 Ders Saati	
DERS	MATEMATİK
SINIF	4
ÖĞRENME ALANI	Geometri
ÜNİTE BAŞLIĞI	5.Ünite
KAVRAMLAR	Üçgen, Kare, Dikdörtgen

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	M.4.2.1.1. Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirir. M.4.2.1.2. Kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerini belirler. M.4.2.1.3. Üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırır.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Soru-Cevap, Bireysel ve Grup Çalışması, Oyun, Drama
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon cihazı, defter, kalem, metre, farklı renkte kalın kurdele topları, etkinlik sayfaları, geometrik şekiller, paket lastikleri, noktalı kâğıt ve cetvel, geometrik cisimler, boya kalemleri, makas, farklı renkte çamaşır mandalları,
DERS ALANI	Sınıf ve Okul Bahçesi

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
KONU	Geometrik Şekiller
<p>ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</p> <p>Derse dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri yapılır. (Sınıfa farklı renkli kartonlardan geometrik şekiller getirilerek tahtaya asılır. Geometrik şekillerle ilgili önceki bilgileri hatırlanır.-Etkinlik Kodu: A3) ‘Şekillerin Adı’ adlı hikâyeye dinlenir. (Görme engelliler için hikâyenin seslendirilmiş hali dinlenir. Kod:A2) Hikâyenin kahramanlarının özellikleri hakkında konuşulur. Öğrencilerden 3. sınıfta öğrendikleri bilgileri hatırlayarak üçgen, kare ve dikdörtgenin özelliklerini söylemeleri istenir. (Şekillerin Adı çalışma sayfaları-B1)</p> <p>Hikâyenin kahramanları çizip boyanır. (B2) Hikâyede Üçgen, Kare ve Dikdörtgenin kenar ve köşelerinin isimlerini nasıl aldıkları sorulur? (B4) KLMN karesinin arkadaşıyla tartışırken söylediği sözleri doğru buluyor musunuz? Neden? Siz arkadaşlarınızla tartıştığınızda onun kişisel özellikleriyle alay ediyor musunuz? Soruları sınıf tarafından tartışılır. (C5)</p> <p>“Köşe” terimine dikkat çekmek için “Şu köşe yaz köşesi, şu köşe kış köşesi ortada su şişesi” tekerlemesi söylenir. Köşenin tanımı üzerine konuşulur.(B3) Köşelerin büyük harf ile kenarların ise küçük harf ile adlandırıldığı söylenir. (C2) Cisimlerin köşelerine örnek verilmesi istenir.(C4/D1)</p> <p>Kurdele oyunu için okul bahçesine çıkılır. (A1) Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarları isimlendirilirken köşelerindeki harflerden yararlanıldığı söylenir.(A2) Sınıf gruplara ayrılır ve Başkan seçilir. (A2) Kurdelelerle üçgen, dikdörtgen ve kare şekilleri öğrenciler tarafından oluşturulur. Her grup kendi oluşturacağı şekle karar verir. Her köşedeki öğrencinin isminin ilk harfiyle adlandırılmaya başlanır. Kenarlara da o harfin küçük harfi eşleştirilir. (B1/B2)Başkan şekillerin düzenli oluşturulup ölçülmesini ve sunum kâğıdına çizilmesinden sorumludur.(A1/C5) Kurdele oyununda her gruba oluşturdukları geometrik şekillerden karenin kenarlarının uzunluğu sorulur. Eşit kenarları gösterirken kurdele etkinliğinde eşit kenarlara tutturulan aynı renkteki çamaşır mandallarının deftere çizilen karede " işaretiyle gösterildiği belirtilir. (A2/D1)</p> <p>Derse dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri için karenin özelliklerini içeren sunu (Kareyi Tanıyalım) gösterilir. (A1) Karenin dört köşesinin olduğu ve bütün kenarlarının eşit olduğu fark edilir. (A3)Sınıfa farklı büyüklükte farklı renklerde kare şekilli kartonlar getirilir. Bütün öğrencilere dağıtılır. Her öğrenciden dağıtılan karenin kenarlarını ölçmeleri ve defterlerine bu şekli adlandırmaya dikkat ederek çizerek göstermeleri istenir. (B1/C5) (Konumuz Kare etkinliği dağıtılır.-A2) Eşit kenarlar " işaretiyle gösterilir. Kartondan bir kare çapraz köşelerinden katlanarak oluşan çizgiye dikkat çekilir. Bu oluşan çizginin köşegen olduğu her karede iki tane köşegen olduğu belirtilir.(B4) Her sırada oturan öğrencilere farklı büyüklükte dağıtılan kartonları ölçmeleri, kareyi cetvel kullanarak çizmeleri ve köşegenlerini belirlemeleri istenir.(B2/B3) Sıra arkadaşları, defterlerine çizilen karelerde belirlenen eksiklikleri ve hataları birlikte düzenler.(C2/C4/C5) Kenar ile köşegen arasındaki fark vurgulanır. Etkinlik sayfasında oluşturdukları karelerin kenar özelliklerini karşılaştırmaları sağlanır. (B4)</p>	

Konumuz kare etkinliğindeki Berrin, görme engelli bir öğrencidir. Özel gereksinimli bireylerin sahip olduğu özellikler hakkında konuşulup onların ihtiyaçlarının neler olabileceği tartışılarak böyle bir durumda neler hissedeceklerini gösteren drama çalışması yapıldı. (C2)

Derse dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri için kurdeleler kullanılarak gruplar halinde öğrenciler tarafından dikdörtgen oluşturulur. Dikdörtgenin köşe ve kenar özelliklerine değinilir. Dikdörtgen kenarlarının birer doğru parçası olup olmadığı tartışılır. (Dikdörtgenin özellikleri çalışma sayfası-A2/D1) Doğru parçasının ve uzunluğunun sembolle nasıl gösterildiği hatırlatılır. Öğrencilerin oluşturdukları dikdörtgenlerin karşılıklı köşelerini farklı renkte kurdele yardımıyla bir doğru parçası oluşturarak birleştirmeleri sağlanır. (A1)Oluşan doğru parçasının karşılıklı köşeleri birleştirdiği ve buna köşegen dendiği belirtilir. (A3) Dikdörtgenin başka köşegeninin olup olamayacağını nedenleriyle söylemeleri istenir. Kâğıt karşılıklı köşeleri bir araya getirecek şekilde katlatılır ve dikdörtgenin diğer köşegeni oluşturulur. (B1) Çizilen köşegenler isimlendirilir ve sembolle gösterilir. İki köşegenin uzunluklarını ölçmeleri ve ölçülerini sembol kullanarak yazmaları istenir. (B4) Dikdörtgenin köşegenlerinin uzunlukları için ne söyleyebilecekleri sorulur. (Konumuz Dikdörtgen etkinliği dağıtılır.) Sınıfa farklı büyüklükte farklı renklere dikdörtgen şekilli kartonlar getirilir. Bütün öğrencilere dağıtılır. Her öğrenciden dağıtılan dikdörtgenin kenarlarını ölçmeleri ve defterlerine bu şekli adlandırmaya dikkat ederek çizerek göstermeleri istenir. Karşılıklı eşit kenarlar " işaretleriyle gösterilir. Dikdörtgen şeklindeki karton çapraz köşelerinden katlanarak oluşan çizgiye dikkat çekilir. Bu oluşan çizginin köşegen olduğu her dikdörtgende iki tane köşegen olduğu belirtilir.(A2/D1) Kenar ile köşegen arasındaki fark vurgulanır. Etkinlik sayfasında oluşturdukları dikdörtgenlerin kenar özelliklerini karşılaştırmaları sağlanır. Her sırada oturan öğrencilere farklı büyüklükte dağıtılan kartonları ölçmeleri, dikdörtgeni cetvel kullanarak çizmeleri ve köşegenlerini belirlemeleri istenir. (B2/B3) Sıra arkadaşları, defterlerine çizilen dikdörtgenlerde belirlenen eksiklikleri ve hataları birlikte düzenler. (C2/C4/C5) Öğrencilerin defterlerine çizdikleri dikdörtgen şekillerinden karşılıklı eş kenarlarının işaretlenmiş olanları belirlenir. Köşegenlerin çizimini cetvelle düzgün şekilde gerçekleştiren öğrenciler çizdikleri dikdörtgeni tanımlamak için defterleriyle tahtaya çıkarak sunum yaparlar.(D1/D2) Kare ve dikdörtgenin benzer özelliklerini söylemeleri istenir. Dikdörtgeni, kareden farklı kılan özellik söylenir. (B3/B4)

Konumuz dikdörtgen etkinliğindeki Yade işitme engelli bir öğrencidir. Özel gereksinimli bireylerin sahip olduğu özellikler hakkında konuşulup onların ihtiyaçlarının neler olabileceği tartışılarak böyle bir durumda neler hissedeceklerini gösteren drama çalışması yapıldı. (C2)

Derse tekrar dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri kapsamında birbirinden farklı üç tane dikdörtgen çizmeleri istenir. (Geometrik Şekiller çalışma sayfası-A2) Bu dikdörtgenleri belirtmek için ne yapılabileceğini düşünmeleri istenir. (B1)Tıpkı herkesin ismi olduğu gibi dikdörtgenlerin de ismi olabileceği belirtilir. Çeşitli üçgen, kare ve dikdörtgen modelleri oluşturmaları ve bunları isimlendirmeleri istenir. (B2-C4)Kâğıda çizilen örneklerden birer tane dikdörtgen ve birer tane kare tahtaya çizilir. Bunların kenarlarını karşılaştırmaları istenir. "Her kare bir dikdörtgendir." diyen bir kişinin doğru söyleyip söylemediği öğrencilere sorulur. (D1)Kare ve dikdörtgenin kaç kenarı olduğu söylenir.(C2) Bu kenarları göstermeleri istenir.

Kare ve dikdörtgenin sembolle gösterilmediği, üçgenin ise sembolle gösterilirken çizgi modeli olan “ Δ ” işaretinin kullanıldığı söylenir.(C4)

Derse tekrar dikkat çekme ve güdüleme etkinliği için Üçgen çeşitlerini içeren farklı renkteki mukavva karton levhalarla sınıfa girilir. Tahtaya yapıştırılan bu şekillerin özellikleri powerpoint sunusu şeklinde yansıtılır. (A1) Daha sonra sınıf üç kişilik gruplara ayrılır. Grup başkanı belirlenir. Her gruba farklı renklerde üç mukavva karton dağıtılır. Bu kartonları kullanarak sunuda belirtilen üçgenlerin kenar özelliklerine dikkat ederek keserek hazırladıkları şekilleri sunum yapacakları kâğıtlara yapıştırırlar. (A3/B1/C5) Ardından üçgenlerin özelliklerini de sunumda belirterek gösterirler. Gruplardaki her öğrencinin hazırlanan sunumlardan birini anlatması sağlanır.(B3/B4/D1) Grup başkanlarının diğer grupların üçgen çeşitlerinin kenar uzunluklarını ölçerek kontrol etmeleri sağlanır. (B4/B5) Çizim konusunda yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere öğretmen tarafından yardım edilir. Etkinliği eksiksiz yapan öğrenciler tahtada ödüllendirilir.(C4) Daha sonra kurdelelerle türleri belirtilmeden birer tane eşkenar, ikizkenar ve çeşitkenar üçgen modeli oluşturulur. Öğrencilerden bu üçgenlerin kenar uzunluklarına dikkat etmeleri istenir.(A2) Öğrencilerden oluşturulan üçgenlerin kenar uzunluklarını önce tahmin etmeleri, sonra cetvel kullanarak ölçmeleri istenir. Bu üçgenlere kenar uzunluklarına göre hangi adların verilebileceği sorulur. (Üçgen Çeşitleri ve Özellikleri çalışma kâğıdı dağıtılır.) Ardından aşağıdaki bilgi verilir. Üçgenler, kenar uzunluklarına göre aşağıdaki gibi sınıflandırılırlar:

1. Çeşitkenar Üçgen: Üçgenin üç kenar uzunluğu da birbirinden farklıdır.
2. İkizkenar Üçgen: Üçgenin iki kenar uzunluğu birbirine eşittir.
3. Eşkenar Üçgen: Üçgenin üç kenar uzunluğu birbirine eşittir.

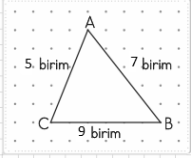
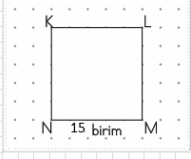
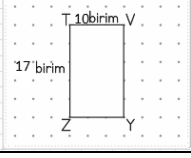
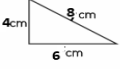

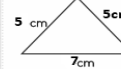


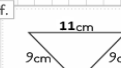

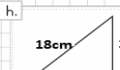
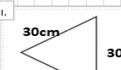
(Üçgen çiziyoruz etkinlikleri dağıtılır.) Öğrencilerden bu üçgenleri isimlendirmeleri ve bunların özelliklerini yazmaları istenir. (A1) Cetvel kullanarak ikizkenar, eşkenar ve çeşitkenar üçgenler oluşturmaları sağlanır. (A3/B1/B2) Farklı duruşlardaki üçgenlerin özelliklerinin değişip değişmediği tartışılır. Üçgenin köşegeni olmadığı belirtilir. (B2)

Tolga'nın özel bir öğrenci olduğunu bazen yardıma ihtiyaç duyduğu ifade edilir. Ona bugün ödevini çizmede yardımcı olmamız gerektiği ifade edilir. Her öğrenci kendi belirlediği kenar uzunluklarına göre üçgen şekillerini çizer. Ardından her grup başkanı grubundaki etkinlik kâğıtlarını arkadaşlarıyla birlikte kontrol eder. Seçtikleri birer üçgen çeşidini sınıfa sunarlar. Gruplardaki her öğrencinin hazırlanan sunumlardan birini anlatması sağlanır. (A3/B1/B2/B3/B4/B5)

Üçgen çiziyoruz etkinliğindeki Tolga bedensel engelli bir öğrencidir. Özel gereksinimli bireylerin sahip olduğu özellikler hakkında konuşulup onların ihtiyaçlarının neler olabileceği tartışılarak böyle bir durumda neler hissedeceklerini gösteren drama çalışması yapıldı. (C2)

Öğrencilerden verilen noktalı kâğıda üçgen, kare ve dikdörtgen şekillerini cetvel kullanarak verilen ölçülerde çizmeleri istenir. (A1/A2) (6 kesede üçgen, dikdörtgen, kare ölçüleri verilir.) Bunların kenarlarını ve kenarlarının uzunluklarını sembolle göstermeleri sağlanır. (A3/B1/B3) Farklı duruşlardaki kare ve dikdörtgenin özelliklerinin değişip değişmeyeceği tartışılır. Farklı duruşlardaki üçgenlerin özelliklerinin değişip değişmediği tartışılır. (B2/ C2) Farklı duruşlardaki kare, dikdörtgenin ve üçgenin özelliklerinin değişmeyeceği vurgulanır. (Oyun etkinlik kâğıtları dağıtılır.) Oyun etkinliğinde kullanılan çalışma sayfasında çizilen kare, dikdörtgen ve üçgenlere köşegen eklenmesi gerektiği belirtilir. Oluşturulan her köşegenin 10 puan olacağı belirtilir. (C2/C3)

BÖLÜM III:

Ölçme-Değerlendirme:	
<p>*Neler Öğrendik?</p> <p>* Aşağıdaki şekillere bakarak istenenleri yazalım.</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="text-align: center;">  <p>AB kenarı :</p> <p>BC kenarı :</p> <p>AC kenarı :</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="text-align: center;">  <p>KL kenarı :</p> <p>LM kenarı :</p> <p>MN kenarı :</p> <p>NK kenarı :</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div style="text-align: center;">  <p>ZY kenarı :</p> <p>ZT kenarı :</p> <p>TV kenarı :</p> <p>VY kenarı :</p> </div> </div> </div>	<p>* Aşağıdaki şekillere bakarak doğru olanı işaretleyelim.</p> <div style="display: grid; grid-template-columns: repeat(3, 1fr); gap: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>a.</p>  <p><input type="checkbox"/> Eşkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> Çeşitkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> İkizkenar üçgen</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>b.</p>  <p><input type="checkbox"/> Eşkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> Çeşitkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> İkizkenar üçgen</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>c.</p>  <p><input type="checkbox"/> Eşkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> Çeşitkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> İkizkenar üçgen</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>d.</p>  <p><input type="checkbox"/> Eşkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> Çeşitkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> İkizkenar üçgen</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>e.</p>  <p><input type="checkbox"/> Eşkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> Çeşitkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> İkizkenar üçgen</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>f.</p>  <p><input type="checkbox"/> Eşkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> Çeşitkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> İkizkenar üçgen</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>g.</p>  <p><input type="checkbox"/> Eşkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> Çeşitkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> İkizkenar üçgen</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>h.</p>  <p><input type="checkbox"/> Eşkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> Çeşitkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> İkizkenar üçgen</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>i.</p>  <p><input type="checkbox"/> Eşkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> Çeşitkenar üçgen</p> <p><input type="checkbox"/> İkizkenar üçgen</p> </div> </div>
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi/Açıklamalar	Sosyal Bilgiler dersindeki trafik levhalarının şekilleri hakkında konuşulur.

BÖLÜM IV

<p>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar</p>	<p>Bu örnek ders planı kapsayıcı eğitim etkinlik planlarının nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili araştırmacılara yol göstermesi amacıyla geliştirilmiştir.</p> <p>Parantez içerisinde verilen etkinlik kodları, Ek-E’de yer alan kapsayıcı eğitim için uygulama çeşitlendirme kodlarından kullanılması gerekenleri belirtmektedir.</p>
-------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları bu kısımda tanıtılmıştır. Bu çalışmanın veri toplama araçları; öğrenci tanıma formu, geometri başarı testi, öğretmen ve veli görüşme formlarıdır. Ayrıca araştırmadaki veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin detaylı bilgilere de yer verilmiştir.

Öğrenci Tanıma Formu

Öğrencilerin cinsiyet, engel durumu, kültür ve anne-baba (ölü-sağ, evli-boşanmış) bilgilerini göstermektedir.

Deney grubunda öğrenci özelliklerine bakıldığında 4 Suriyeli, 4 mevsimlik tarım işçisi ailenin öğrencisi, 3 sürekli hastalığı olan, 1 okuma yazma öğrenememiş (tanılanmamış öğrenme güçlüğü ve disleksi), 1 boşanmış aileye sahip öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 5 mevsimlik tarım işçisi, 2 sürekli hastalığı olan, 2 boşanmış aileye sahip öğrenciler, 2 ailede baba uzakta çalıştığı için anneye büyüyen öğrenciler, 2 okuma yazma öğrenememiş (tanılanmamış öğrenme güçlüğü) bulunmaktadır.

Geometri Başarı Testi

Bu çalışmanın veri toplama araçlarından biri olan 4. Sınıf geometrik cisimler ve şekiller, geometride temel kavramlar ve uzamsal ilişkiler kazanımlarına yönelik araştırmacının geliştirdiği dört seçenekli 25 çoktan seçmeli soru içeren geometri başarı testi hazırlanırken öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınarak alan yazın incelenmiştir. Alan yazın taranarak 40 soruluk soru havuzu hazırlanmıştır. Soru havuzu için oluşturulan sorular VERA, PISA ve MEB Ölçme Değerlendirme Merkezi'nin yayınladığı yeni nesil sorulardan esinlenilerek geliştirilmiştir. Soruların bazıları sınıf seviyesindeki kazanımlara göre revize edilmiştir. İlerleyen süreçte öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınarak, testin kapsamı ile ilgili belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosu, 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında (2018) bulunan kazanımlara göre oluşturulmuştur. Geometri Başarı Testi oluşturulurken 3 uzmanın görüşü alınmıştır. Daha sonra belirtke tablosu ve uzman görüşleri üzerinden 25 soru ile GBT'ye son hali verilmiştir. GBT'nin geçerlik ve güvenirlik aşamalarının belirlenmesi amacıyla 2021-2022 eğitim öğretim yılının ekim ayında 90 öğrenciye (5. sınıf) uygulama yapılmıştır. Testin bir üst sınıfa uygulanmasının amacı, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin geometri öğrenme alanı ile ilgili kazanımların bazılarını daha önce hiç öğrenmediklerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bu kazanımlara ilişkin soruları boş bırakacaklarından oluşabilecek bu problemi ortadan kaldırmak amacıyla GBT'nin geçerlik güvenirlik aşamaları için ön deneme uygulaması bir üst sınıfa yapılmıştır. Testin güvenirliğini belirlemek için KR-20 değerine bakılmıştır (Doğan, 2019).

GBT'nin geçerlik ve güvenirlik aşamalarında veri analizi için SPSS 26 paket programı tercih edilmiştir. GBT'ye verilen doğru cevaplar "1", yanlış ve boş cevaplar "0" olarak programa girilmiştir. Bu sebeple testten alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 0'dır. GBT'nin veri analizi öğrencilerin doğru ve yanlış sayıları üzerinden yapılmıştır. Geçerlik aşaması ile testin veri analizine başlanmıştır. Kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla hazırlanan test maddeleri, matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin belirtke tablosunda gösterilmiştir. Her bir kazanımı kapsayacak şekilde en az bir soru hazırlanmıştır. Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla Hacettepe Üniversitesinde Sınıf Eğitimi alanında çalışan bir profesörün uzman görüşüne başvurulmuştur. GBT'ye madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde, madde güçlüğü ve ayırt edicilik incelenmiştir.

Geometri Başarı Testi Geçerlik Çalışması. Araştırmanın bu kısmında Geometri Başarı Testinin geçerliğine ilişkin yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Kapsam Geçerliği. Kapsam geçerliği, başarı testi geliştirmenin ilk basamağını oluşturmaktadır. Başarı testindeki sorulara yönelik belirtke tablosu oluşturmak, testin kapsam geçerliğini sağlamada kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Araştırmada kullanılan GBT'yi uygulamadan önce belirtke tablosu hazırlanmıştır. Ayrıca Geometri Başarı Testi için 3 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan ikisi sınıf öğretmeni, diğeri alanda uzman akademisyendendir. Uzmanlardan geri dönütler alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Belirtke tablosunda Bloom'un Taksonomisi dikkate alınarak GBT son haline getirilmiştir. Bu sayede GBT'nin sorularının kapsam geçerliğinin oluşturulmasına katkı sağlanmıştır. Kazanım listesi ile belirtke tablosu Tablo 12'de belirtilmiştir.

Tablo 12

Geometri Başarı Testi Belirtke Tablosu

Kazanım	Test Maddesi Bilişsel Alan Düzeyi	Test Soru Dağılımı/	
		Yapılan	Etkinlik Sayısı
M.4.2.1.1. Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirir.	18-Uygulama		1/3
M.4.2.1.2. Kare ve dikdörtgenin özelliklerini belirler.	3- Kavrama, 7- Uygulama, 9-Bilgi, 10-Bilgi		4/3
M.4.2.1.3. Üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırır.	13-Bilgi, 14-Bilgi		2/2
M.4.2.1.4. Açınımı verilen küpü oluşturur.	4-Analiz		1/1
M.4.2.1.5. İzometrik ve kareli kâğıda eş küplerle çizilmiş olarak verilen modellerle uygun basit yapılar oluşturur.	1-Bilgi, 2-Analiz, 5-Analiz, 6-Analiz, 11-Analiz		5/2
M.4.2.3.1. Düzlemi tanıır ve örneklendirir.	8-Uygulama		1/1
M.4.2.3.2. Açıyı oluşturan ışınları ve köşeyi belirler, açığı isimlendirir ve sembolle gösterir.	16-Bilgi		1/2
M.4.2.3.3. Açıları, standart olmayan birimlerle ölçer ve standart ölçme birimlerinin gerekliliğini açıklar.	19-Kavrama		1/1
M.4.2.3.4. Açıları standart açı ölçme araçlarıyla ölçerek dar, dik, geniş ve doğru açı olarak belirler.	12-Kavrama, 20-Bilgi, 21-Kavrama, 22-Bilgi, 23-Bilgi		5/1
M.4.2.3.5. Standart açı ölçme araçları kullanarak ölçüsü verilen açığı oluşturur.	24-Kavrama, 25-Bilgi		2/1
M.4.2.2.1. Ayna simetrisini, geometrik şekiller ve modeller üzerinde açıklayarak simetri doğrusunu çizer.	15-Uygulama		1/1

M.4.2.2.2. Verilen şeklin doğruya göre simetriğini çizer.

17- Uygulama

1/3

Ardından GBT için madde analizi yapılmıştır. Tablo 13'te GBT madde analizi tablosu verilmiştir.

Tablo 13

GBT Madde Analizi

Madde No	Rj	Pj
M1	0.43	0.75
M2	0.43	0.75
M3	0.53	0.83
M4	0.40	0.87
M5	0.40	0.86
M6	0.59	0.85
M7	0.47	0.88
M8	0.53	0.82
M9	0.39	0.83
M10	0.39	0.76
M11	0.39	0.81
M12	0.44	0.82
M13	0.43	0.81
M14	0.31	0.74
M15	0.25	0.88
M16	0.27	0.80
M17	0.36	0.86
M18	0.35	0.82
M19	0.39	0.87
M20	0.32	0.85
M21	0.38	0.70
M22	0.31	0.86
M23	0.30	0.87
M24	0.30	0.78
M25	0.34	0.85

Madde ayırtedicilik ve güçlük indeksleri, SPSS 26 ve MS Excel programları aracılığıyla belirlenmiştir. Madde güçlük indeksinin 1'e yakın olması o maddenin kolay olduğu, 0'a yakın çıkması maddenin zor olduğunu göstermektedir. Tabloda verilen madde güçlük indekslerine göre yorum yapılacak olursa testin çok kolay olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sebebinin testin bir üst sınıfa uygulanmasından dolayı konunun öğrenciler tarafından daha önce çok iyi öğrenilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Madde ayırtedicilik indeksi ne bakıldığında ise <.20 olan sorular " çok zayıf", 0.20-0.29 olanlar "düzeltilebilir",0.30-0.39 olanlar "iyi" ve 0.40-1.00 olanlar ise "çok iyi" olarak

değerlendirilmelidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Test maddeleri, .30-.40 aralığında olduğu için madde ayırt edicilik indeks değeri iyi düzeydedir.

GBT'nin geçerliliğini artırmak için ek istatistiksel işlemler de yapılmıştır. Bunun için öncelikle öğrencilerin test puanları, yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Test puan sıralamasına göre öğrenciler, %27'lik alt ve %27'lik üst gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin test puanları incelendiğinde %27'lik alt ve %27'lik üst grup toplam puan arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Bu farklılığın üst grup lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

GBT Alt %27 ve Üst %27'lik Grupların Madde Ortalamalarının t Testi Sonuçları

Madde No	Grup	\bar{X}	Ss	df	t	p
M1	Üst Grup	.91	.28	66	3.04	.00
	Alt Grup	.62	.49			
M2	Üst Grup	.91	.28	66	3.04	.00
	Alt Grup	.62	.49			
M3	Üst Grup	.94	.23	66	2.90	.00
	Alt Grup	.68	.47			
M4	Üst Grup	.97	.16	66	2.51	.01
	Alt Grup	.78	.42			
M5	Üst Grup	1	0	66	3.12	.00
	Alt Grup	.78	.42			
M6	Üst Grup	1	0	66	4.27	.00
	Alt Grup	.65	.48			
M7	Üst Grup	.97	.16	66	2.81	.00
	Alt Grup	.75	.43			
M8	Üst Grup	.97	.16	66	3.39	.00
	Alt Grup	.68	.47			
M9	Üst Grup	.94	.23	66	2.61	.01
	Alt Grup	.71	.45			
M10	Üst Grup	.94	.23	66	4.08	.00
	Alt Grup	.56	.50			
M11	Üst Grup	.97	.16	66	3.39	.00
	Alt Grup	.68	.47			
M12	Üst Grup	.97	.16	66	3.69	.00
	Alt Grup	.65	.48			
M13	Üst Grup	.94	.23	66	3.48	.00
	Alt Grup	.62	.49			
M14	Üst Grup	.94	.23	66	4.40	.00
	Alt Grup	.53	.50			
M15	Üst Grup	.94	.23	66	2.01	.04
	Alt Grup	.78	.42			
M16	Üst Grup	.91	.28	66	2.18	.03
	Alt Grup	.71	.45			
M17	Üst Grup	.97	.16	66	2.51	.01
	Alt Grup	.78	.42			

M18	Üst Grup	.94	.23	66	3.48	.00
	Alt Grup	.62	.49			
M19	Üst Grup	.97	.16	66	2.51	.01
	Alt Grup	.78	.42			
M20	Üst Grup	.97	.16	66	2.51	.01
	Alt Grup	.78	.42			
M21	Üst Grup	.91	.28	66	4.24	.00
	Alt Grup	.50	.50			
M22	Üst Grup	.97	.16	66	2.51	.01
	Alt Grup	.78	.42			
M23	Üst Grup	1	0	66	2.54	.01
	Alt Grup	.84	.36			
M24	Üst Grup	.94	.23	66	3.19	.00
	Alt Grup	.65	.48			
M25	Üst Grup	.94	.23	66	2.01	.04
	Alt Grup	.78	.42			

Geometri Başarı Testinin Güvenirlik Çalışması. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliliğini tespit edebilecek istatistik tekniklerinden KR-20 yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada KR-20 istatistiğinden belirlenen katsayı incelenerek GBT'den öğrencilerin elde ettiği puanlarının güvenirliliği hakkında yorum yapılabilir. KR-20 yalnızca 0-1 şeklinde puanlanan testler için kullanılmaktadır. KR-20 güvenirlilik katsayısı değeri 0 ve 1 arasında değişmektedir. Bir başarı testi için hesaplanan KR-20 değerinin 0,60 ve 0,80 arasında olması kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. (Kalaycı, 2008). Yapılan analiz sonucunda KR-20 değeri .76 bulunmuştur. Bu kapsamda Geometri Başarı Testinin .60'ten büyük olduğu için "kabul edilebilir düzeyde" olduğu ifade edilebilir.

Veli Görüşme Formu

Kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda belirlenen 16 madde, Veli Görüşme Formunu oluşturmaktadır. Araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış veli görüşme formu, deney grubundaki öğrenci velilerine uygulanmıştır. Veli görüşmeleri en az 15 dakika, en fazla 20 dakika olarak gerçekleştirilmiştir.

Veli görüşme formundan elde edilen verilerin analizinin güvenirliliği için Miles ve Huberman'ın (1994), (Güvenirlilik: Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Belirlenen görüşler için güvenirlilik değerinin ortalaması .82 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak veli görüşme formundan elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir (Güvenirlilik >.80).

Öğretmen Görüşme Formu

Kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda belirlenen 15 madde Öğretmen Görüşme Formunu oluşturmaktadır. Araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, deney grubu öğrencilerinin öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan görüşme en kısa 15 dakika, en uzun 20 dakika olarak gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen görüşme formundan elde edilen verilerin analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994), (Güvenirlilik: Görüş Birliği/Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Belirlenen temalar için güvenirlilik değerinin .85 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak veli görüşme formundan elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir (Güvenirlilik >.80).

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi kısmında araştırma soruları, veri toplama araçları ile analiz yöntemleri incelenecektir.

Tablo 15

Araştırma Sorusu, Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi Yöntemleri
Kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubundaki "Geometri Başarı Testi" öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	Geometri Başarı Testi	İki Yönlü ANOVA
Velilerin, kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşünceleri nelerdir?	Veli Görüşme Formu	İçerik Analizi
Öğretmenin, kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşünceleri nelerdir?	Öğretmen Görüşme Formu	İçerik Analizi

Araştırma problemi olan "Kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubundaki "Geometri Başarı Testi" öntest- sontest puanları arasında anlamlı

farklılık var mıdır?” sorularından elde edilen veriler, Geometri Başarı Testi ile toplanacak verileri oluşturmaktadır. GBT verilerinin analizi için iki yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Bu araştırmada Geometri Başarı Testinin verilerinin analizinde parametrik veya non parametrik olduğunu belirlemek için GBT'ye öncelikle normallik testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda normallik testi verileri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

GBT Betimsel İstatistik ve Normallik Testi Verileri

Grup	Test	N	Min	Max	Ortalama	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Normallik (Shapiro-Wilk)
Deney	Öntest	20	4	10	7.30	1.87	-.11	-1.24	.17
	Sontest	20	8	16	11.75	2.29	.40	-.78	.36
Kontrol	Öntest	20	4	14	8.20	2.66	.90	1.12	.13
	Sontest	20	5	14	10.15	2.51	-.55	.05	.26

Yukarıdaki tabloya göre Geometri Başarı Testine ait Skewness ve Kurtosis değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013), Skewness ve Kurtosis değerlerini -1.5 ile +1.5 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Tabloya göre GBT'nin verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Shapiro-Wilk, $p > .05$). Normallik testi sonrasında GBT'nin verilerinin Levene's testi ile homojenliği incelenmiştir. Yapılan test sonucunda sonuç “.46” ile anlamsız çıkmıştır. Sonuç olarak, GBT'nin normallik sınama değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Mayers (2013), grup büyüklüğüne göre testin normalliğini tespit etmek amacıyla Shapiro-Wilk kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda parametrik test kullanabilmek için gereken normallik ve homojenlik kriteri sağlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007). Son olarak ise grupların varyans-kovaryans eşitliğine bakılmış ve yapılan test sonucu “.52” ile anlamsız çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplu deneysel desenlerde sadece gruplara veya zamana (ön test-son test) bağlı ölçümler incelenerek karara varılamayacağı için grupların ve ön test-son test ölçümlerinin ortak etkisi de incelenmelidir (Büyüköztürk, 2014; Çokluk ve diğerleri, 2016). Sonuç olarak Geometri Başarı Testinin uygulandığı grup ve testler

arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için iki yönlü ANOVA kullanılmasına karar verilmiştir. Etki büyüklüğünün incelenmesi için ise kısmi Eta-kare değerine bakılmıştır. Tekrarlı ölçümlerde etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan, kısmi η^2 değeri 0,01-0,06 arasında ise düşük olarak kabul edilmektedir. 0.06-0.014 arasında ise orta düzeyde olduğu kabul edilebilir. 0,14 ve üstünde yüksek etki büyüklüğü olarak belirtilmektedir (Kilmen, 2015; Miles & Shevlin, 2001).

Araştırmanın diğer problemleri olan “Velilerin, kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşünceleri nelerdir?” ve “Öğretmenin, kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşünceleri nelerdir?” sorularından elde edilecek veriler, Veli Görüşme Formu ve Öğretmen Görüşme Formu ile deneysel işlemi destekleyici nitel verileri oluşturmaktadır.

Bu araştırmada öğretmen ve veli görüşleri, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Büyüköztürk vd. (2021)'ün belirttiğine göre içerik analizi, belli kodlama kurallarına bağlı olarak metnin, daha küçük kategoriler şeklinde özet haline getirildiği sistemli ve tekrar edilebilir bir teknik olarak belirtilmektedir. Ayrıca mevcut olan durumu özetleyen bir analiz yöntemidir. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesi sonrası MAXQDA 2022 nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi sonucu oluşan kodlar, MAXQDA 2022 programı aracılığıyla kod bulutu ve kod haritalarına dönüştürülmüştür. Bu araştırmanın nicel verilerin analizinde SPSS 26 istatistik paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu bölümde verilere ait geçerlik ve güvenirlige ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Deneysel işlemin verilerini destekleyen görüşmelerin geçerlik ve güvenirliliklerine ilişkin bilgiler ayrı bir konu başlığı altında sıralanmıştır.

İnanırcılık. Araştırmanın deneysel işlemi destekleyici veli görüşmeleri, deney grubundaki kapsayıcı eğitim etkinlikleri bittikten sonra 12 veliyle 12 oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak

toplanmıştır. Belirlenen görüşme soruları, kapsayıcı eğitim ilkeleri kullanılarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşmeler, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Çalışma süresince araştırmacının rolü net bir şekilde ifade edilmiştir. Nesnel bir araştırma süreci yürütülmesi amacıyla yeterli önlemler araştırmacı tarafından yürürlüğe konmuştur. Görüşmelerde velilerin net olmayan ifadelerinin belirlenmesi ayrıca katılımcıların dil problemleri sebebiyle anlaşılabilmesi üzerine katılımcı teyidi için tercüman desteği alınmıştır.

Öğretmen görüşmesinde ise deney grubundaki kapsayıcı eğitim etkinlikleri bittikten sonra deney grubunun sınıf öğretmeniyle tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla toplanmıştır. Öğretmen görüşme soruları, kapsayıcı eğitim ilkeleri kullanılarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları, 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Çalışma süresince araştırmacının rolü net olarak tanımlanmıştır. Nesnel bir araştırma süreci yürütülmesi amacıyla gerekli önlemler araştırmacı tarafından yürürlüğe konmuştur. Görüşmelerde katılımcının net olmayan ifadelerinin belirlenmesi için katılımcı teyidi alınmıştır.

Aktarılabirlik. Bu çalışmada, aktarılabirlik için görüşmelerden elde edilen veriler, doğrudan alıntılar kullanılarak ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Tutarlılık. Çalışmanın tutarlılık incelemesi için araştırmacı tarafından yapılan veli ve öğretmen görüşmesi nitel veri analizi aşamasında 17 yıllık mesleki kıdeme sahip Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi Doktora Bölümü öğrencisiyle birlikte elde edilen nitel verilerin tutarlılığı karşılaştırılmıştır. Böylece araştırma sürecinde ortaya çıkabilecek olası hatalar önlenmiştir.

Teyit edilebilirlik. Teyit edilebilirlikle araştırma yoluyla elde edilen ham veriler kullanılarak bulgular ve sonuçlar kısmında dış kontrol sağlanmıştır. Böylece birbiri ile uyumsuz olabilecek veriler engellenmiştir. Elde edilen tüm ses kayıtları teyit edilebilirlik açısından saklanmaktadır.

Deneysel Uygulamanın İç Geçerliliği

Araştırmanın bu kısmında Kılıç ve Tonga (2022)'ya göre deneysel işlemin iç geçerliliğini etkileyen faktörler incelenmiştir.

Katılımcıların özellikleri. Bu araştırmada belirlenen ilkokulda iki 4. Sınıf bulunması sebebiyle uygulanan öntest sonuçlarına göre grupların birbirine denk olduğu belirlenmiştir. Ardından deney ve kontrol grubu rastgele belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesi aşamasında, katılımcıların özellikleri bilinmediğinden katılımcı özelliklerinin, iç geçerliliği etkilemesi mümkün değildir.

Seçim yanlılığı. Deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra deney ve kontrol grubunu betimleyebilmek amacıyla öğrenci tanıma formları uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunda olan öğrencilerin özellikleri, veri toplama kısmında belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesi aşamasından sonra öğrenci tanıma formu uygulandığı için seçim yanlılığından bahsedilemez.

Denek kaybı. Araştırma süresince deney ve kontrol grubundaki öğrenciler sürece tam katılım sağlamışlardır. Herhangi bir öğrenci deneysel işlemde ayrılmamıştır.

Deney ortamı. Deney ve kontrol gruplarının sınıf ortamları benzerdir. Deney ve kontrol grubunda verilen eğitimler yüz yüze verilmiştir. Deney grubunda kapsayıcı eğitim uygulamaları araştırmacı tarafından verilmiştir. Uygulamalar esnasında verilen eğitimin tamamı video kayıt altına alınmıştır. Deney ortamının iç geçerliliğini tehdit eden faktörler, bu şekilde kontrol altına alınmıştır. Kontrol grubunda verilen eğitim ise sınıfın öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

Ölçme yönteminin etkisi. Uygulama süreci içerisinde GBT ile ilgili amaç ve içerikte değişiklik yapılmamıştır. GBT'nin öntest-sontest uygulamaları her iki sınıfın sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bu süreçte gözlemci olarak yer almıştır. Bu durum iç geçerliliğin sağlanmasında ölçme yönteminin etkisinin kontrol altına alındığının göstergesidir.

Test etkisi. Araştırmanın deneysel uygulamasından önce yapılan öntestin, sontest olarak tekrar uygulanacağı, uygulama yapılacak sınıflara belirtilmemiştir. Ayrıca öntestin uygulanmasından sonra beş haftalık bir süreç geçmiştir. GBT'nin soruları her iki sınıfta hiçbir şekilde çözülmemiştir. Öğrenciler hangi soruları doğru, hangi soruları yanlış cevapladıklarını bilmedikleri gibi, sontest uygulanırken öğrencilerin aynı sorularla yeniden karşılaştıklarını fark etmedikleri araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Zaman etkisi. Deney süresince deney grubunda 4. Sınıf matematik dersi geometri kazanımları ile ilgili sadece araştırmacı tarafından uygulama yapılmıştır. Deney grubunun öğretmeni geometri kazanımlarını içeren ders işlememiştir. Kontrol grubunda ise matematik ders saati kadar ders işlenmiştir. Bu durumda iç geçerlikte zaman etkisi kontrol altına alınabilmiştir.

Olgunlaşma. Araştırmada deney grubunun verilen beş haftalık eğitim sonunda ciddi bir olgunlaşma göstermesi beklenmemektedir. Ancak araştırmalarda, iç geçerlikte olgunlaşma etkisinin kontrol edilebilmesi için kontrol grubu kullanılabileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla deney grubunun iç geçerlikte olgunlaşma etkisini kontrol altına alabilmek için kontrol grup kullanılması tercih edilmiştir.

Katılımcıların tutumları. Deney grubunun, kontrol grubunu olumlu veya olumsuz etkilemesi mümkün değildir. Deneysel bir çalışmanın deney grubunda yapılacağı kontrol grubuna belirtilmemiştir. Bu sebeple kontrol grubunun deneysel işleme ilgili herhangi bir olumlu ya da olumsuz görüşü olmadığından katılımcıların tutumları, iç geçerliği tehdit eden faktörlerden biri olarak değerlendirilemez.

Araştırmacının rolü. Araştırmacının tarafsızlığı, sınıfta video kaydı alan bağımsız bir gözlemci bulundurularak sağlanmıştır.

Deney Uygulamanın Dış Geçerliği

Araştırmanın bu kısmında Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012)'a göre deneysel işlemin dış geçerliğini etkileyen faktörler incelenmiştir.

Örnekleme Etkisi. Araştırmanın deneysel uygulamasının bir ilkokuldaki deney grubuna uygulanması, örnekleme etkisinden dolayı dış geçerliği azaltmaktadır. Dış geçerliği artırmak amacıyla kapsayıcı eğitim uygulamalarının diğer 4. Sınıflarda da uygulanmasının tavsiye edilmesi, diğer araştırmacılara yönelik öneriler arasında yer almaktadır.

Beklentilerin Etkisi. Deney ve kontrol gruplarına bir deneye katıldıkları söylenmemiştir. Sadece deney grubuna öğretmenleri yerine beş hafta boyunca matematik dersinin araştırmacı tarafından işleneceği belirtilmiştir. Dolayısıyla deney grubunun, beklenti etkisi kaynaklı dış geçerliği azaltıcı bir etkisi bulunmamaktadır.

Ön test-Deneysel Değişken Etkileşim Etkisi. Araştırmanın uygulanması esnasında hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test yapılmıştır. Ön test yapılmayan başka bir uygulama planlanmamıştır. Dolayısıyla ön test-deneysel değişken etkileşim etkisinin kontrol edilmesi bu çalışma için mümkün değildir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgular, yorumlar, veli ve öğretmen görüşleri irdelenmiştir. Deneysel işlemin bulgularını, deney ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Geometri Başarı Testine” yönelik başarı düzeyleri oluşturmaktadır. Ayrıca bu bölümde deneysel işlemi destekleyen veli ve öğretmen görüşlerine yönelik veriler bulunmaktadır. Araştırmanın problemi olan “Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkökul 4. Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında başarıya etkisi nedir?” sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar aşağıda belirtilmektedir.

Bu araştırmanın birinci alt problemi olan “İlkökul 4. Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanı kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubundaki “Geometri Başarı Testi” öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik bulguda kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubundaki öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan araştırmada verilerin grup, test ve grup-test arasındaki ilişkinin analizi için iki yönlü ANOVA yapılmıştır. Öğrencilerin puan, test ve grup değişkenine göre Geometri Başarı Testi puanlarının ortalamasına yönelik istatistiki bilgiler Tablo 17’de belirtilmiştir.

Tablo 17

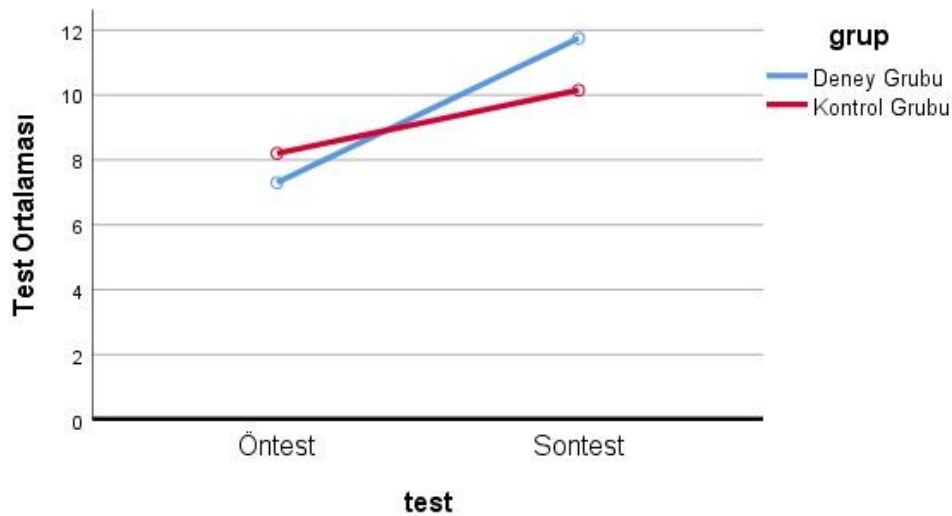
Geometri Başarı Testi (GBT) İki Yönlü ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta-Kare(η^2)
Sabit	6993.80	1	6993.80	1187.24	.00	.96
Grup	2.45	1	2.45	.41	.52	.00
Test	204.80	1	204.80	34.76	.00	.31
Test*Grup	31.25	1	31.25	5.30	.02	.06
Hata	447.70	76	5.89			
Total	7680.00	80				

Tablo 17'deki bulgular incelendiğinde öğrenci GBT puanlarının grup etkisinin [$F_{(1-76)}=2.45$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamsız olduğu ve test etkisinin [$F_{(1-76)}=204.80$, $p<.05$, $\eta^2=.31$] istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçümlerde yüksek etki büyüklüğü tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında fark olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Test ve Grup'un ortak etkisinin de [$F_{(1-76)}=31.25$, $p<.05$, $\eta^2=.06$] istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçümlerin etki büyüklüğünün yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumun deney grubunda olan öğrencilere verilen eğitimin son test puanlarını artırmada deney grubu lehine etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durumu gösteren Test-Grup etkisini gösteren grafiği Şekil 1'de belirtilmiştir.

Şekil 1

Grup-Test Ortak Etkisi Grafiği



Şekil 1'e göre ortaya çıkan belirgin artışın deney grubunda olan öğrencilere verilen eğitimin son test puanlarını artırmada deney grubu lehine etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Velilerin kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşünceleri nelerdir?" kapsamında deney grubunun velilerine, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla alt probleme ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Velilere, öğrencilere verilen eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin sorulmasındaki amaç kapsayıcı eğitim uygulamasını nasıl algıladıklarının belirlenmesidir. Bu kapsamda görüşme sorularına geçilmeden önce velilere, öğrencilere uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik duygu ve düşünceleri sorulmuştur. Velilerin görüşlerine dayanarak kapsayıcı eğitim uygulaması görüşü elde edilmiştir.

Velilerin kapsayıcı eğitim uygulamasına yönelik görüşü, çocukların hissettikleri ve öğretmenin anlatışı şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Buna ilişkin görüşlerini V12, *“...Değerlendirmeyi çocuklarımıza göre yaparız Çocukların bize anlattığı zevk aldığı eğitimin derecesini bunlara göre anlatırız. Benim çocuğum özellikle okulu sever ama ayriyeten son haftalarda aldığı etkinlikle birlikte matematik dersinden çok ciddi iyi bir şekilde bahsetti.”*

V10, *“...Yeni alınan matematik dersinden memnunum oğlum yeni şeyler gördü çok memnun kaldım.”*

V9, *“...Üçgen etkinliklerinden bahsetti kızım. Etkinliklerden memnunum derslerin bu şekilde işlenmesini istiyorum.”*

V5, *“...Evet bende derse katılmıştım. Sizin verdiğiniz derslerden çok memnunuz.”*

V4, *“...Çok iyi düşünüyoruz. Öğrencim ne kadar memnun olursa bende o kadar olurum. Ben çok memnun kaldım dersten.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencinin hissettikleri. Velilerin, öğrencilerin hissettiklerine ait görüşlerinde; Mutlu, olumlu, katılımcı, saygılı ve iletişimi vurgulamışlardır. Buna ilişkin görüşleri V1, *“...Kızım dersten sonra geliyor bana anlatıyor. Çok olumlu ve etkinliği seviyor.”*

V2, *“...Kızım etkinliği seviyor. Derste hoşuna gidiyor”.*

V12, *“...Çok mutlu. Eve geldiği zaman gelip bize anlatıyor. Hocasının verdiği üzerine çalışıyor. Biz nasıl mutlu oluruz, çocuğumuz mutlu olursa bizde oluruz.”*

V9, “...Okulu çok sevmeye başladı. Derslerine daha çok sevmeye başladı. Arkadaşlarıyla çok zaman geçirmeye başladı. Suriyeli arkadaşlarıyla daha çok konuşmaya iletişim kurmaya başladı.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenin anlatışı. Velilerin, öğretmenin anlatışına ait görüşlerinde; İlgili ve faydalı olarak vurgulanmıştır. Buna ilişkin görüşleri V12, “...Bu üslupla etkinliği anlatan hocalarımız kapsayıcı eğitimle ilgili diğer derslere de yansısı çok mutlu olurum.”

V7, “...Günlük dersi anlatıyor. Siz iyi davranıyorsunuz. Diğer öğretmende iyi davranıyor ama siz daha ilgilisiniz.”

V3, “...Etkinliğe başladığından beri oğlum memnun bu durumdan. Dersi başka şekilde anlattığından bahsetti.”

V5, “...Ayrıca siz dersi verdikten sonra daha iyi gelişmeyi başladı. Derste daha iyi olmaya başladı. Sizin sayenizde çocuğum başaracağına inandı.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin kapsayıcı eğitim uygulamasına yönelik duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri yanıtlarda, kendilerinin ve öğrencilerinin genel olarak etkinliklerden memnun oldukları ve mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Velilerin kapsayıcı eğitim uygulamasından memnun ve mutlu olmaları derslerin etkinlik temelli ve bireysel ihtiyaçları karşılayan farklılaşmış eğitim ilkelerine göre hazırlandığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okulun Fiziki Şartlarına İlişkin Görüşleri

Çalışmanın ilk görüşme sorusu “Okulunun fiziki şartları (tuvalet, asansör) çocuğunuzun ihtiyaçlarını karşılamaya yeterli mi? Yetersiz olduğunu düşünüyorsanız ne yapılmasını önerirsiniz?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin okulun fiziki şartları görüşü; bina yapısı ve ek bina olarak ikiye ayrılmaktadır. Buna ilişkin görüşlerini V2, “...Şu anki durumdan hoşnutsuz değilim ancak tabi ki normal bir okul olmasını isterim...”

V5, “...Yalnız konteynır olmaması daha iyi olur. Hem görünüşü de iyi olur çocuğum için daha zevkli olur...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Bina Yapısı. Velilerin, bina yapısına ait görüşlerinde prefabrik sınıf yapısını vurgulamışlardır. Buna ilişkin görüşleri V4, “...Çocuğumun eğitiminde konteynırın olmasını istemiyorum...”

V3, “...Ben yeterli görüyorum. Ancak konteynır çocuklarım için soğuk oluyor tabi ki normal sınıfta olmasını isterim...”

V9, “...Sınıftan memnumum ancak daha iyi olabilir...”

V10, “...Tuvalet ve diğer alanlar yeterli ancak konteynırda yeterli alan yok...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Ek Bina. Veliler, ek bina ile ilgili görüşlerinde yeni bir okul binası yapılmasını istediklerini vurgulamıştır. Buna ilişkin görüşleri V1, “...Şu anlık yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak ek okulda olmasını isterim. Ek bir bina olabilir. Köyümüz çok büyük yapılabilir. Bilgisayar odası olabilir. Oyun alanı da olmasını isterdim okulda...”

V4, “...Belki daha iyi bir okul olursa daha iyi olur diye düşünüyorum.”

V3, “...Sınıf yeterli değil. Binada istiyorum. Şu an konteynırda...”

V12, “...Bizim okul binamız eskidir. Lavabolar ve tuvaletler yeterince kapsama alınıyor ancak şunu belirtmeliyim konteynır değil de normal okul olsa her şey iç içe daha uygun olur...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin okulun fiziki şartlarına yönelik ifade ettikleri görüşlerde, genel olarak çocuklarının prefabrik sınıfta eğitim görmelerinden memnun olmadıklarını ve yeni ek bir bina yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun velilerin okuldaki fiziki şartlar iyileştiğinde eğitimin kalitesinin de dolaylı olarak artacağını düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenciler Arası Ayrımcılık Yapılıp Yapılmadığına Yönelik Görüşleri

Çalışmanın ikinci görüşme sorusu “Çocuğunuz, sınıfındaki arkadaşlarıyla oyun oynarken ya da grup çalışmalarında ayırım yapıldığını düşündüğünden hiç bahsetti mi?”

Grup oluşturulurken istediği arkadaşıyla çalışabildiğini düşünüyor musunuz?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin öğrenciler arası ayrımcılık yapılmadığına ilişkin olumlu görüşleri; V4, “...Düşünüyorum evet. Suriyelilere ırk ayrımcılığı yapılmamasın. Kızım böyle bir şey yapmaz...”

V6, “...Okuldan bahseder ama bu tür bir şeyden hiç bahsetmedi. Yok, ayrımcılık yapmaz. ...”

V7, “...Sınıfında Suriyeli de var ben zaten kendimde ayrımcılık yapmam. Ben böyle bir şey kabul etmem ...”

V8, “...Suriyeli arkadaşları var ayrımcılık yapmaz. Çok iyi anlaşıyorlar onlarla dışarıda birlikte dolaşıyorlar. Kendisi karar verir arkadaşlarına ...”

V9, “...İsteddiği arkadaşlarıyla oynar. Suriyeli arkadaşlarıyla kardeş gibi oynar. Ben kendim ayrımcılığa izin vermem ...”

V10, “...Biz bu köyde 4-5 yıldır yaşıyoruz. Suriyeli olarak çocuklarıma ayrımcılık yapılmadı. Paydostan sonra mahalle arkadaşlarıyla bir araya gelip ders çalışıyorlar ayrıca kendi çocuklarım da gidiyor. Sıkıntı yaşamadık ...”

V12, “...Hocam öyle bir ayrımcılık söz konusu değil, bana anlatmadı. Mesela şöyle söyleyeyim Suriyeli arkadaşı A.S. Suriyeli anlamında bu şekilde örnek vereyim. Mesela benim kızım kaynaşma niyetine ondan yardım talep ediyor veya ona yardım ediyor. Kızım Türkçesi zayıfsa destek veriyor. Kızım, Suriyeli öğrencilerle sınıfla kaynaşıp aynı ortamda oynamalarını önem veriyor. Bana bu şekilde anlattı. Ayrıca ben bu durumu bir iki sefer sınıf ziyaretimde tespit ettim. ...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin öğrenciler arası ayrımcılık yapılıp yapılmadığına yönelik olumsuz görüşlerde bulunmaktadır. Bunlar;

V2, “...Ben arkadaşlarını pek tanımıyorum. Kızım biraz çekingen. Ben hiç ayrımcılık yapıldığını görmedim. Suriyelilerle kızımın okumasını istemem ...”

V1, “...*Tabi ki kendi çocuklarımızla okumasını isterim...*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin öğrenciler arası ayrımcılık yapıp yapılmadığına yönelik ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak çocuklarının sınıf ortamında veya grup çalışmasında ayrımcılık yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun çocuklara verilen kapsayıcı eğitim uygulamasıyla birlikte uygulamanın yapıldığı Hatay İlinin çokkültürlü yapısının ve burada yaşayan insanların farklı kültürlere karşı hoşgörülerini kendi çocuklarına aktarmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenci ve Öğretmen Arası İletişime Yönelik Görüşleri

Çalışmanın üçüncü görüşme sorusu “Okulda okul müdürü, öğretmenleri ve arkadaşları, çocuğunuzun söylediklerine önem verir mi? Onu dinler mi?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin, öğrenciler ve öğretmen arası iletişime yönelik görüşleri;

V4, “...*Dinlerler evet. Önem verirler...*”

V5, “...*Bazen dinler bazen dinlemez. Oğlum efendi. Bazen yaramaz. Okuldan almak istedim oğlum, öğretmeni ve müdürü ikna etti. Arkadaşlarının bazıları dinler, bazıları dinlemez...*”

V6, “...*Dinliyorlar. Öğretmenine bir sorunu oldu mu gidip söylüyor. Arkadaşlarıyla iyi anlaşıyor. ...*”

V11, “...*İlgi alaka iyi memnunuz. Kendini ifade ettiği zaman cevap alabiliyoruz. Türkçeyi kavradıkları için kendini ifade etmekte sıkıntı yaşamıyorlar. Yardım almakta da sıkıntı görülüyor ...*”

V12, “...*Hocam bu konuda pek şikâyetimiz yok. Önem gösteriyor. Kızım bana anlattığı kadar bilebilirim. Bir şeyi ihtiyacı olduğunda öğretmen ve müdürden fikir ve yardım istiyor ve karşılığını alıyor ...*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin öğrenci, öğretmen ve idareci arasındaki iletişime yönelik ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak iletişim sırasında karşı tarafın, çocuklarının söylediklerine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak okuma güçlüğü çeken öğrencinin velisi ile Suriyeli veliler, bu durumun her zaman söz konusu olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum okuma güçlüğü çeken öğrencinin velisi ve Suriyeli çocukların velilerinin de bahsettiği gibi bazı durumlarda karşı tarafla iletişim kurmakta zorlanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencinin Ders İçi Mutluluk ve Okula Katılımına Yönelik Görüşleri

Çalışmanın dördüncü görüşme sorusu “Derslere katılırken çocuğunuz kendini mutlu hisseder mi yoksa okula gelmekten memnun değil mi? Neden?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin, öğrencilerin ders içi mutluluk ve okula katılımıyla ilgili görüşleri; V2, “...Okula gitmeyi çok sever. Sizin dersinize katılmayı da seviyor...”

V4, “...Okula gitmeyi sever. Kızım sizin yaptığınız etkinliklere hevesle gidiyor okula...”

V6, “...Okula gitmeyi seviyor. Matematikte biraz zor algılıyor ama sizin yaptığınız etkinlikleri anlattı...”

V8, “...Etkinlik olmadan önce o kadar mutlu değildi ancak etkinlikten sonra iştahlı bir şekilde okula gitmeye başladı. Derste etkinlik yaptığımız zaman çok mutlu olduğunu gelip söylüyor bana ...”

V11, “...Hem matematik dersini hem dersi veren öğretmeni çok sevdi daha mutlu bir şekilde okula gidiyor ...”

V12, “...İçtenlikle söylemek istiyorum en son yapılan etkinliğin ciddi bir faydası oldu. Daha azimli okula bir an önce okula etkinliğe katılmak istiyor. Bu dersi çok sevdi. Keşke diğer derslerde böyle olsaydı. Bu etkinlik dersinde ciddi bir ilgi var. “Baba, diğer derslerde keşke böyle olsa etkinlik olsun isterim.” dedi. Çünkü ilgi ve alaka olduğu için anlatım üslubu farklı. Daha önce de ödev alırdı. Benden ya da abisinden yardım isterdi. Bu derste kendi

kendine yapmaya gayret gösteriyor. Kendi kendine başarmaya çalışıyor. Bunu keşfettim..." şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin öğrencilerin ders içi mutluluk ve okula katılımıyla ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak öğrencilerin yapılan uygulamadan dolayı ders içi mutluluk ve okula katılımının arttığını belirtmişlerdir. Bu durum yapılan kapsayıcı matematik etkinlikleri uygulamasının etkinlik temelli ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak farklılaştırılmış bir öğretim uygulaması sebebiyle olduğu açıklanabilir.

Öğrenci Liderliğine Ait Görüşleri

Çalışmanın beşinci görüşme sorusu "Çocuğunuz, okul bahçesinde kurulan oyunlara katılır mı? Oyunlarda liderlik yapar mı? Oyunda liderlik yaptığından bahseder mi?" kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin öğrenci liderliğine ilişkin görüşleri; V12, "...Katılır. Sizin dersinizde etkinlik oyununda liderlik yaptığından bahsetti. Ayrıca liderlik yapmaya çok heveslidir ve yapar. Kızım sınıf başkanıdır. Arkadaşlarıyla iyi geçinir. Örnek verecek olursak baba bugün ben koşu gerektiren oyun istemedim sohbetli oyunlar istedim çünkü Zeynep arkadaşım bugün kendini iyi hissetmiyordu bu yüzden dedi..."

V10, "...Liderlik yapmasını tavsiye ederim ancak sizin dersinize ve diğer derslere gittiğiniz zaman yerel öğrencilerle içli dışlı olun ki uyum sağlamanız daha iyi olur..."

V3, "... Oyun oynar. Liderlik pek yapmaz. Ancak ben yapmasını istiyorum..."

V2, "...Oyun oynar. Sizin dersinizde yapılan etkinliklerdeki oyunlarda liderlik yapmasını isterdim ..." şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin, öğrenci liderliği ile ilgili ifade ettikleri görüşlerde genel olarak öğrencilerin hep birlikte oyun oynaması ve liderlik yapmalarını istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, düz anlatım yoluyla işlenen matematik dersinde öğrencilerin oyun kurabilme ve liderlik becerisini geliştirme fırsatı bulamamalarına sebep olmaktadır. Ayrıca Suriyeli velilerin, öğrencilerin liderlik yapmalarında kendi öğrencilerinin yerli öğrencilere öncelik

vermelerini istediklerini belirtmiştir. Velilerin, öğrencilerin liderlik becerisinin gerekliliğinin farkında olduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan kapsayıcı matematik etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin liderlik becerilerinin, derste oyuna katılma ve etkinlikler aracılığıyla liderlik yapabilme fırsatı bulmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yardım İsteğine Yönelik Görüşleri

Çalışmanın altıncı görüşme sorusu “Çocuğunuz ihtiyaç duyduğunda yardım ister mi? Çocuğunuz, okulda ve sınıfta ihtiyaç duyduğunda yardım alabilir mi?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin yardım isteğine ilişkin görüşleri; V1, “...*Bir sıkıntı olunca yardım istiyor. Rahat bir şekilde isteyebilir...*”

V2, “...*Kızım çekingen ama ihtiyaç duyduğunda istiyor...*”

V11, “...*Evet yardım ister...*”

V9, “...*Evet yardım ister. Bende bu konuda çocuğuma yardım ediyorum...*”

V12, “...*Kızım çekinmeden yardım ister. Suriyeli arkadaşlarından da ister...*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin öğrenci yardım isteği ile ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında yardım istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum okulda ve sınıfta çocuklarının sorunla karşılaştıklarında velilerin, öğrencileri öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım istemelerini hususunda cesaretlendirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Veli Yardımına Ait Görüşleri

Çalışmanın yedinci görüşme sorusu “Çocuğunuz ihtiyaç duyduğunda ev ödevlerine vb. gibi durumlarda yardım eder misiniz?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin veli yardımına ilişkin görüşleri; V10, “...Anladığıma yardımcı oluyorum. Ancak anlamadığıma komşulardan Türk öğrencilerden yardım alıyorum. Bir şekilde araştırıp halletmeye çalışıyorum...”

V9, “...Ben yapamıyorum ama ablası daha çok yardım ediyor. Benim okumam yok...”

V5, “...Görevim icabı çok fazla evde bulunamıyorum. Ama tabi ki araştırıp yardım ederim...”

V8, “... Evet yardım ediyoruz. Aklına takıldığı soru olursa yardımcı oluyoruz...”

V7, “...Evet yardımcı olurum. Zaten ben her gün dersleri ve durumu hakkında soru soruyorum. Yapamadığı zaman gelip benden de yardım istiyor. Bende araştırıp yardımcı olurum...”

V6, “... Elimden geleni ediyorum. Anlamadığımı ders öğretmenine soruyorum...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin çocuklarına yardımı ile ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, velilerin öğrencilere ihtiyaç duyduğu durumlarda yardım ettiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum velilerin, çocukların eğitimiyle yakından ilgilendikleri ve bu duruma çözüm bulamadıklarında araştırma yaparak üstesinden gelmeye çalıştıkları söylenebilir.

Öğrencilerin Sınıftaki Sorumluluklarına Yönelik Görüşleri

Çalışmanın sekizinci görüşme sorusu “Çocuğunuzun sınıftaki sorumlulukları nelerdir?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin sınıftaki sorumluluklarına ilişkin görüşleri; V4, “...Derse katılması, öğretmenine ve arkadaşlarına saygılı olması... Elinden geldiği kadar Suriyeli arkadaşlarına da yardımcı olmasını isterim...”

V8, “...Öğretmenine saygılı olmalı, kitaplarına sahip çıkıyor, Suriyeli, engelli ve bütün arkadaşlarıyla anlaşmalı...”

V10, “...Biz zaten tavsiye ediyoruz. Sorumluluklarını söylüyoruz. Öğretmenine karşı saygı hitabında, ders kitaplarına sahip çıkması şeklinde.....”

V11, “...Ahlaken terbiyeli olmalı, Türk arkadaşlarıyla iyi geçinmesi gerektiğini söylüyoruz.....”

V7, “...Öğretmenine ve arkadaşlarına saygılı olmalı ve kitaplarına sahip çıkmalı...”

V6, “...Hocalarına saygılı davranması gerekli, arkadaşlarına karşı saygılı olmalı...”

V5, “...İlk başta öğretmenine saygılı olmalı, arkadaşlarıyla kavga etmemesini isterim. Sınıfta yabancı uyruklu ve engelli var saygılı olmasını isterim...”

V12, “...Öğretmenine saygılı ve sevgili olması, arkadaşlarıyla iyi geçinmesi, ders defter ve kitaplarına sahip çıkması, Suriyeli arkadaşlarıyla beraber saygılı, engelli arkadaşlarına karşı saygılı ve elinden geldiği kadar yardım etmek ister ve bu konuda duyarlıdır...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin, öğrencilerin sınıftaki sorumluluklarına ilişkin verdikleri yanıtlarda, velilerin genel olarak öğrencilerin, öğretmene ve sınıftaki bütün arkadaşlarına karşı saygılı olmaları ve materyallerine sahip çıkmaları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik veli görüşlerinin, kapsayıcı sınıf ortamıyla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Öğrenci Düşüncelerinin Gerçekleştirilmesine Yönelik Görüşleri

Çalışmanın dokuzuncu görüşme sorusu “Çocuğunuzun söylediklerini dikkatle dinler misiniz? Düşüncelerini gerçekleştirmesine yardım eder misiniz?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin öğrenci düşüncelerinin gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri; V1, “...Elimden geldiği kadar... İsterim daha çok yardımcı olmaya çalışırım... Mesela ödevlerine yardım ediyorum...”

V2, “...Evet. Ne isterse elimden geleni çabalarım...”

V3, “...Söylediklerini dinliyorum ama yapamıyorum. Elimde imkân olmadığı için maddi şeyleri yapamıyorum. Ama yardımcı olmak isterim...”

V4, “...Elimizden geldiği kadar çabalarım. 6 kardeşler maddi durum imkân verdiği kadar...”

V5, “...Dikkat ederim. Yardımcı olurum. Elimden geldiği imkâna göre yardım etmeye çalışırım. ...”

V12, “...Her şeye yetişemesek bile... Geçen yıl benden bilgisayar veya tablet istedi canlı ders olduğu zaman ben de telefonumu verdim. Ama her zaman evde bulunmuyordum... Yılbaşında baba bu sene canlı ders olursa ne yaparız diye. İmkânım olsa derslerini desteklemek için alırdım...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin öğrenci düşüncelerinin gerçekleştirilmesi ile ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, velilerin tamamı öğrencilerin söylediklerini dikkatle dinlediklerini ve düşüncelerini maddi imkânları el verdiği sürece gerçekleştirmeye çabaladıklarını belirtmişlerdir. Velilerin öğrencilerinin düşüncelerini gerçekleştirememelerindeki etkili olan faktörün yaşadıkları bölgenin düşük sosyo-ekonomik yapısı olduğu söylenebilir.

Yönetici Öğrenci İlgisine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın onuncu görüşme sorusu “Okul yöneticilerinin çocuğunuzla ilgilendiğini düşünüyor musunuz? Siz nasıl ilgilenmelerini isterdiniz?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin yönetici öğrenci ilgisine ilişkin görüşleri; V12, “...İlgilendiğini düşünüyorum. Çocuğumun bana anlatmasından biliyorum... Kızım bir hata yaptığında kızarak ya da şiddet uygulayarak değil de sözlü olarak uyarmasını isterim...”

V11, “...Çocuğum bir hata yaptığı zaman uyarılmasını isterim...”

V9, “...Yeterince ilgilenmesini isterim.....”

V8, “...İlgileniyorlar...Bir sorun olduğunda bizle iletişim kuruyorlar...”

V7, “...İlgileniyorlar. Daha fazlasını ilgilenmesini de isterim...”

V6, “...Yaramazlık yaptığı zaman şiddet uygulamadan güzel bir şekilde iletişimle öğrenciye anlatırsa iyi olur. Şiddete karşıyım...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin yönetici-öğrenci ilgisi ile ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak veliler okul yöneticilerinin çocuklarıyla ilgilendikleri hem veliyle hem de öğrenciyle olumlu iletişim kurdukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durumun MEB tarafından okul yöneticilerine verilen kapsayıcı eğitim seminerlerinin eğitime yansımaları olarak açıklanabilir.

Velinin Sosyal Etkinliklere Katılımına Yönelik Görüşleri

Araştırmanın on birinci görüşme sorusu “Çocuğunuzu desteklemek için okulda düzenlenen sportif veya sanatsal etkinliklere katılıyor musunuz?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin sosyal etkinliklere katılımına ilişkin görüşleri; V1, “...Öğretmen çağırdığında gidiyoruz...”

V2, “...Katılıyorum. 23 Nisan’a tabi ki katılıyorum...”

V4, “...23 Nisan olursa katılıyorum. Resim yarışması olursa da katıldım...”

V5, “...Evet. Mesela 23 Nisan olsun katılıyorum...”

V6, “...23 Nisan olsun diğer etkinliklerde destekliyoruz. Onların istediklerini karşılıyorum. Çocuğum okulda kendi aralarında eğleniyorlar...”

V12 “...Tabi ki. 23 Nisan, Yerli malı haftası, kültür haftalarında, milli törenlerde destekliyorum. Elimden geldiği kadar katılırım...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin öğrencilerini desteklemek için sosyal etkinliklere katılımlarıyla ilgili görüşlerinde, genel olarak okulda yapılan sosyal etkinlik ve törenlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun uygulama yapılan okulun, kapsayıcı örgüt kültürünün güçlü olduğu söylenebilir.

Öğrenci Yakın Arkadaş Tanımaya Yönelik Görüşleri

Araştırmanın on ikinci görüşme sorusu “Çocuğunuzun okuldaki en yakın arkadaşlarını tanıyor musunuz? Çocuğunuz onlarla nasıl arkadaş oldu?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin çocuklarının yakın arkadaşlarını tanımalarına ilişkin görüşleri; V11, “...Komşumuz Türk bir aile var. Onlarla arkadaş olmalarını, eğlenmelerini isterim...”

V4, “...Köylü olduğumuz için birbirimizi tanıyorum. Nasıl arkadaş olduklarını bilmiyorum... Suriyeli sınıf arkadaşlarıyla da yakın arkadaş olmalarını isterim...”

Fakat V9, ise “...Tanımıyorum...” görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca V12, “...Tanıyorum evet. Yanına geliyorlar bundan dolayı tanıyorum. Suriyeli bir tane öğrenci var. İki tane de mahalleden var. Ailelerini tanıyorum. Arkadaş olmalarını destekliyorum...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin, çocuklarının yakın arkadaşlarını tanımalarına ilişkin görüşlerinde, genel olarak çocuklarının yakın arkadaşlarını tanıdıklarını ve nasıl arkadaş olduklarını bilmediklerini söylemişlerdir. Ayrıca birçok veli, çocuğunun Suriyeli sınıf arkadaşıyla, arkadaşlık kurmasını desteklediğini belirtmiştir. Bu durumda veli görüşlerinin, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle paralellik gösterdiği söylenebilir.

İdareci ve Öğretmenin, Öğrencilere Akademik Başarı Desteğine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın on üçüncü görüşme sorusu “Okul yöneticileri ve diğer öğretmenler çocuğunuzun akademik başarısını nasıl desteklemektedir?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin, idareci ve öğretmenler tarafından çocuklarına verilen akademik başarı desteğine ilişkin görüşleri; V6, “...Güzel desteklemektedirler. Matematik dersinde yaptığınız etkinlikleri hoşuna giderek anlatıyor. Çok hoşuna giderek, etkinlik görüyoruz matematik dersinde abisine bahsetti...”

V10, “...Başarılı bir şey yaptığı zaman çocuğumun ödüllendirilmesini isterim...”

V4, “...Testler ve deneme sınavları yapıyor. Diğer dersler etkinlik dersi şeklinde işlense, projeksiyon kullanılsa iyi olur...”

V12, “...Deneme sınavı üzerinden destek vermektedirler...”

V5 “...Desteklemektedirler. Çabalıyorlar...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Veliler, idareci ve öğretmenler tarafından çocuklarına verilen akademik başarı desteği ile ilgili görüşlerinde genel olarak okul idaresinin öğrencilerin akademik başarısını arttırmak için deneme sınavı yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Birkaç veli ise okul idaresinden diğer derslerde de kapsayıcı eğitim uygulaması etkinlikleri şeklinde ders işlenmesini istedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Bu durum velilerin yapılan kapsayıcı matematik uygulamasından memnun oldukları ve diğer derslerde de uygulanmasını istedikleri şeklinde açıklanabilir.

Velilerin Çocuklara Akademik Başarı Desteğine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın on dördüncü görüşme sorusu ise “Çocuğunuzun akademik başarısını desteklemek için neler yaparsınız?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin çocuklarına sağladığı akademik başarılarına desteğe ilişkin görüşleri; V12, “...Az önce de dile getirdim. Bir tablet ya da bilgisayar alırdım. Kaynak setleri almak isterdim. Ama imkânım yok yapamıyorum...”

V11, “...Şunu yapmak isterdim imkânım olmadığı için tablet ve bilgisayar almak isterdim...”

V3, “...Ödevlerinde yardımcı oluyorum...”

V4, “...Ödevlerine yardımcı olurum. İmkânım olsa tablet alırdım...”

V6, “...İmkanlar dâhilinde yardımcı olurum. İmkân her şeyi kısıtlıyor...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin çocuklarına sağladığı akademik başarı desteğine ilişkin görüşlerinde genel olarak, ekonomik ve maddi imkân zorluğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu durum velilerin ekonomik olarak daha iyi durumda olmaları durumunda çocuklarının eğitim kalitesinin artacağı ve akademik başarılarının dolaylı olarak yükseleceği düşünülmektedir.

İstenmeyen Davranışa Yönelik Görüşleri

Araştırmanın on beşinci görüşme sorusu ise “Okulda çocuğunuza hoşlanmadığı şekilde davranılırsa kendinizi nasıl hissederdiniz? Çocuğunuza hoşlanmadığı şekilde davranan arkadaşları, öğretmenleri ve okul yöneticileri olduğunda ne yapıyorsunuz?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin, okulda çocuklarına hoşlanmadığı şekilde davranıldığında vereceği tepkilere ilişkin görüşleri; V2, “...Darılırim ama gidip öğretmenle konuşurum...”

V11, “...Direkt okula giderim. Müdürle görüşürüm. Sorunlarıma çözüm bulur...”

V3, “...İlk duyduğumda öfkelenirim. Okula giderim sorunu çözmek için idareyle ve öğretmenle konuşurum...”

V1, “...Çok kötü olurum hemen yöneticilerle konuşurum. Bunu kabullenmem ne yapılması gerekiyorsa gider yaparım. Öğretmenini de dinlerim. Orta yolu bulurum...”

V4, “...Öğretmenle görüşür aramızdaki sorunu çözerim. İlk başta üzülürüm...”

V12, “...Bu evlattır. İlk duyduğum zaman içime öfke gelebilir. Ama tabi ki hiçbir şey yapmadan idareci veya öğretmenle görüşür konuyu birbirimize anlatır önlem alırız...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin, okulda çocuklarına hoşlanmadığı şekilde davranıldığında vereceği tepkilere ilişkin görüşlerinde genel olarak, bu durum karşısında üzüldükleri ve sorunun çözümü için gerekli kişilerle iletişim kurdukları görüşünü bildirmişlerdir. Bu durum velilerin, bir sorun karşısında daha çok çözüm odaklı olmaları ve iletişime önem vermeleri şeklinde açıklanabilir.

Öğrenci Lakap Takmaya Yönelik Görüşleri

Araştırmanın son veli görüşme sorusu ise “Okulda çocuğunuzun bir lakabı var mı? Çocuğunuz bu lakabı seviyor mu? Sevmediği bir lakap takılsaydı çocuğunuz bunu istemediğini söyleyebilir mi?” kapsamında velilerin görüşleri alınmıştır.

Velilerin, okulda çocuklarına lakap takılmasına ilişkin görüşleri; V2, “...*Direkt öğretmeni ile görüşürdüm. Çocuğum bana söylerdi...*”

V1, “...*Direkt okula giderim. Müdürle görüşürüm. Sorunlarıma çözüm bulur...*”

V3, “...*Lakabı yok... Hoşlanmadığı bir şeyi söylenmesi durumunda öğretmenle görüşürüm ...*”

V7, “...*Lakabı yok... Olursa gidip öğretmenle görüşürüm ...*”

V5, “...*Hocam lakabı yok şu an. Çocuğumun gidip müdürle ve öğretmenle konuşmasını söylerim...*”

V4, “...*Lakabı yok. Gider hocasına söylerim...*”

V12, “...*Lakabı yok. Çocuğum istemezse öğretmeniyle görüşürüm. Çocuğum mutlu olursa bir şey yapmam...*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Velilerin, okulda çocuklarına lakap takılmasına ilişkin görüşleri genel olarak, çocuğunun lakabının olmadığı ve olması halinde öğretmen veya idareyle görüşeceği yönünde görüş bildirmiştir. Bu durumun bir sorun karşısında öğretmen ve idareyle iletişim kurmaktan çekinmedikleri şeklinde açıklanabilir.

Veli görüşmelerinden elde edilen yanıtların daha iyi anlaşabilmesi için kod bulutu şeklinde Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Veli Görüşmesi Kod Bulutu



Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenin kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşünceleri nelerdir?” kapsamında deney grubunun öğretmene ilişkin görüşler, yarı yapılandırılmış form aracılığıyla sorulmuştur. Öğretmene, öğrencilere uygulanan kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin sorulmasındaki amaç, kapsayıcı eğitim uygulamasını nasıl algıladığının belirlenmesidir. Bu sebeple görüşme sorularına geçilmeden önce öğretmenden, kapsayıcı eğitim uygulamasına yönelik duygu ve düşünceleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmenin görüşlerine dayanarak kapsayıcı eğitim uygulaması görüşü elde edilmiştir.

Öğretmenin, kapsayıcı eğitim uygulamasına ilişkin görüşü; Ö, “...Memnun kaldım. Öğrencilerin katılımı çok arttı. Etkinlik olduğu için, etkinliklere bayılıyorlar zaten. Öğrenciler genel olarak iyi durumdadır. Etkinlik yapıldığında durumlarının daha iyi olduğunu düşünüyorum. Etkinlikler Suriyeli öğrencilerime de çok yaradı. Derse katılımları çok arttı. Ayrıca daha entegre oldular derse...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin kapsayıcı eğitim uygulamasına ilişkin görüşü, kapsayıcı eğitim uygulamasından memnun olduğu, etkinlik temelli ders işlemenin öğrenci başarısını artırdığı

ve Suriyeli öğrencilerin derse etkin katılımının sağlandığı yönündedir. Bu durum kapsayıcı eğitim etkinliklerinin amacına ulaştığı söylenebilir.

Okulun Fiziki Şartlarına İlişkin Görüşü

Çalışmanın ilk görüşme sorusu “Okulun fiziki şartları (tuvalet, asansör) öğrencilerinizin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik düşünceleriniz nelerdir? Yetersiz olduğunu düşünüyorsanız ne yapılmasını önerirsiniz?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin, okulun fiziki şartlarına ilişkin görüşü; Ö, “...Bence yeterli ancak sınıflarımız konteyner değil de normal bina şeklinde olsa daha iyi olurdu...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin okulun fiziki şartlarına ilişkin görüşü, okulun fiziki şartlarının yeterli olduğu, öğrencilerin prefabrik sınıf değil de yeni ek bir bina istediğini belirtmiştir. Bu durumda öğretmen, okuldaki fiziki şartlar iyileştiğinde eğitimin kalitesinin de artacağını düşünmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenciler Arası Ayrımcılık Yapılıp Yapılmadığına Yönelik Görüşü

Çalışmanın ikinci görüşme sorusu “Öğrencilerinizden bazıları, sınıfında arkadaşlarıyla oyun oynarken ya da grup çalışmalarında, ayırım yapıldığını düşündüğünden bahsetti mi? Öğrencilerinizin grup oluştururken istediği arkadaşıyla çalışabildiğini düşünüyor musunuz?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin öğrenciler arası ayrımcılık yapıp yapılmadığına ilişkin görüşü; Ö, “...Sınıfımızda ayrımcılık yapılmıyor. Öğrencilerde bunu görmedim. İstedikleri kişilerle grup olarak eşleyebiliyor...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin öğrenciler arası ayrımcılık yapıp yapılmadığına yönelik ifade ettiği yanıtta, sınıfta ayrımcılık yapılmadığını ve öğrencilerinin istedikleri kişilerle grup çalışması yapabildiklerini belirtmiştir. Bu durumun öğretmenin derslerde kapsayıcı eğitim ilkelerini dikkate alarak eğitim vermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenci ve Öğretmen Arası İletişime Yönelik Görüşü

Çalışmanın üçüncü görüşme sorusu “Okulda öğrencilerinizin söylediklerine okul müdürü, öğretmenler ve arkadaşları önem verir mi? / onu dinler mi?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin, öğrenci iletişimine ilişkin görüşü; Ö, “...Tabi ki. Her öğrencinin her bireyin bizim için söyledikleri önemli. Suriyeli ve Türk ayrımı yapmaksızın bütün öğrenciler bizim için eşittir onları dinleriz...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin öğrenci-arkadaş, öğretmen- idareci arası iletişime yönelik ifade ettiği yanıtta, iletişim sırasında bütün tarafların öğrencilerin söylediklerine eşit düzeyde önem verdiğini belirtmiştir. Bu durum öğretmen ve idarecilere verilen kapsayıcı eğitim ve iletişim konulu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkili olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencinin Ders İçi Mutluluk ve Okula Katılıma Yönelik Görüşü

Çalışmanın dördüncü görüşme sorusu “Derslere katılırken öğrencileriniz kendini mutlu hisseder mi yoksa okula gelmek istemiyorlar mı? Neden?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin öğrencilerin ders içi mutluluk ve okula katılımıyla ilgili görüşü; Ö, “...Derse katılmak isteyen bütün öğrencim kendini mutsuz hissetmedi. Aksine kendini, çalıştığına farkına vardığı için daha çok mutlu hissetti. Bunu dönüt olarak alıyorum. Sözel ifadelerle öğrencilerimi derse teşvik ediyorum. Etkinliklerde de aynı şekilde katılımı onları mutlu ediyor. Çok sevdiklerini söylüyorlar. Sizi gördüklerinde heyecanlanıyorlar. Kapıda karşıyorlar. Ali hoca geliyor diye bağırıyorlar. Çok mutlu oluyorlar... Sınıfta ders başarısı açısından zayıf durumda gördüğüm öğrenciler (Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitime katılmayan) bile etkinlikler sayesinde gayet iyi durumdadılar...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin, öğrencilerin ders içi mutluluk ve okula katılımına yönelik ifade ettiği yanıtta, öğrencilerin yapılan uygulamadan dolayı ders içi mutluluk ve okula katılımlarının

arttığını belirtmişlerdir. Bu durum yapılan kapsayıcı matematik etkinlikleri uygulamasının amacına yeterli seviyede ulaştığı düşünülmektedir.

Oyunlara Katılıma Yönelik Görüşü

Çalışmanın beşinci görüşme sorusu “Öğrencileriniz okul bahçesinde kurulan oyunlara birlikte katılır mı? Tek başına oynadığını gördüğünüz öğrenciniz var mı?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin öğrencinin oyunlara katılıma ilişkin görüşü; Ö, “...Genelde hep birlikte oynuyorlar. Tek başına oynayan hiç öğrencim yok...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin, öğrencilerin oyunlara katılımına ilişkin yanıtta, öğrencilerinin hep birlikte oyun oynadıkları ve tek oyun oynayan öğrencisinin olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Bu durum öğretmenin, öğrencilerinin hep birlikte oyun oynamalarını desteklemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenci Liderliğine Yönelik Görüşü

Çalışmanın altıncı görüşme sorusu “Öğrencileriniz oyunlarda liderlik yapar mı?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin öğrenci liderliğine ilişkin görüşü; Ö, “...Öğrencilerimin özgüveni yüksek. Bende teşvik ediyorum. ...Tek eksik durumumuz, biraz ekonomik eksiklidir...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin öğrenci liderliğine ilişkin yanıtında, öğrencilerinin liderlik davranışlarını desteklediği ve öğrencilerin öz güveninin yüksek olduğunu ancak öğrenme ortamının zenginleştirilmesindeki eksikliği giderme hususunda sorun yaşadığını belirtmiştir.

Öğrencinin Yardım İsteğine Yönelik Görüşü

Çalışmanın yedinci görüşme sorusu “Öğrencileriniz ihtiyaç duyduğunda sizden veya arkadaşlarından yardım isteyebilir mi? Öğrenciler okulda ve sınıfta ihtiyaç duyduğunda yardım alabilir mi?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin öğrencinin yardım isteğine ilişkin görüşü; Ö, “...Suriyeli öğrencilerimiz var. Kendilerini ifade edebiliyorlar. Herhangi bir ihtiyaçları olduğunda bana başvurmalarını istedim. Sınıf ortamında bir sorun olduğunda sorun büyümeden çözebiliyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin öğrencinin yardım isteğine ilişkin yanıtında, öğrencilerinin yardım isteği davranışlarını desteklediği ve öğrencilerin herhangi bir sorun yaşamaları durumunda öğretmenlerine bildirmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencinin Sorumluluklarına Yönelik Görüşü

Çalışmanın sekizinci görüşme sorusu “Öğrencileriniz sınıfta hangi sorumlulukları üstlenmektedir?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin öğrencinin sorumluluklarına ilişkin görüşü; Ö, “...Topluca sorumluluk almalılar. Grup ruhu kazansınlar diye tek başına bir sorumluluk vermiyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencinin sorumluluklarına yönelik vurgulanan takım ruhu görüşü ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin, öğrencinin sorumluluklarına ilişkin yanıtında, derslerde ve etkinliklerde öğrencilerin takım ruhu bilinci ile hareket ederek takım çalışması yapmalarını desteklediğini belirtmiştir. Takım ruhu kapsayıcı eğitimin ilkelerinden olan ayrımcılığın engellenmesi hususunda sınıfta oluşturulacak takım ruhunun etkili olmasına bağlıdır.

Öğrencinin Düşüncelerini Gerçekleştirilmesine Yönelik Görüşü

Çalışmanın dokuzuncu görüşme sorusu “Öğrencinizin söylediklerini dikkatle dinler misiniz? Düşüncelerini gerçekleştirmesine yardım eder misiniz?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin öğrencinin düşüncelerini gerçekleştirilmesine ilişkin görüşü; Ö, “...Tabii ki. Çocukların hayal dünyası geniştir. Düşünceler mantıklıysa gerçekleştiririm. Ekonomik yetersizlik olduğu için imkân dâhilinde gerçekleştiririm...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin, öğrencinin düşüncelerini gerçekleştirilmesine ilişkin yanıtında, düşüncenin mantıklı ve ekonomik olması koşuluyla gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir.

Öğrenci, Yönetici Arası İletişime Yönelik Görüşü

Çalışmanın onuncu görüşme sorusu “Okul yöneticileri öğrencilerle iletişimini sağlıklı buluyor musunuz? Siz nasıl ilgilenmelerini isterdin?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin öğrenci, yönetici arası iletişimine ilişkin görüşü; Ö, “...*Öğrencinin herhangi bir sorunu olduğunda idarecilerimiz ilgileniyor. Veli ile iletişim dâhilinde sorunlar çözülüyor...*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin öğrenci, yönetici arası iletişimine ilişkin yanıtında, öğrencinin herhangi bir sorun halinde idareye başvurması durumunda sorunun çözüldüğünü belirtmiştir. Bu durum, idarecilerin bir sorun karşısında öğrenci, öğretmen ve veli ile görüşürken etkili iletişim becerilerini kullandığından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen Sosyal Faaliyetlere Katılımına Yönelik Görüşü

Çalışmanın on birinci görüşme sorusu “Okulda düzenlenen sportif veya sanatsal etkinliklere öğrencilerinizi desteklemek için katılıyor musunuz?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin sosyal faaliyetlere katılımına ilişkin görüşü; Ö, “...*Evet. 23 Nisan etkinlikleri öğrencilerimi istedikleri etkinliklere hazırlıyorum. 12 Mart'ta törende açılış konuşmasını yaptım. Öğrencilerimi destekliyorum...*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin, sosyal faaliyetlere katılımına ilişkin yanıtında, öğrencinin öğretmenin sosyal ve sportif faaliyetlere kendisinin de katılmayı sevdiğini ve öğrencilerini katılımını desteklediğini belirtmiştir.

Öğrenci Yakın Arkadaşa Yönelik Görüşü

Çalışmanın on ikinci görüşme sorusu “Öğrencilerinizin okuldaki en yakın arkadaşlarını tanıyor musunuz? Öğrencileriniz onlarla nasıl arkadaş oldu?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin öğrenci yakın arkadaşla ilişkin görüşü; Ö, “...Öğrencilerime yakınım ancak en yakın arkadaşlarının kim olduğunu bilmiyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin öğrenci yakın arkadaşla ilişkin yanıtında, öğrencilerinin en yakın arkadaşlarını bilmediğini belirtmiştir. Bu durum, sınıf rehberliğinin yeterli olmadığını göstermektedir.

Öğrenci Akademik Başarı Desteğine Yönelik Görüşü

Çalışmanın on üçüncü görüşme sorusu “Okul yöneticileri ve diğer öğretmenler öğrencilerinizin akademik başarısını destekler mi?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin öğrenci akademik başarısına desteğine ilişkin görüşü; Ö, “...*İmkân dâhilinde neden yapmayayım. Deneme sınavları yapılabilir. Akademik başarısı düşük öğrenciler için destekleyici kurslar düzenlenebilir...*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin, öğrenci akademik başarısına desteğine ilişkin yanıtında, idarecilerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısını mali imkânlar el verdiği kadar destek olabildiklerini ifade etmiştir.

İstenmeyen Davranışa Yönelik Görüşü

Çalışmanın on dördüncü görüşme sorusu “Okulda öğrencinize hoşlanmadığı şekilde davranılsa kendinizi nasıl hissederdiniz? Öğrencinize hoşlanmadığın şekilde davranan arkadaşları, öğretmenleri ve okul yöneticileri olduğunda ne yapıyorsunuz?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin istenmeyen davranışa ilişkin görüşü; Ö, “...Üzülüyorum. Bütün öğrencileri çocuklarım gibi görüyorum. Uyarırım...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin, istenmeyen davranışa ilişkin yanıtında, istenmeyen bir davranışın öğrencinin başına geldiğinde üzüldüğünü ve gerekli gördüğünde yönetici ve öğretmenleri uyardığını belirtmiştir.

Lakap Takılmasına Yönelik Görüşü

Çalışmanın son görüşme sorusu “Okulda öğrencinize lakap takılır mı? Öğrenciniz bu lakabı seviyor mu? Sevmediği bir lakap takılsaydı öğrenciniz bunu istemediğini söyleyebilir mi?” kapsamında öğretmenin görüşü alınmıştır.

Öğretmenin öğrenciye lakap takılmasına ilişkin görüşü; Ö, “...Bazen öğrencilerinde şakalaşabiliyorum. Ancak öğrenci hoşlanmadığında söyleyebilir. Öğrencilerin birbirlerine lakap takmamalarını istiyorum. Ama bazen ben şaka yapabilirim...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin, öğrenciye lakap takılmasına ilişkin yanıtında, öğrencilerin birbirlerine bazen lakap taktıklarını ancak şakalaşmak için olduğunu ve bunun arkadaşını incitecek şekilde olmadığını belirtmiştir.

Öğretmen görüşmesinden elde edilen yanıtlar, daha iyi anlaşabilmesi için kod bulutu şeklinde Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3

Öğretmen Görüşmesi Kod Bulutu



Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

“Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkökul 4. Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında başarıya etkisi nedir?” sorusuna yönelik nicel ve nitel verilerden elde edilen çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar araştırmanın problemi ve alt problemlerine yönelik sonuçlar çeşitli araştırmalar ışığında bütünlük olarak tartışılmıştır. Tartışmadan sonra araştırma ile ilgili önerilerde bulunulacaktır.

Sonuç ve Tartışma

1.Kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubundaki “Geometri Başarı Testi” öntest ve sontest puanları arasında hem deney hem de kontrol grubu açısından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının GBT öntest-sontest puanlarının değişimine bakıldığında ise kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun, MEB (2018) Matematik Dersi Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubuna göre başarısının daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitim etkinlik uygulamalarının matematik dersi öğrenci başarısını arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul 4. Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanına yönelik hazırlanan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelendiği araştırmanın bu sonucuna göre etkinlikler tasarlanırken kullanılan şablonlarda çocukların engellerine veya farklılıklarına dikkat çekilmiş olmasından, çocuklar istediğinde yardım edilmesi gerektiğinin belirtilmesinden ve gizil öğrenmenin desteklenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca etkinliklerde sevgi, saygı (özellikle farklılıklara ve engellere karşı), dostluk, sorumluluk, yardımseverlik ve öz denetim gibi 10 kök değerden bazılarına yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bazı etkinliklerde Türk kültüründe bulunan öğelere (ad koyma, komşu hakkı, vb.) yer verilmiştir. Böylece Matematik dersi geometri öğrenme alanında 10 kök değer ve kültürlere de yer bulmuştur. Bu sayede bazı dezavantajlı öğrencilerin kendi

yaşamlarından kesitler bulduğu ve bu sebeple daha fazla katılım gösterdikleri kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkökul 4. Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında akademik başarıya olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca uygulanan Geometri Başarı Testi ve etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki ettiği söylenebilir.

Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde Kırılmaz'ın (2019) araştırmasında göçle gelen öğrencilerin dâhil olduğu okullarda sınıf yönetiminde yeni yöntemlerin geliştirilmesi gerekliliğini belirlerken eğitimde kullanılacak araç gereçlerin göçle gelen bireyler için farklılaştırılarak onlara uygun hale getirilmesi ve derste kullanılacak strateji, yöntem ve etkinliklerin onları da kapsayacak biçimde çeşitlendirilmesi gerektiğini öneri olarak sunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Akbulut ve diğerleri (2021) ise kapsayıcı eğitimde öğretim programı içeriklerinin uygulamaya dönük olarak geliştirilmesinin gerekliliğini ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim alanında deneyim kazanması ve sınıfında uygulayarak öğrenmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçları da yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Yine Montague, Enders ve Dietz'in (2011) çalışmasında matematik derslerini araştırma temelli kapsayıcı bir öğretim programı kullanarak öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerileri geliştirilmiştir. Araştırmada öğrenme güçlüğü sorunu olan öğrenciler, düşük akademik başarıya sahip öğrenciler ve ortalama akademik başarıya sahip öğrenciler deneyde yapılan müdahaleye olumlu etki göstermiştir. Matematik öğretmenleri tarafından kaynaştırma sınıflarında uygulanan araştırmanın sonuçlarının olumlu olduğu ve müdahalenin etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları, yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Ayrıca Karslı-Çalamak, Olkun ve Sözen-Özdoğan (2021) araştırmasında öğrenciyi merkeze alan kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik matematik etkinlikleri tasarlanırken bu programı uygulayacak öğretmenin yetiştirildiği öğretmen eğitimi programlarında, öğretmenlerin özgürce çalışabilecekleri eğitim ortamlarının hazırlanmasının önemi belirtilmiştir. Bu çalışma,

yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Fakat Slovkoic ve Memisevic (2019), çocukların matematik becerilerini geliştirmede belirlenen iki okul öncesi programının etkinliğini karşılaştırılmasında okul öncesi özel eğitim programına katılan zihinsel yetersizliği olan çocukların matematik başarısının, kapsayıcı okul öncesi programına katılan zihinsel engelli çocukların matematik başarılarına göre önemli ölçüde olumlu düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar bu durumun sebebini özel eğitim programını uygulayan öğretmenlerin alanında uzman özel eğitim öğretmenleri olmasından kaynaklandığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu çalışma, yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Ayrıca Rolim, Lima ve Lagares (2017), eğitim-öğretim süreci boyunca ortak sınıflarda düzenlenen matematik dersinin öğrencilerin eğitimsel özellikleri dikkate alındığında kapsayıcı özel eğitim önerisi bakış açısının ve öğretmen etkinliğinin hem temel eğitimde hem de yükseköğretimde özellikle öğrencilerin erişiminin sağlanmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak matematik öğretme-öğrenme süreci dikkate alındığında eylemlerinin yetersiz olduğu kanıtlanmıştır. Okulda hatayı vurgulayan ve kınayan durumlar ile toplumdaki dışlayıcı sürecin aksine eğitim uzmanlarının aynı olanaklara sahip olmalarını sağlayarak pedagojik öğretim etkinliklerinin ilerleyebileceği ortamları mümkün kılan politikaların geliştirilmesi önerilmektedir. Belirtilen araştırmada uygulanan etkinliklerin etkili olmadığı sonucu yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

2.“Velilerin, kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşünceleri nelerdir?” alt problemine yönelik veli görüşleri incelendiğinde kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşüncelerinde genel olarak kapsayıcı eğitim etkinliklerinden dolayı çocuklarının akademik başarılarının artışı gözlemledikleri ve bu durumdan memnun oldukları ayrıca diğer derslerde de kapsayıcı eğitim etkinliklerinin uygulanmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitime yönelik velilerin görüşlerinde öğrenci hisleri; mutlu, iletişim, katılımcı, olumlu olarak belirlenmiştir. Öğretmenin anlatışına yönelik veli görüşlerinde ilgili, faydalı olarak ifade edilmiştir. Velilerin kapsayıcı eğitim uygulamasına yönelik duygu ve

düşüncelerini ifade ettikleri yanıtlarda, kendilerinin ve öğrencilerinin genel olarak etkinliklerden memnun oldukları ve mutlu hissettikleri belirtilmiştir. Velilerin kapsayıcı eğitim uygulamasından memnun ve mutlu olmaları, derslerin etkinlik temelli ve bireysel ihtiyaçları karşılayan farklılaşmış eğitim ilkelerine göre hazırlandığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okulun fiziki şartlarına ilişkin görüşlerinde bina yapısına yönelik ifadeleri prefabrik sınıf ve ek bina olarak ikiye ayrılmıştır. Velilerin okulun fiziki şartlarına yönelik ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak çocuklarının prefabrik sınıfta eğitim görmelerinden memnun olmadıklarını ve yeni bir ek bina istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun velilerin okuldaki fiziki şartlar iyileştiğinde eğitimin kalitesinin de dolaylı olarak artacağını düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenciler arası ayrımcılık yapıp yapılmamasına ilişkin veli görüşlerinde birliktelik vurgusu yapılmıştır. Velilerin öğrenciler arası ayrımcılığa yönelik ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak çocuklarının sınıf ortamında veya grup çalışmasında ayrımcılık yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun çocuklara verilen kapsayıcı eğitim uygulamasıyla birlikte uygulamanın yapıldığı Hatay İlinin çokkültürlü yapısının ve burada yaşayan insanların farklı kültürlere karşı hoşgörülerini kendi çocuklarına aktarmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenciler ve öğretmen arası iletişime yönelik veli görüşlerinde önem vurgulanmıştır. Velilerin öğrenci, öğretmen ve idareci arası iletişime yönelik ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak iletişim sırasında bütün çocukların söylediklerine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak öğrenme güçlüğü olan öğrencinin velisi ve Suriyeli veliler her zaman bu durumun söz konusu olmadığını da belirtmişlerdir. Bu durum öğrenme güçlüğü olan öğrencinin velisi ve Suriyeli öğrencilerin velilerin bahsettiği bazı durumlarda karşı tarafla dili kullanmada yaşadıkları iletişim probleminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencinin ders içi mutluluk ve okula katılımına ilişkin görüşleri, mutluluk ve katılım olarak ikiye ayrılmıştır. Bu görüşlerden hevesli ve etkinliğe vurgu yapılmıştır. Velilerin öğrencilerin ders içi mutluluk ve okula katılımıyla ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak

öğrencilerin yapılan uygulamadan dolayı ders içinde mutlu oldukları ve derse katılımlarının arttığını belirtmişlerdir. Bu durum yapılan kapsayıcı matematik etkinlikleri uygulamasının etkinlik temelli ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alan farklılaştırılmış bir öğretim uygulaması olmasıyla açıklanabilir.

Velilerin öğrenci liderliği ile ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak öğrencilerin hep birlikte oyun oynamalarını ve liderlik yapmalarını istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum düz anlatım yoluyla işlenen matematik dersinde öğrencilerin oyun kurabilme ve liderlik becerisini geliştirme fırsatı bulamamalarına sebep olmaktadır. Ayrıca Suriyeli veliler, öğrencilerin liderlik yapmalarında kendi öğrencilerinin yerli öğrencilere öncelik vermelerini istediklerini belirtmiştir. Velilerin, öğrencilerin liderlik becerisinin gerekliliğinin farkında olduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan kapsayıcı matematik etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin liderlik becerilerinin, dersi oyuna katılarak işleme ve etkinlikler aracılığıyla liderlik yapabilme fırsatı bulmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencinin yardım istemesi ile ilgili görüşlerde çekingen olan öğrencilere vurgu yapılmıştır. Velilerin öğrencinin yardım isteği ile ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında yardım istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, velilerin okulda ve sınıfta çocuklarının bir sorunla karşılaştığında, özellikle çekingen öğrencilerin, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım istemelerini cesaretlendirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Velilerin veli yardımı ile ilgili araştırma görüşü ön plandadır. Velilerin çocuklarına yardımı ile ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, velilerin öğrencilere ihtiyaç duyduğu durumlarda yardım ettiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum velilerin çocukların eğitimiyle yakından ilgilendikleri ve bu duruma çözüm bulamadıklarında araştırma yaparak üstesinden gelmeye çalıştıkları söylenebilir.

Velilerin sınıftaki sorumluluklarına ilişkin görüşlerde saygı, sevgi ve materyale vurgu yapılmıştır. Velilerin sınıftaki sorumlulukları ile ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, velilerin genel olarak öğrencilerinden öğretmene karşı saygı ve sevgi göstermeleri, sınıftaki bütün

arkadaşlarına karşı saygılı olmaları ve materyallerine sahip çıkmaları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum velilerin görüşlerinin kapsayıcı sınıf ortamlarında oluşması gereken sınıf iklimiyle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğrenci düşüncelerini desteklemelerine ilişkin görüşlerinde çaba ve maliyete vurgu yapılmıştır. Velilerin öğrenci düşüncelerini desteklemeleri ile ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, velilerinin tamamı öğrencilerinin söylediklerini dikkatle dinlemekte ve düşüncelerini maddi imkânlar el verdiği sürece gerçekleştirmeye çalıştıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, velilerin yaşadığı bölgedeki sosyo-ekonomik yapının düşük olması ile açıklanabilir.

Yönetici-öğrenci ilgisine ait yönetici ilgisi ve olumlu iletişime vurgu yapılmıştır. Velilerin yönetici öğrenci ilgisi ile ilgili ifade ettikleri yanıtlarda, genel olarak veliler, okul yöneticilerinin çocuklarıyla ilgilendikleri hem veliyle hem de öğrenciyle olumlu iletişim kurdukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, MEB tarafından okul yöneticilerine verilen kapsayıcı eğitim seminerlerinin eğitime yansımaları olarak açıklanabilir.

Sosyal etkinlik katılımı ile ilgili görüşlerde kültür ve milli törenlere vurgu yapılmıştır. Velilerin öğrencilerini desteklemek için sosyal etkinliklere katılımı ile ilgili görüşlerinde, genel olarak veliler okulda yapılan sosyal etkinlik ve törenlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum okulun güçlü bir kapsayıcı örgüt kültürüne sahip olması şeklinde açıklanabilir.

Öğrenci- yakın arkadaş tanımları ile ilgili görüşlerinde eğlenceli ve destekleyiciliğe vurgu yapılmıştır. Velilerin çocuklarının yakın arkadaşlarını tanımlarına ilişkin görüşlerinde, genel olarak veliler yakın arkadaşlarını tanıdıklarını ve nasıl arkadaş olduklarını bilmediklerini söylemişlerdir. Ayrıca birçok veli, çocuğunun Suriyeli sınıf arkadaşıyla, arkadaşlık kurmasını desteklediğini belirtmiştir. Bu durum velilerin görüşlerinin, kapsayıcı eğitim ilkeleri ile paralellik göstermektedir.

İdareci ve öğretmen akademik başarı desteğine yönelik görüşlerinde deneme yapılmasına dikkat çekilmiştir. Velilerin, idareci ve öğretmenler tarafından çocuklarına verilen akademik başarı desteği ile ilgili görüşlerinde genel olarak veliler, okul idaresinin

öğrencilerin akademik başarısını arttırmak için deneme sınavı yapmaları yönünde görüş bildirmişlerdir. Birkaç veli, okul idaresinden diğer derslerde de kapsayıcı eğitim etkinlikleri ile ders işlenmesi yönünde görüş bildirmiştir. Bu durum, velilerin yapılan kapsayıcı matematik uygulamasından memnun olduğu ve diğer derslerde de uygulanmasını istedikleri şeklinde açıklanabilir.

Velilerin öğrencilere akademik başarı desteğine yönelik görüşlerinde maliyete dikkat çekilmiştir. Velilerin çocuklarına sağladığı akademik başarı desteğine ilişkin görüşlerinde genel olarak, ekonomik ve maddi imkân zorluğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu durum velilerin ekonomik olarak daha iyi olmaları durumunda çocuklarının eğitim kalitesini artıracığı ve akademik başarılarının dolaylı olarak yükseleceği düşünülmektedir.

İstenmeyen davranışa yönelik görüşlerde iletişim ve üzgün olma vurgulanmıştır. Velilerin, okulda çocuklarına hoşlanmadığı şekilde davranıldığında vereceği tepkilere ilişkin görüşlerinde genel olarak bu durum karşısında üzüldükleri ve sorunun çözümü için gerekli kişilerle iletişim kurdukları görüşünü bildirmişlerdir. Bu durum velilerin, bir sorun karşısında daha çok çözüm odaklı oldukları ve iletişime önem verdikleri şeklinde açıklanabilir.

Öğrenciye lakap takılmasına ilişkin görüşlerinde iletişime dikkat çekilmektedir. Velilerin, okulda çocuklarına lakap takılmasına ilişkin görüşlerinde genel olarak, veliler çocuğunun lakabının olmadığını ve olması halinde öğretmen veya idareyle görüşeceği yönünde görüş bildirmiştir. Bu durumun bir sorun karşısında velilerin, öğretmen ve idareyle iletişim kurmaktan çekinmedikleri şeklinde açıklanabilir.

Kapsayıcı eğitime yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde veli görüşlerine yer veren araştırma sayısının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Arıkan (2020)'nin yaptığı araştırmada dezavantajlı çocukların belirlenen bir anaokulunda kendi deneyimlerinden yola çıkarak bakış açıları incelendiğinde zengin kaynaklara erişebilen tüm çocukların istenilen kalitede eğitim aldıklarının söylenemeyeceğini öne sürmektedir. Dezavantajlı çocukların çeşitli kaynaklara sahip olduğu görünse de okula karşı olumlu tutumları ve deneyimleri, belirli etkinliklere ve faaliyetlere sınırlı katılım göstermelerine sebep olmaktadır. Bu sebeple

dezavantajlı öğrencilerin deneyimlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Tüm dezavantajlı çocukların, diğer çocuklara göre okul deneyimleri ile ilgili evde ebeveynlerine rağmen yetersiz uyarılma ve düşük kaliteli etkileşimlere sahip olma durumu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, yapılan araştırmada ortaya çıkan bulgularla çelişmektedir. Yapılan araştırmada daha fazla imkân tanındığında öğrencilerin akademik başarılarının artacağı düşünülmektedir. Bu noktada öğretmen-öğrenci ve veli iletişiminin akademik ve sosyal alanda başarıların artırılmasında belirleyici faktör olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca Taneri'nin (2018) yaptığı velilerin, eğitim konusundaki görüşleri belirlenerek açıklamalar ve tanımlamalar üretildiği ve geliştirildiği araştırmaya göre okullardaki nitelik eksikliği sorunu sebebiyle velilerin, çocuklarını hangi üst okula göndereceği konusunda kararsızlık yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerinin akademik ve sosyal gereksinimlerine yönelik okullarda verilen hizmetlerin yetersizliğini belirterek gidermek için özel ders ve kurs aldıklarını ancak bu çözümün ekonomik olarak kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin akademik başarılarını artırma ve hayata hazırlanmaları yönünde her iki araştırmada velilerin ekonomik olarak fedakârlık yaptıklarını ortaya çıkarmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik veli görüşlerini inceleyen araştırmaların az olması sebebiyle yapılan araştırmadaki temalarda bulunan görüşlerin inceleneceği araştırmaların farklı araştırmacılar tarafından yapılmasının önemlidir.

3.“Öğretmenin, kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşünceleri nelerdir?” alt problemine yönelik öğretmen görüşü incelendiğinde öğretmenin, kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında uygulama sonrası duygu ve düşüncelerinde genel olarak kapsayıcı eğitim etkinliklerinden dolayı öğrencilerin akademik başarılarının artışı gözlemlendiği ve bu durumdan oldukça memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kapsayıcı eğitim etkinlikleri uygulamasının amacına hizmet ettiği yönünde açıklanabilir.

Öğretmenin, okulun fiziki şartlarına ilişkin görüşünde prefabrik sınıf vurgusu yapılmıştır. Öğretmenin, okulun fiziki şartlarına ilişkin görüşü, okulun fiziki şartlarının yeterli olduğunu ancak öğrencilerin prefabrik sınıfta ders yapmak istemediğini ve yeni bir ek bina

istediğini belirtmiştir. Bu durumda öğretmenin, okuldaki fiziki şartlar iyileştiğinde eğitimin kalitesinin de artacağını düşündüğü söylenebilir.

Öğretmenin, öğrenciler arası ayrımcılık yapıp yapılmadığına ilişkin görüşünde eşleşmeye dikkat ettiği ifade edilmiştir. Öğretmenin öğrenciler arası ayrımcılığa yönelik ifade ettiği yanıtta, sınıfta ayrımcılık yapılmadığını ve öğrencilerinin istedikleri kişilerle grup çalışması yapabildiklerini belirtmiştir. Bu durumun öğretmenin derslerde kapsayıcı eğitim ilkelerinden olan ayrımcılığın önlenmesi ilkesini dikkate alarak eğitim vermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenin, öğrenci iletişimi ile ilgili görüşünde eşitliğe vurgu yapılmıştır. Öğretmenin öğrenci, arkadaş, öğretmen ve idareci arası iletişime yönelik ifade ettiği yanıtta, iletişim sırasında öğrencilerinin söylediklerine önem verdiklerini belirtmiştir. Bu durum öğretmen ve idarecilere verilen kapsayıcı eğitim ve iletişim temalı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkili olduğundan kaynaklanabilir.

Öğretmenin, öğrencilerin ders içi mutluluk ve okula katılımı ile ilgili görüşünde mutluluk ve etkinliğe dikkat çekilmiştir. Öğretmenin, öğrencilerin ders içi mutlu olma ve derse etkin katılımına yönelik ifade ettiği yanıtta, öğrencilerin yapılan uygulamadan dolayı ders içinde mutlu oldukları ve derste etkinliklere katılımlarının arttığını belirtmişlerdir. Yapılan kapsayıcı matematik etkinlikleri uygulamasının amacına ulaştığı düşünülmektedir.

Öğretmenin, oyunlara katılımlarıyla ilgili görüşünde oyunda birlikteliğe dikkat çekilmiştir. Öğretmenin, öğrencilerin oyunlara katılımına ilişkin verdiği yanıtta, öğrencilerinin hep birlikte oyun oynadıkları ve tek oyun oynayan öğrencisinin olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Bu durum öğretmenin, öğrencilerinin hep birlikte oyun oynamalarını desteklemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenin, öğrenci liderliği ile ilgili görüşünde teşvik ve ekonomiye dikkat çekilmiştir. Öğretmenin, öğrenci liderliğine ilişkin yanıtında, öğrencilerinin liderlik davranışlarını desteklediği ve öğrencilerin öz güveninin yüksek olduğu ancak öğrenme

ortamının zenginleştirilmesindeki eksikliği giderme hususunda sorun yaşadığı belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenin öğrenme ortamını zenginleştirme çabalarında çevresindeki materyalleri dersin kazanımına uygun olarak nasıl etkili kullanması gerektiği ile ilgili yeterince deneyiminin olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenin, öğrencinin yardım isteğine ilişkin görüşünde ihtiyaç vurgulanmıştır. Öğretmenin, öğrencinin yardım isteğine ilişkin yanıtında, öğrencilerinin yardım isteği davranışlarını desteklediği ve öğrencilerin sorun yaşamaları durumunda öğretmenlerine bildirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş, veli görüşleriyle de desteklenmektedir. Öğrencilerin yardım istemeleri halinde öğretmenlerinden yeterli geri dönüt aldıkları görüşüne ulaşılmıştır.

Öğretmenin, öğrencinin sorumluluklarına ilişkin görüşünde takım ruhu vurgulanmıştır. Öğretmenin, öğrencinin sorumluluklarına ilişkin yanıtında, derslerde ve etkinliklerde öğrencilerin takım ruhu bilinci ile hareket ederek takım çalışması yapmalarını desteklediğini belirtmiştir. Takım ruhu, kapsayıcı eğitim ilkelerinden olan ayrımcılığın engellenmesi için çok önemlidir. Ayrımcılığın engellenmesi, sınıfta oluşturulacak takım ruhunun etkili olmasına bağlıdır.

Öğretmenin, öğrencinin düşüncelerinin gerçekleştirilmesi ile ilgili görüşünde hayal gücü ve mantığa dikkat çekilmiştir. Öğretmenin, öğrencinin düşüncelerini gerçekleştirilmesine ilişkin yanıtında, düşüncenin mantıklı ve ekonomik olması koşuluyla gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin hayal kurmalarının yapılabirlik şartına bağlı olduğunun belirlendiği görüşte kapsayıcı eğitim uygulamaları ile öğrencinin kendi hayallerini gerçekleştirme için olasılıkları nasıl araştırması ve asla pes etmemesi gerektiği bir kazanım olarak öğrencilere verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenin, öğretmen- yönetici arası iletişim ile ilgili görüşünde ilgi - sorun vurgusu yapılmıştır. Öğretmenin, öğrenci ve yönetici arası iletişimine ilişkin yanıtında, öğrencinin herhangi bir sorun halinde idareye başvurması durumunda sorunun çözüldüğünü

belirtmiştir. Bu durum idarecilerin, bir sorun karşısında öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki sağlıklı bir iletişim kurulduğundan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenin kendisinin sosyal faaliyetlere katılımına ilişkin görüşünde destek ve istek dikkat çekmiştir. Öğretmenin, sosyal faaliyetlere katılımına ilişkin yanıtında, öğrencinin öğretmenin sosyal ve sportif faaliyetlere kendisinin de katılmayı sevdiğini ve öğrencilerin katılımını desteklediğini belirtmiştir. Öğretmenin de katıldığı sosyal ve sportif aktivitelerde öğrencilerin daha fazla katılım gösterdiği ve etkin olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenin, öğrencinin yakın arkadaşı ile ilgili görüşünde yakın kavramı vurgulanmaktadır. Öğretmenin, öğrencinin yakın arkadaşına ilişkin yanıtında, öğrencilerinin en yakın arkadaşlarını bilmediğini belirtmiştir. Bu durum sınıf rehberliğinin yeterli yapılmadığını ve öğretmenin deneyim eksikliği olduğunu göstermektedir.

Öğretmenin, öğrencinin akademik başarısına desteğe ilişkin görüşünde imkân, sınav ve kurs vurgulanmıştır. Öğretmenin, öğrenci akademik başarısına desteğe ilişkin yanıtında, idarecilerin ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısına mali imkânlar el verdiği kadar destek olduklarını, velilerin öğrencileri gönderebilecekleri akademik ve sosyal aktivite kurslarının çevrelerinde yapılmadığını belirtmiştir.

Öğretmen, istenmeyen davranışa ilişkin görüşünde üzgün olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin, istenmeyen davranışa ilişkin yanıtında, istenmeyen bir davranış öğrencinin başına geldiğinde üzüldüğünü ve gerekli gördüğünde yönetici ve öğretmenleri uyarabileceğini belirtmiştir. İstenmeyen davranışların ortaya çıkmadan engellenmesi hususunda kapsayıcı eğitim uygulamaları çerçevesinde etkili iletişim becerilerinin kullanılması gerekmektedir.

Öğretmen, lakap takılmasına ilişkin görüşünde uyarıyı vurgulamıştır. Öğretmenin, öğrenciye lakap takılmasına ilişkin yanıtında, öğrencilerin birbirlerine bazen lakap taktıklarını ancak şakalaşmak için olduğunu ve bunun arkadaşını incitecek şekilde

olmadığını belirtmiştir. Öğrenciye atfedilen olumlu ya da olumsuz lakap ve yakıştırmaların öğrencinin kişilik oluşumunda çeşitli sorunlara sebep olduğu söylenebilir.

Öğretmenin görüşünden yola çıkarak öğretmenin deneyim ve rehberlik bilgisinin eksikliğinden dolayı kapsayıcı eğitim etkinliklerini yeterince uygulayamadığı düşünülmektedir. Bütün öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurarak ders işlenmesinin gerekliliği yerine sınıfın mevcut şartlarının eksikliği ön plana çıkarılmıştır. Yapılan çalışmada kullanılan materyaller, öğrenci ve öğretmenin de rahatlıkla ulaşabileceği ancak etkin kullanıldığında kazanımın edinilmesinde etkili olduğu görülen materyallerdir. Mali kaynak yetersizliğine yönelik görüşlerin kapsayıcı eğitim etkinliklerinin planlanması ve uygulamasının, ayrıntılı olarak öğretmenin yetiştirme aşamasında deneyimlenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Bu konuyla ilgili yapılan Gao ve Mager'in (2011), ABD'de yürüttüğü araştırmada, öğretmen adaylarının hazırlık süreci boyunca okul çeşitliliğine yönelik etkinlik ve tutumlarına yönelik algılarının çerçevesini ve aralarındaki ilişkileri araştırmıştır. Öğretmen adaylarının yeterliklerindeki değişiklikleri, içermeye yönelik tutumları ve sosyo-kültürel çeşitliliğe ilişkin inançları gibi algılarında kapsayıcı öğretmen yetiştirme öğretim programının farklı aşamalarına odaklanılmaktadır. Araştırmaya katılanların algısında yeterlik duygusuna yer verilmiştir. Katılımcıların yeterlik algı düzeyleri bakımından davranış engelli çocukların öğretimi konusunda olumsuz ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitim programına yönelik öğretmen adaylarının algılarının, okul çeşitliliğinde olumlu etkiye sebep olduğu tespit edilmiştir. Ancak çalışma boyunca öğretmen adaylarının davranış engelli çocuklar hakkında ısrarla biriktirilmiş olumsuz duygulara sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmanın sonucu, yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Yine Gonzalez-Gil ve diğerleri (2013), öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik algılarının kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda nasıl değiştiğini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonucuna göre, okulların ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları süresince çeşitli açılardan desteklenmeleri gerektiği belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucu, yapılan araştırmayı öğretmenlerin kapsayıcı

eğitimin uygulanması esnasında desteklenmesi gerektiği sonucuyla uyum göstermektedir. Ayrıca Hamdouna'nın (2018) yaptığı araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim algısını üç farklı alanda incelemiştir. Kapsayıcı eğitim yapılarında insanlarla ilişki kurarken rahatlık düzeyi, engelli ya da farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin kabulü ve bireylerin kapsayıcılığa ilişkin endişeleri olmak üzere 3 farklı alanda öğretmen algıları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde kaygı, düşük düzeyde rahatlık ve kapsayıcı eğitime yönelik kabul durumları belirlenmiştir. Bu düzeyler kapsayıcı eğitim hakkında bir dereceye kadar olumsuz algıya işaret etmektedir. Buna ek olarak öğretmenler arasında rahatlık, kabullenme, endişe ve memnuniyet düzeylerinin toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Yapılan araştırma da öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulandığında mutlu ve hevesli oldukları öğretmen ve veli görüşünde bahsedilmiştir. Benzer bir çalışma olan Hellmich ve Görel (2014) araştırmasında öğretmenlerin okuldaki kapsayıcı eğitim ve bu konuya olan ilgilerini ve tutumlarını incelemiştir. Araştırmada ilkökul öğretmenlerinin tutum ve ilgi alanlarının önkoşulu olarak, hem kişisel deneyimlerin hem de öz yeterlilik düşüncelerinin kapsayıcı eğitimle ilgili önceki deneyimlerini ve kapsayıcılıkla ilgili görüşlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Yine Kahriman Pamuk ve Bal'ın (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde çeşitli uyarlamalarla gerçekleştirilen ve kapsayıcı eğitimle ilişkili olan dil gelişim sürecine yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, dil gelişimini destekleyen öğrenme sürecindeki uyarlamalar konusunda daha çok yeterli olduğu belirlenmiştir. Ancak kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inanılmakla birlikte, kapsayıcı eğitimin özellikle dil gelişim süreciyle ilişkilendirilmesi konusunda zorluk yaşandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Kazu ve Deniz'in (2019) çalışmasında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını cinsiyet, kıdem, sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma durumu, öğrenim

durumu, sınıflarında mülteci öğrenci bulunma durumu ve mülteci öğrencilerle ilgili eğitim alma durumuna göre incelemektedir. Araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının genel olarak “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kıdem değişkeni yeterlik alt boyutunda, sınıflarında mülteci öğrenci bulunma açısından iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmeniyle yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Terzi, Göçen ve Altun’un (2019) araştırmasında öğretmenlerin göçle gelen öğrencilere yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya göre genç kadın öğretmenlerin tutumları “iletişim” ve “uyum” başlıklarında genç erkek öğretmenlerin tutumlarına göre daha yüksek bulunmuştur. İlk bulgunun aksine kıdemi fazla olan erkek öğretmenlerin tutumlarının “iletişim” ve “yetkinlik” başlıklarında kadın öğretmenlerin tutumlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sınıflarında mülteci öğrenci bulunanların öğretmenlik tecrübesi göz önüne alındığında “iletişim” ve “uyum” başlıklarında tutumlarının daha yüksek belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, yapılan araştırmada kıdemi beş yıl olan sınıf öğretmeninden elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Yine Ünal ve Aladağ’ın (2020) yaptığı araştırmada, kapsayıcı eğitim uygulanan temel eğitim kurumlarında görev yapan, sınıflarında dezavantajlı öğrenciler bulunan öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları belirlenerek sorunlar tespit edilmiş böylece kapsayıcı eğitim konusuna yönelik beklentilerini ve çözüm önerileri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler sınıfta en fazla üç başlıkta sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Başta Türkçe dil sorunları, davranış sorunları ve derslerle ilgili akademik başarı eksikliği olmak üzere dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı sorunlar belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte Veerabudren, Kritzing ve Rawasawmy’in (2021) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin okuma yazma güçlüğü ve kapsayıcı eğitime dâhil edilmesi gereken öğrencilere yönelik bakış açıları betimlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, neredeyse tüm katılımcıların okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaştığı belirlenmiştir.

Ancak öğretmenlerin, okuma yazma güçlüğü veya belirli öğrenme bozuklukları konusunda eğitim almadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, çoğu öğretmenin okuma yazma güçlüğü'nün nedenleri, tanınması ve müdahalesi hakkında eğitim almadıkları için özel eğitim okullarını bu öğrenciler için en iyi öğrenme ortamı olarak gördükleri bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Kapsayıcı eğitim uygulamayan öğretmenler, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal okullarda öğrencilerle birlikte ders yapmalarının onlar için zararlı olduğunu belirtmiştir. Ancak kapsayıcı eğitim uygulayan öğretmenler, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal okullara entegrasyonunda sorun yaşanmadığını dile getirmiştir. Genç öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlere göre okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere daha çok ilgi gösterdiği ve onların bu durumlarına daha olumlu bakma eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, kapsayıcı eğitim alma durumunda öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilemesi bakımından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Ayrıca Zhalelkanova'nın (2019) çalışmasında Kazak ve Türk olan yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim konusundaki görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kapsayıcı eğitimin uygulandığı bir EFL sınıfında özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sınıftaki eğitime katılımları konusunda olumlu bir görüşe sahip olduklarını belirtilmektedir. Kapsayıcı eğitimin uygulandığı EFL ortamında beceri eğitimi konusunda, Kazak ve Türk EFL öğretmen adaylarının görüşleri birbirleriyle karşılaştırıldığında her iki grup öğretmen adaylarının görüşlerinde benzerlikler fark edilmiştir. Ancak Kazak öğretmen adaylarının, kapsayıcı ortamlarda öğretme hususunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları kanaatine ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitimde çalışmanın zorluklarını ve üstesinden gelmeye hazır olma derecelerini olabildiği kadar objektif değerlendirmeye çalışan her iki grup öğretmen adayları, EFL öğretmenin yaratıcılığının, bütün öğrencilerin öğrenme süreçlerinde başarılı olabilmesi ve ilerleme kaydedebilmesi için önemli olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırma, öğretmenin aldığı kapsayıcı eğitimlerle öğrencinin akademik başarısını artırmayı hedeflemesi bakımından yapılan araştırmayla benzerlik göstermektedir. Yukarıda bahsedilen çalışmalarda öğrencilerin akademik olarak eksikliklerinin öğretmen ve öğretmen

adaylarının deneyim eksikliği ile ekonomik olarak eksikliklerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu araştırmaların çoğunluğunun sonuçları yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen görüşlerinden en çok ayrımcılık ve etkinliklere katılım temaları dikkat çekmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok iletişim, uyum ve bireysel farklılıklar başlıklarında araştırmalar yapıldığı dikkat çekmektedir. Ayvacı ve Yamaçlı'nın (2021) çalışmasında kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitimlere katılmış fen bilgisi öğretmenlerinin bireysel farklılıklar ve öğretim programının değerlendirilmesi konularındaki görüşleri incelenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hususunda eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat öğretmenlerin bireysel farklılıklara bakış açılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak okullarda fen bilimleri dersi uygulama faaliyetleri ile öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarına yönelik tutumlarının bireysel farklılıkları ortaya çıkartmak adına desteklenebileceği anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Aynı doğrultuda Burak ve Amaç'ın (2021) araştırmasında, öğretmen adaylarının mülteci öğrenci kavramı hakkındaki algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemiştir. Öğretmen adaylarının ürettiği metaforların, "Dezavantajlı Bir Grup Olarak Mülteci Öğrenciler", "Fırsat Eğitimi Olarak Mülteci Öğrenciler", "Sorun Olarak Mülteci Öğrenciler" ve "Geçici Bir Durum Olarak Mülteci Öğrenciler" olmak üzere dört temada toplandığı saptanmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının, mülteci öğrencilere karşı algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları, yapılan araştırmada öğretmenin mülteci olan öğrencilere yönelik görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Demir Başaran'ın (2020) araştırmasında sınıf ve okul çapında Suriyeli mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim açısından deneyimleri belirlenmiştir. Bu çalışmada kapsayıcı eğitim, öğretmenler açısından hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yoluyla yeniden ele alınıp alınmaması gerektiği tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin sınıfa aktif katılımını artırmak ve onlara karşı ayrımcılığı azaltmak için çeşitli eylemleri

uygulamaya koyduğunu göstermiştir. Ancak öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik nitelikli ve eşit eğitim sağlama çabalarının yeterli olmadığına inandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenler, mülteci öğrenci yetiştirme konusunda yeterli olmadıklarına inandıkları belirtmiştir. Öğretmenler, diğer öğrencilerle mültecilerin arasındaki farklılıklarının göz ardı edildiğini bunun sebebinin eğitim politikalarındaki düzenlemelerin eksikliğinden kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin sınıftaki sosyal ortamı tasarlama çabası, reaktif ve önleyici yaklaşımlar içermektedir. Bu çalışmanın sonuçları, yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu farklılığın sebebinin, çalışma yapılan ilin Hatay olması ve çokkültürlülüğün burada hoşgörü ile karşılanmasından ve öğretmenin de derslerinde hoşgörülü şekilde davranmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine Erol Sahillioğlu'nun (2020) araştırmasında okulöncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda görüşleri metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okulöncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi en çok eşitlik kavramı olmak üzere uyarılma, birleştirme, hayati ve birliktelik kavramları ile birlikte algıladıkları görülmüştür. Araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri çoğunlukla olumludur. Bu çalışmanın sonuçları, yapılan araştırmada belirlenen öğretmen görüşlerinde eşitliğe vurgu yapılması açısından benzer özellikler göstermektedir. Ayrıca Kılıç Avan ve Kalenderoğlu'nun (2020) araştırmasında ikinci dil olarak Türkçe öğretimi temalı kapsayıcı eğitime katılan farklı branştan öğretmenlerin, kurstan beklentileri ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin mülteci öğrencileri sınıflarında sorun olarak görmedikleri belirlenmesine rağmen onlara faydalı olabileceklerinden şüphe duydukları ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra mülteci öğrencilerin Türk dilini ve kültürünü anlamadıkları için sınıf içinde sorun olduğunu belirtmişlerdir. Ders kitaplarının ve öğretim programlarının mülteci öğrencilere göre yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca temel dil becerilerinin öğretilmesi konusunda belirli bir öğretim programı uygulanması gerekliliği de ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Benzer bir çalışma olan Saka ve Çelik'in (2021)'in araştırmasında Türkiye' de öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere

yönelik kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmada gerekli öğretmen nitelikleri yine öğretmenlerin deneyim ve bakış açıları üzerinden incelenmiştir. Araştırmada mülteci eğitiminde gerekli öğretmen niteliklerinin katılımcılar tarafından 'etkinlik planlama/uygulama' ve 'öğretmen yaklaşımı' boyutları altında ele alındığını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra mülteci öğrencilerle ilgili öğretmen niteliklerinden bilgi/farkındalık, tutum ve iletişim konularının etkinlik tasarlama ve uygulama niteliklerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, kapsayıcı eğitim etkinliklerinin sınıftaki tüm çocukların akademik başarılarını artırması bakımından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ancak Soylu ve Kaysılı'nın (2022) çalışmasında mülteci öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliklerinin görev yapmakta oldukları eğitim kademesine, mülteci öğrencilere öğretmenlik konusunda hazırlık eğitimi alıp almamalarına ve kapsayıcı eğitim seminerlerine katılıp katılmama durumlarına bağlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmanın genel sonucuna göre öğrencilerin sahip olduğu okul dışı yaşam koşulları ve bireysel farklılıkları konusunda öğretmenlere yönelik yapılan bilinçlendirilmenin öğretmenlerin öğretim- özyeterlik becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, yapılan çalışmada hizmet içi eğitimde kapsayıcı eğitimle ilgili bilgilendirme alan sınıf öğretmenin uygulama aşamasında sorun yaşadığının belirlenmesi sonucu bakımından çelişmektedir. Ayrıca Yüce'nin (2018) araştırmasında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sağlamada yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırmada öğretmen, öğrenci, yönetici ve rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde dil etkisi, kültürel farklılık, öğretmen davranışları, akran davranışları, hazır bulunuşlukları, göçün yarattığı travma gibi faktörlerin Suriyeli sığınmacı öğrencilerin uyumunu etkilediği belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, yapılan çalışmayla örtüşmemektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre; uygulayıcılar ile araştırma yapanlara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Öğretmenler, 4. Sınıfa yönelik kapsayıcı eğitim uygulamaları için etkinlik planlarken oluşturulan etkinlik kodlarından faydalanarak farklı dersler ve konular içinde etkinlik tasarlayabilirler.
- Sınıf içinde farklı kültürlerden gelen bireyler ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için gizil öğrenmeyi desteklemek amacıyla kapsayıcı eğitime yönelik çalışma kâğıtları ve etkinliklerde 10 kök değer ve kültürlenmeyi de içeren çalışmalara yer verilebilir.
- Derse katılmak istemeyen, kendini yetersiz hissettiği için çekinen ya da Türkçeyi çok az anlayan öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecine dâhil edilmesi için kapsayıcı eğitim uygulamalarında etkinlikler, öğrencilerin buldukları çevre ve daha önceden edindikleri deneyimler kullanılarak tasarlanabilir.
- Öğrencilerin yapılacak kapsayıcı eğitim uygulamalarında daha fazla etkin olmalarını sağlamak için aile bireylerini de dâhil edecek etkinlikler oluşturulabilir.

Araştırmacılar için öneriler

- Araştırma bir devlet ilkokulunda farklı bireysel özelliklere sahip ve dezavantajı bulunan öğrenciler, velileri ve öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı bireysel özelliklere sahip dezavantajlı öğrenciler ile eğitim sistemindeki diğer tüm paydaşların dâhil olduğu farklı örneklerle çalışılması önerilmektedir.
- Araştırma iki grup öğrenci ve sınırlı ortamlarda yapıldığı için daha fazla materyalin kullanılabilmesi sınıf ortamı ve çevrede deneyimlenmesi ile öğrencilerin akademik başarısının daha fazla artırılacağı düşünülmektedir.

- Çalışmanın örneklemini oluşturan iki dilli, öğrenme güçlüğü, sürekli hastalığı ve savaş/ deprem mağduru olan çocukların yanı sıra çalışan çocuklar, anne babası ayrılmış/ ölmüş, çeşitli engelleri olan farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerle de çalışma yapılması önerilmektedir.
- Çalışmada kapsayıcı matematik dersi geometri öğrenme alanına yönelik uygulamalar yapılmıştır. Bu anlamda farklı öğrenme alanlarıyla da ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmaya katılan çocuklar, ilkokul 4. Sınıfın ikinci döneminde bu araştırmaya katılmışlardır. Bu sınıf, ilkokul ile ortaokul düzeyi arasında bir geçiş aşamasındadır. Buradan hareketle kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik benzer çalışmaların ilkokul ve ortaokulun farklı sınıf düzeylerinde yapılması önerilebilir.
- Kapsayıcı eğitime yönelik yapılan alan yazın taramasında veli, eğitim ortamına yönelik araştırmaların, öğretmen ve öğretim programı alanlarına göre daha az yapıldığı dikkat çekmiştir. Bu alanlarda yapılacak araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Abbas, F., Zafar, A. & Naz, T. (2016). Footstep towards inclusive education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52.
- Adam, H. ve Harper, L. J. (2021). Gender equity in early childhood picture books: a cross-cultural study of frequently read picture books in early childhood classrooms in Australia and the United States. *The Australian Educational Researcher*. Doi: 10.1007/s13384.021.00494-0.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ.M. & Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.37754/756554.2021.613>.
- Akçamete, G. (2018). *Özel gereksinimi olan bireyler*. (Ed. Ü. Şahbaz). Özel eğitimde kaynaştırma içinde, 1-29. Anı Yayıncılık.
- Akgül, E. M. & Mertoğlu, H. (2020). Öğretmen yetiştirme programlarında otizm farkındalığı: fen bilgisi eğitimi örneği. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 31-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jide/issue/55034/755814>.
- Aktürk Çopur, D. (2019). *Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce. Düzce Üniversitesi.
- Alharbi, B. H. M. (2017). Psychological security and self-efficacy among Syrian refugee students inside and outside the camps. *Journal of International Education Research*, 13(2), 59-68.

- Altunkaynak, M. (2020). UNESCO 2030 eğitim raporunda umut veren uygulamalara genel bakış: Doküman incelemesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 40-47.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 74-97.
- Anderson, D. A. & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles*, 52 (3/4), 145-151. <https://doi.org/10.1007/s11199.005.1290-8>.
- APB. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısai ve sayımsal elkitabı*. Hekimler Yayın Birliği.
- Applebaum, A. S. (1998). *Learning to parent the gifted child: Development of a model parenting program to prevent underachievement and other related emotional difficulties in gifted children* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Widener University, USA.
- Arıcı, M. R. & Işıtan, S. (2021). Göç ve mülteci konulu resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 683-713. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.958764>.
- Arıkan, A. (2020). Schooling experiences of disadvantaged children in preschool: Attitudes, engagement and interactions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 1-24. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.1>.
- Arnas, Y. A. (2002). Parent school collaboration studies and parent education program applications in preschools. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 31-41.
- Ataman, A. (2012). *Özel eğitimin temelleri. Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde*. 3-56. Vize Yayıncılık.
- Auxter, D. Pyfer, J. Zittel, L. & Roth, K. (2010). *Principles and methods of adapted physical education and recreation*. McGraw-Hill.

- Avan, Ş. K. & Kalenderoğlu, İ. (2020). Kapsayıcı Eğitim Kursu Alan Öğretmenlerin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 69-90.
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48 71.
- Aydın, H. (2017). *Etkili öğretmen*. Etkili öğretim yöntemleri içinde, MB Acat. (Çeviri Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ayvacı, H. Ş. & Yamaçlı, S. (2021). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 203-220. <https://doi.org/10.24315/tred.885951>.
- Bačáková, M. (2009). *Access to education of refugee children in the Czech Republic*. Report for UNHCR Prague Office, Prague. Charles University, Department of Special Education.
- Bagin, D. & Galloper, D. R. (1997). *The School and Community Relations*. 7th edition. USA: A Pearson Education Company.
- Bahçeli Kahraman, P. ve Özdemir, H. (2019). Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27) 64-85. Doi: 10.29329/mjer.2019.185.4.
- Bakbak, D. (2018). Compulsory migration from Syria to Gaziantep and reviews about residences. *Sociology Study*. 8(2), 49-67. <https://doi.org/10.17265/2159-5526/2018.02.001>.

- Bakkaloğlu, H. & Sucuoğlu, B. (2018). Okul ncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595.
- Balkar, B., Şahin, S. & IŐıklı Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli ğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290- 1310.
- Bartell, T., Wager, A., Edwards, A., Battey, D., Foote, M. & Spencer, J. (2017). Toward a framework for research linking equitable teaching with the standards for mathematical practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(1), 7-21. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.1.0007/>.
- Başar, M., Akan, D. & ifti, M. (2018). Mülteci ğrencilerin bulunduğu sınıflarda ğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578.
- Başaran, S. D. (2020). Suriyeli Mülteci ğrencilerin ğretmeni Olmak: ğretmenlerin Okul Deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(206).
- Battista, M. T. (2007). *The development of geometric and spatial thinking*. İçinde F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 843- 908). North Carolina: Information Age Publishing.
- BeŐić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345.
- Bilgin, A. H. N. (2004). *ocuk Ruh Sağlığı*. Morpa.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hili, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I. Cognitive domain*. David McKay.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.

- Börü, N. & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 123-158.
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46-51. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.46-51>.
- Bozan, M. A. & Çelik, S. (2021). An evaluation of "integration classes" for refugee children. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(2), 317-332. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020060235>.
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher education quarterly*, 38(1), 65-84.
- Bülbül, N. T. & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(27), 879-909. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/60522/889588>.
- Burak, D. & Zeynel, A. (2021). Öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 221-247. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.955233/>.
- Burak, Y. (2019). *Otizimli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Burris, C. C. & Welner, K. G. (2005). Closing the achievement gap by detracking. *Phi Delta Kappan*, 86(8), 594-598.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi (4. basım)*. Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Candappa, M. (2000). Building a new life: The role of the school in supporting refugee children. *Multicultural Teaching*, 19(1), 28-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ622431>.
- Carneiro, R. U. C., Dall'Acqua, M. J. C. & Caramori, P. M. (2015). School inclusion and classroom management: Challenges and possibilities. *Creative Education*, 6(19), 2037-2044. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.619209>.
- Caspe, M. & Lopez, M. E. (2006). *Family involvement in early childhood education*. Howard Family Research Project no:1 in A series.
- Castagno, A. E. (2008). "I don't want to hear that!": Legitimizing whiteness through silence in schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 314-333.
- Celedón-Pattichis, S., Borden, L. L., Pape, S. J., Clements, D. H., Peters, S. A., Males, J. R., Chapman, O. & Leonard, J. (2018). Asset-based approaches to equitable mathematics education research and practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(4), 373-389. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.49.4.0373/>.
- Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. ERG.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Civil, M. (2018). *Intersections of culture, language, and mathematics education: Looking back and looking ahead*. (Kaiser G., Forgasz H., Graven M., Kuzniak A., Simmt E., Xu B. Ed.), Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education. ICME-13 Monographs içinde. Springer.

- Civitillo, S., De Moor, J. M. & Vervloed, M. P. (2016). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: An exploratory study. *Support for Learning*, 31(2), 104-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12119>.
- Cole, R. W. (2008). *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners*. ASCD.
- Conroy, E. H. (1987). Primary prevention for gifted students: A parent education group. *Elementary School Guidance and Counseling*, 22(2), 110-116.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3).1-16.
- Cook, L. & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.
- Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R., & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im Inklusiven Unterricht: Unterschiede in sozialer Partizipation, Schuleinstellung und schulischem Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3-4), 207-221. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244>.
- Croce, K. A. (2018). Refugee students arrive at a school: What happens next?. *Global Education Review*, 5(4), 7-16.
- Çağdaş, A., Özel, E., & Konca, A. S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün zekâlı çocukların eğitim modelleri*. Seçilmiş makaleler kitabı 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

- Çelik, Ç. (2022). Tanıma ve yanlış tanıma: Kapsayıcı eğitim, okullar ve etnisite. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 146-168. <https://doi.org/10.18490/sosars.1111340>.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29.
- Çelik, S., Kardeş-İşler, N. & Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: Barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(3), 1-19. Doi: <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1947878/>.
- Çobaner, A. A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 27-54. <https://doi.org/10.17829/midr.20152419996/>.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- D'Ambrosio, U. (2003). The role of mathematics in building a democratic society. Quantitative Literacy. *Why Numeracy Matters for Schools and Colleges*, 235-238.
- Dagli Gokbulut, O., Akcamete, G. & Guneyli, A. (2020). Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 1-17.
- Dağlıoğlu, H. E. & Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
- Dağlıoğlu, H. E. (2015). *Erken Çocuklukta Üstün Yetenek*. F. Şahin (Ed.). İçinde Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi. 75-96. Pegem A.
- Dağlıoğlu, H. E., Ömeroğlu, E., Doğan, A. T., Şahin, M. G., Bulut, S. S., Sabancı, O., Kukul, V., Çakmak E. K. & Karataş, S. (2019). The reliability and validity study of 'classroom practices in inclusive preschool education environment with talented and gifted children scale. *Pegem Eğitim Öğretim Dergisi*, 9(2), 413-434.

- Dağlıoğlu, H., Turupçu Doğan, 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.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality education*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Davis-Simons, J. M. (1995). *The effects of parenting workshops on the attitudes and reported behaviors of parents of gifted black and Latino primary grade students* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Columbia University Teachers College, New York
- De Boera, A., Pijlb S. J. & Minnaerta A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Demirel Kaya, E. (2019). *Millî eğitim bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları (2002-2018)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dere, İ. & Demirci, E. (2021). Göçmenlerin ülkeye ve eğitime entegrasyonu: Almanya ve Kanada'nın politikalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 1055-1080. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960198>.
- Derman-Sparks, L., & The A.B.C. Task Force. (1998). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children* (10th edition). National Association for the Education of You.
- Diekman, A. B. & Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex roles*, 50(5), 373-385.
- Diken, İ. H. (2017). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-582.
- Doğan, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi

- Dolapçioğlu, S., & Bolat, Y. (2020). Kapsayıcı eğitimde disiplinler arası program geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8652>.
- Drolet, J., Enns, R., Kreitzer, L., Shankar, J. & McLaughlin, A. M. (2018). Supporting the resettlement of a Syrian family in Canada: The social work resettlement practice experience of social justice matters. *International Social Work*, 61(5), 627-633. <https://dx.doi.org/10.1177/0020872817725143>.
- Durhat, G., & Ökten, C. E. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metin ve etkinliklerinin geçi koruma altındaki öğrencilere uyarlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 152-183. <https://doi.org/10.29000/rumelide.885585/>.
- Dyer, R. E. (1992). *How elementary classroom teachers make instructional adaptations for mainstreamed students with mental retardation: A case study*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Elmacı, D. (2021). Türkiye’de özel eğitim alanında korunmaya ihtiyacı olan çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 409-429.
- Emin, M. N. & Coşkun, İ. (2016). *Türkiye’deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. SETA.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. Seta.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management. A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319194>.

- Erden, Ö. (2017). *Schooling experience of Syrian child refugees in Turkey* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Indiana University, Indiana.
- Eren, V. & Çakran, Ş. (2017). Mülteci politikası: Avrupa birliği ve Türkiye karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 1-30.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerini göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ergen, H. & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/49680/589679/>.
- Ergene. T. (2017). Engeli olan çocuklar için erken çocukluk eğitimi projesi. Eğitimde Birlikteyiz.
https://egitimdebirlikteyiz.meb.gov.tr/CmsFiles/Materyaller/15/Ulusal_konferans_T_R_hq.pdf.
- Eroğlu, E. (2022). Kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitimde kullanılması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 60-73. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1086885>.
- Ertuş, H. C. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ewald, T. M. (2015). Lernen durch Kooperation–auswirkung kooperativer lernarrangements auf das selbstkonzept von kindern mit verhaltensauffälligkeiten. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung*, 6, 1-11.
- Fansa, M. (2021). Kimim ben? Göçmen, sığınmacı, mülteci, yabancı, vatansız ve geçici koruma: Türkiye'deki Suriyeliler. *Antakiyat*, 4(2), 289-306.

- Fantuzzo, J., McWayne, C. & Perry, A. M. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Fernández-Viader, M. D. P., & Fuentes, M. (2004). Education of deaf students in Spain: Legal and educational politics developments. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3), 327-332. <https://doi.org/10.1093/deafed/enh035>.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). *Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict*. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education.
- Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo-psikolojik bakış: Sanayide çalışan çocuklar örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 30-49.
- Filipovic, K. (2018). Gender representation in children's books: Case of an early childhood setting. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 310-325.
- Flores, A. (2007). Examining disparities in mathematics education: Achievement gap or opportunity gap?. *The High School Journal*, 91(1), 29-42. <http://www.jstor.org/stable/40367921/>.
- Foglia, K. L (2015). *Case study examining the secondary co-teaching program at a South Jersey High School* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The State University of New Jersey, New York.
- 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.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. 7. 429. McGraw-hill.

- Francis, J. (2008). Developing inclusive education policy and practice for looked after children. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 7(2), 60-70. Retrieved from https://www.celcis.org/files/4714/3878/4514/SJRCC72_developing_inclusive_education.pdf.
- Fuchs, T. & Wössmann, L. (2007). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 32(2-3), 433-464.
- Gafoor, K. A. & Asaraf, P. M. (2009). *Inclusive education: Does the regular teacher education programme make a difference in knowledge and attitudes?*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507434.pdf>.
- Gao, W. & Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one US inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ937178.pdf>.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *The Journal of International Social Research*, 10(54), 1-14. <https://doi.org/0.17719/jisr.20175434652/>.
- Gençoğlu, C. (2019). Millî Bir Destekleme ve Yetiştirme Sistemi Modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İyep). *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Gable, R. K. (2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 45(2), 115-129.
- Giffen, M. (2011). *Definition of inclusive learning*. http://www.ehow.com/about_6460867_definition-inclusive-learning.htm.

- Gök, B., & Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitimi mi?. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-7.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/50021/639044>.
- Gökentürk, T., Demir, İ. & Arıcı, A. F. (2021). PISA'nın ışığında geliştirilen ABİDE projesinde okuma bakımından ne hâldeyiz? Bir geçerlilik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 657-665.
<https://doi.org/10.29000/rumelide.897081>.
- Göl, H. & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115.
<https://doi.org/10.47105/nsb.775160>.
- Gömleksiz, M. & Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Gömleksiz, M. N. & Aslan, S. (2018). The views of secondary school teachers about refugee students. *Education Reform Journal*, 3(1), 32-44.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N. Jenaro, C., Castro, R. P. & Vela, M. G. (2013). Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 93. 783-788.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.279>.
- Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge.
- Gültekin-Talayhan, Ö. & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590.
- Gün, M. & Yüksel, S. (2021). Dünyada göçmen eğitimi politikaları bağlamında Türkiye'nin göçmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*,

Türkiye’de ve Dünyada Göçmen Eğitimi, 1031-1053.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.960056>.

Gün, Z. & Çavuş Erdem, Z. (2014). Uyum analizi yöntemiyle matematik başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 98-118.
<http://hdl.handle.net/20.500.12414/600/>.

Güner-Yıldız, N., Köse, H., & Akın, E. (2021). Classroom management: Significance in inclusive education, current problems and proposed solutions. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, Advance Online Publication. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.856085>.

Güngör, T. A. & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.

Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni Adaylarının Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Nisan, 20, 451-464. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548528.20>.

Gürşimşek, I., Girgen, G., Harmanlı, Z. & Ekinci, D. (2002). *Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi (Bir pilot çalışma)*. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu. Kök Yayıncılık, 262, 274.

Gutiérrez, R. (2013). The sociopolitical turn in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 37-68.
<https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.44.1.0037/>.

Güven, B. (2008). Using dynamic geometry software to gain insight into a proof. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 13, 251-262.

Güven, E. D. (2005). Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. *Pivolka*. 4(17), 6- 8.

Güzel-Özmen, R. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. İ.H. Diken (Ed.). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (s.369-401) içinde. Pegem Yayıncılık.

- Haktanır, G. (1994). Çocuğun ruh sağlığında aile ve okulun önemi. *Okul Öncesi Eğitimi*, 26(47), 9-14.
- Halef, A. & Göçen, A. (2021). Suriyeli Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları. *Journal of Global Sport and Education Research*, 4(1), 17-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jogser/issue/65389/992848>.
- Hamdouna, O. (2019). Teachers' perception of inclusive education in Gaza city. *Turkish Special Education Journal: International*, 1 (2), 2-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/44515/551824/>.
- Healy, L. & Hoyles, C. (1999). Visual and symbolic reasoning in mathematics: Making connections with computers. *Mathematical Thinking and Learning*, 1, 59-84.
- Heinze, A., Cheng, Y. H., Ufer, S., Lin, F. L. & Reiss, K. (2008). Strategies to foster students' competencies in constructing multi-steps geometric proofs: Teaching experiments in Taiwan and Germany. *ZDM Mathematics Education*, 40, 443-453.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171. <https://doi.org/10.1080/09503150500285115/>.
- Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227-240. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0102-z>.
- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.103>.
- Herdem, F. S., & Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 7-35.

- Homuth, C., Will, G. & Maurice, J. (2020). *Broken school biographies adolescent refugees in Germany*. (A. Korntheuer, P. Pritchard, D. B. Maehler ve L. Wilkinson. Ed.). İçinde *Refugees in Canada and Germany: From research to policies and practice* (s. 123-142). GESIS- Leibniz- Institut für Sozialwissenschaften.
- Hortasçu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler ana baba, kardeş ve arkadaşlar*. İmge Kitabevi.
- Horzum, T. & İzci, K. (2018). Preservice Turkish teachers' views and perceived competence related to inclusive education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 131-143.
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195-202.
- HRW. (2015). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf.
- Hynie, M. (2018). Refugee integration: Research and policy. *Journal of Peace Psychology*, 24(3), 265- 276.
- Hynie, M., Korn, A. & Tao, D. (2016). *Social context and social integration for government assisted refugees in Ontario, Canada*. (M. Poteet ve S. Nourpanah. Ed.), In *After the flight: The dynamics of refugee settlement and integration* (s. 183-227). Cambridge Scholars.
- Hynie, M., McGrath, S., Bridekirk, J., Oda, A., Ives, N., Hyndman, J., Arya, N., Shakya, Y. B., Hanley, H. & McKenzie, K. (2019). What role does type of sponsorship play in early integration outcomes? Syrian refugees resettled in six Canadian cities. *Refuge*, 35(2), 36-52.
- İli, K. (2020). *Göçmenlerle ilgili eğitim politikaları: Türkiye ve Almanya örneği* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- İnal, G. (2006). *Öğretmenlerin anaokulları ile sınıflarındaki programlara ailelerin katılımı konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi (Afyon ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 6 Nisan 1949, 9119 Sayılı Resmî Gazete, 203-208.
- Jafari, K. K., Tonğa, N. & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146. <https://doi.org/10.31805/acjes.479232>.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- Jones, K. (2000). Proving a foundation for deductive reasoning: Students' interpretations when using dynamic geometry software and their evolving mathematical explanations. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 55-85.
- Jung, W. S. (2007). Preservice teacher training for successful inclusion. *Education*, 128(1), 106-113.
- Kahriman Pamuk, D. & Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 737-754. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674620>.
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil yayın dağıtım.
- Kamışlı, H. (2019). Evaluation of elementary school teacher education undergraduate program in terms of multicultural education. *İlköğretim Online*, 18(4), 1539-1549. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632381/>.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.

- Karaman, K., & Yılmaz, A. S. (2011). Mevsimlik tarım işçileri ve enformel ilişkiler ağı: Giresun'da çalışan mevsimlik tarım işçileri üzerine bir araştırma. *ZfWT (Zeitschrift für die Welt der Türken)*, 3, 211-226.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333/>.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(11), 1-17.
- Karslı-Çalamak, E., Olkun, S. & Sözen-Özdoğan, S. (2022). Teaching mathematics in culturally and linguistically diverse classrooms: An examination of teacher practices. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 123-155. <https://doi.org/10.18039/ajesi.926493/>.
- Karsli-Calamak, E., Tuna, M. E. & Alleksaht-Snider, M. (2020). Transformation of teachers' understandings of refugee families' engagement: multilingual family mathematics spaces. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765093>.
- Kaya, E. B. (2019). Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 73-92.
- Kayacan, K. & Güneş Koç, R. S. (2021). Göçmen öğrencilerinin evrensel fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Öğretmenler bu konuda ne düşünüyor?. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 547-575. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960064>.

- 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. <https://doi.org/10.19128/turje.496261>.
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Keskinkılıç-Kara, S. B., & Şentürk-Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(44), 236-250.
- Kılıç, C. & Tonga, Z. (2022). Deneysel araştırmalarda iç geçerlik: Psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2631-2661. <https://doi.org/10.17152/gefad.950775>.
- Kılıç, H. (2013). High school students' geometric thinking, problem solving and proof skills. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 222-241.
- Kılıç, V. A. & Gökçe, A. T. (2018). The problems of Syrian students in the basic education in Turkey. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 5(1), 199-211. <https://doi.org/10.26417/ejser.v5i1/>.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS: Uygulamalı istatistik*. Edge Akademi Yayıncılık.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Tüfekci-Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1-11. Doi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598/>.
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

- Kirova, A. (2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*, 77(5), 260-267. <https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10521648/>.
- Koçyiğit, E. & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusob/issue/51360/524804>.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem.
- Kolk, A., & Van Tulder, R. (2002). Child labor and multinational conduct: a comparison of international business and stakeholder codes. *Journal of Business Ethics*, 36(3), 291-301.
- Korntheuer, A. & Damm, A. C. (2019). Policy report: Legal status and education of refugees in Germany (Hamburg and Saxony). *Refuge*, 36(2), 30-44. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40719/>.
- Korntheuer, A., Korn, A., Hynie, M., Shimwe, B. & Homa, L. (2018). *Education pathways: Policy implications for refugee youth in Germany and Canada*. (S. Pashang, N. Khanlou, ve J. Calarke Ed.), İçinde Today's youth and mental health (s. 287-304). Springer.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7*. David Fulton Publishers Ltd.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/490876/>.
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoğlu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi*

<https://doi.org/10.53444/deubefd.827397/>.

- Krawinkel, S., Südkamp, A. S., & Tröster, H. (2017). Soziale partizipation in inklusiven grundschulklassen: Bedeutung von klassen-und lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(3), 277-295.
- Kutlu, Ç., Gökdere, M. & Akkanat, N. (2015). *Turkish gifted children's parents' involvement*. Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and E-learning 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.1155/2011/915326/>.
- Kuzu Jafari, K., Tonga, N. & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146.
- Ladson-Billings, G. (1997). It doesn't add up: African American students' mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(6), 697-708. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc.28.6.0697/>.
- Lesar I. (2018). Mapping inclusive education within the discipline of pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia, *International Journal of Inclusive Education*, 22:7, 699-713, <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1402376>.
- Leung, C. & Mak, K. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 829-842.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Brookes.
- Lordoğlu, K., & Etiler, N. (2014). Batı Karadeniz bölgesinde mevsimlik gezici tarım işçiliğinde çalışan çocuklar üzerine sınırlı bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 41(2).115-134.

- Macaroğlu Akgul, E. & Mertoğlu, H. (2020). Autism Awareness in Teacher Training Programs: Science Teaching Example. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 31-41.
- Maden, A. & Önal, A. (2020). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Öğrencilerin Okuma Eğilimlerine Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1).30-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/54397/695426/>.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Marrades, R. & Gutierrez, A. (2000). Proofs produced by secondary school students learning geometry in a dynamic computer environment. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 87-125.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- McCarty, K. (2006). Full Inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling. An overview. *Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED496074>.
- Mcdermid, C. (2020). Educational interpreters, deaf students and inclusive education?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 27-46. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0107>.
- McParker, M. C. (2018). Experiences of female refugee students from Burma in multicultural middle school classrooms. *Middle Grades Review*, (2), 4, 1-18.
- MEB. (2013) *Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html.

- MEB. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*.
http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi, 10.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_on_raporu.pdf.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı: İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>.
- MEB. (2019). Türkçe matematik fen bilimleri öğrenci başarı izleme araştırması (TMF-ÖBA)- I.2019. 4. Sınıf seviyesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/23090151_Izleme_raporu-taslak9.pdf.
- Mercan Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?. *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. CA: Sage.
- Mitchell, D. (2010). *Education that fits: Review of international trends in education of students with special educational needs*. Wellington, NZ: Ministry of Education.

- Monika, R., Vats, N. & Kour, S. (2015). *Inclusive education: Dimensions of innovations in education*. (Ed. A. Mathur, S. J. Kaur, Y. Sharma ve J. Padmanabhan). Dimension of innovations in Education. (123-131). New Delhi Publishers.
- Montague, M., Enders, C. & Dietz, S. (2011). Effects of cognitive strategy instruction on math problem solving of middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 262–272. <https://doi.org/10.1177/0731948711421762>.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 5 (15), 1426-1449.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, 4(3), 1. 11-15.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years*. (5th Edition). Pearson Education.
- Mulvey, K. L. & Irvin, M. J. (2018). Judgments and reasoning about exclusion from counter-stereotypic STEM career choices in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 220-230. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.016/>.
- Murawski, W. W. & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Murawski, W. W. & Lochner, W. W. (2010). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- Nal, A. & Tüzün, I. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, politika ve uygulama önerileri*. İmak Ofset Basım Yayın.
- National Parent Teacher Association, (2000). *Building successful partnership: a guide for developing parent and family involvement programs*. Bloomington, National Educational Service Publishing.

- Nind, M., Rix, J., Sheehy, K., & Simmons, K. (2013). *Curriculum and pedagogy in inclusive education*. Routledge.
- OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris.
- OECD, (2019). PISA 2018 Türkiye Raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf.
- Ofsted (2009). *Twelve outstanding special schools*. London: Ofsted.
- Oliva, D. (2015). *Emotional well-being of secondary refugee and immigrant students: the relationship between acculturation and school support*. (Unpublished Doctoral dissertation). Northwest Nazarene University, Idaho.
- Olkun, S. & Altun, A. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar deneyimleri ile uzamsal düşünme ve geometri başarıları arasındaki ilişki, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2, 86-91.
- Oral, E. (2017). *60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Ömeroğlu, E., & Yaşar, M. C. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Özbalci, S., Balik, Ö., & Gündüz, T. (2021). A Role Model Study for Students with Special Needs. *Journal of Inquiry Based Activities*, 11(2), 137-147. <https://www.ated.info.tr/ojs-3.2.1-3/index.php/ated/issue/view/22>.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özdaş, F. (2018). Pre-Service Teachers' Perceptions with Regard to Teaching-Learning Processes. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 188-196.

- Özger, B. Y. & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m>.
- Özgüven, İ.E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. PDREM Yayıncılık.
- Öztürk Zayimoğlu, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 52-79.
- Pekdoğan, S. & Bozgün, K. (2018). Öğretmenlerin Çocuk ihmali ve istismarı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 433-443.
- Perles, K. (2011). *Strategies for using inclusion in the classroom*. <http://www.brighthub.com/education/special/articles/66075.aspx>.
- Perruchoud, R. ve Redpath-Cross, J. (2013). *Uluslararası göç hukuku*. Göç Terimleri Sözlüğü No 31 içinde (s. 35-63), 2. Baskı, Uluslararası Goc Orgutu (IOM) Yayınları.
- Peterson, J. S. & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50, 252-269.
- Piktes (2020). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi. <https://piktes.gov.tr/>.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Prengel, A. (2013). *Inklusive bildung in der primarstufe*. Grundschulverband.
- Preuss-Lausitz, U. (2014). Wissenschaftliche begleitungen der wege zur inklusiven schulentwicklung in den Bundesländern. *Versuch einer Übersicht*. Verfügbar unter: https://www.ewi.tuberlin.de/menue/institutsangehoerige/professorinnen/prof_dr_ulf.

- Reid, C. M. (2010). *The inclusive classroom: How inclusive is inclusion?*.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED509705.pdf>.
- Renzulli, J. S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. Syndicate of University of Cambridge press.
- Renzulli, J. S. (2004). *What makes a problem real: stalking the illusive meaning of qualitative differences in gifted education*. J. VanTassel-Baska, (Ed.), *Inside Curriculum for gifted and talented students*. (45-65). CorwinPress.
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into Practice*, 44(2), 80-89.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_2.
- Richards, H. V., Brown, A. F. & Forde, T. B. (2004). *Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy*. National Center for Culturally Responsive Educational Systems.
- Riley, T. L. (2011). *Teaching gifted students in the inclusive classroom*. The practical Strategies in Gifted Education. Prufrock Press.
- Rivero, L. (2002). *Creative home schooling for gifted children: a resource guide*. Great Potential Press.
- Rolim, C. L. A., Lima, S. M. A. & Lagares, R. (2017). Atividade docente em contexto inclusivo: um olhar sobre o ensino de Matemática. *HOLOS*, 2, 229-238.
<https://doi.org/10.15628/holos.2017.3461>.
- Rose, R., Garner, P., & Farrow, B. (2019). *Developing inclusive education policy in Sierra Leone: A research informed approach*. In *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities* (pp. 427-444). Palgrave Macmillan, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-5962-0_21.

- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V. & Keizer, B. M. (2012). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 15-24.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1743-1765. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1017690>.
- Sahillioğlu, D. E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.
- Saka, D., & Çelik, S. (2022). Mülteci Eğitiminin Bir Temeli Olarak Kapsayıcı Öğretmen Nitelikleri: Türk Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Bir Çerçeve İncelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209).
- Sakellariadis, A. (2012). *Inclusion and special educational needs: A dialogic inquiry into controversial issues*. İçinde L. Peer & G. Reid (Ed.), *Special educational needs: A guide for inclusive practice*. 35–50. London: Sage.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172-177.
- Sarı, T., Nayir, F. & Kahraman, Ü. (2020). A Study on Inclusive Education in Turkey. *Journal of Education and Future*, (18), 69-82. <https://doi.org/10.30786/jef.642954/>.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3 (1), 80-111. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/56239/718723>.
- Sarıer, Y. (2021). Pisa uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 905-926.

- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603/>.
- Scher, D. (2005). *Square or not? Assessing constructions in an interactive geometry software environment*. İçinde W. J. Masalaski & P. C. Elliott (Eds.), *Technology supported mathematics learning environments*, 113-124. Virginia: NCTM.
- Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205-217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>.
- Sevinç, M. & Evirgen, Ş. (2002). *Küçükçekmece Okul Öncesi Eğitim Merkezinde verilen okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkileri*. OMEP Dünya Koneşy Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, 2, Ya-Pa.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs: changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. RoutledgeFalmer.
- Shaughnessy, M.F. & Neely, R. (1987). Parenting the prodigies: What if your child is highly verbal or mathematically precocious?. *Creative Child and Adult Quarterly*, 12(1), 7-20.
- Slavkovic, M. & Memisevic, H. (2019). Comparison of special education preschool program and inclusive preschool program for math achievement. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(1), 156. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.156>.
- Smith, C. M. M. (2006). *Including the gifted and talented. Making inclusion work for more gifted and able learners*. Routledge.

- Solak, E. & Çelik, S. (2018). Investigation of linguistic challenges faced by refugee students in Turkey. *The Journal of International Social Research*, 11(57), 425-432. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2461>.
- Soylu, A., & Kaysılı, A. (2022). Öğretmenlerin Kültürel Açıdan Duyarlı Öğretim Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Uyarılma ve Uygulama Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 1-30. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.857168>.
- Speck-Hamdan, A. (2015). *Inklusion: der anspruch an die grundschule*. İçinde perspektiven auf inklusive bildung.13-22. Springer.
- Spörer, N., Maaz, K., Vock, M., Schründer-Lenzen, A., Luka, T., Bosse, S., Jane V. & Jäntschi, C. (2015). Lernen in der inklusiven grundschule. zusammenhänge zwischen fachlichen kompetenzen, sozialklima und facetten des selbstkonzepts. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 22-35.
- Stepaniuk, I. (2019). Inclusive education in Eastern European countries: A current state and future directions, *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430180>.
- Stevenson, J. & Willott, J. (2007). The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. *Compare*, 37(5), 671-687. Doi: <https://doi.org/10.1080/03057920701582624/>.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2078>.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. I., Demir, Ş. & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.

- Sucuoğlu, N. B., Bayraklı, H., İşcen-Karasu, F. & Demir, ř. (2017). The preschool classroom management and inclusion in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(2), 66-80. <https://www.int-jecse.net/abstract.php?id=129>.
- şahin, H. (2020). G olgusu, mltesi çocukların eğitimi ve Suriyeli mltesi ocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (1), 377-394. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/53329/710385>.
- şahin, M. G., meroğlu, E., Doğan, A. T., Dağlıoğlu, H. E., Bulut, S. S., Sabancı, O., Kukul, V., akmak E. K. & Karataş, S. (2018). Development of "A Scale for Participation of Families to Inclusive Education Environments of Gifted and Talented Children". *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 1007-1034.
- şensin, C. (2016). *Sınıf ğretmenlerinin Suriye'den gle gelen ğrencilerin eğitimlerine ilişkin grşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- şimşek, D. (2019). Transnational actives of Syrian refugees in Turkey: Hindering or supporting integration. *International Migration*, 57(2), 268-282.
- şimşek, H., Dağıstan, A., şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkiye'de İlkretim Programlarında okkltrllğn İzleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>.
- Tabcu, G. (2015). *Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Pearson.

- Taneri, P. O. (2018). *Çocuklar gelecek (Siz) siniz! Velilerin eğitime ilgili kaygıları*. Uluslararası kültür ve Bilim Kongresi. Ankara.191-202.
- Taneri, P. O. (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., Altunoğlu, A., Avcı, E., & Aşiret, S. (2020, 23-24 Aralık). *Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Bildiri sunumu]. 8. Uluslararası Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604.
- Terzi, R., Göçen, A. & Altun, B. (2019). Investigating attitudes towards refugee students based on several variables: Revised version of refugee student attitude scale. *Sakarya University Journal of Education*, 9 (3), 476-494. <https://doi.org/10.19126/suje.526197>.
- Tezel Şahin, F. & Turla, A. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarının incelenmesi*. İçinde H. Gelengül & G. Tülin (Eds.), Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Kongresi Bildiri Kitabı. C Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535-550.
- Thaver, T. & Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052.
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low-income countries. *International journal of educational development*, 31(1), 3-14.

- Tomul, E. (2008). The relative effects of family socio-economic characteristics on participation in education in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*. 30. 153-168.
- Ubuz, B., Üstün, I. & Erbaşı, A. K. (2009). Effect of dynamic geometry environment on immediate and retention level achievements of seventh grade students, *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 147-164.
- Uğur, N. (2017). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- UNESCO. (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, adopted by the World Education Forum* (Dakar, Senegal, 26–28 April 2000). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *Guidelines for inclusion*. Paris: U.N.
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education*. Paris.
- UNESCO. (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusive education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *EFA global monitoring report 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris.
- UNESCO. (2019). *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. United Nations educational scientific and cultural organization. <https://en.unesco.org/gemreport/report/2019/migration/>.

- UNHCR. (2020). *Refugee data finder*. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- UNICEF. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocuklar. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyedeki-suriyeli-%C3%A7ocuklar-bilgi-notu>.
- UNICEF. (2018). UNICEF Turkey 2018 humanitarian situation report, 24. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2024%20-%20August%202018.pdf>.
- UNICEF. (2019). Türkiye- UNICEF ülke iş birliği programı 2016-2020: Yıllık faaliyet raporu.
- Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Investigation of problems and solution proposals in the context of inclusive education practices. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Ünay, E., Erçiçek, B. & Günel, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 179-213. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/64363/928268>.
- Veerabudren, S., Kritzinger, A. & Ramasawmy, S. T. (2021). Teachers' perspectives on learners with reading and writing difficulties in mainstream government primary schools in Mauritius. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1-10.
- Versteynen, L. (2005). *Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: What does the literature say?*. NZAGC. <https://www.giftedchildren.org.nz/apex/v13art04.p>.
- Vogel, D. & Stock, E. (2017). *Opportunities and hope through education: How German schools include refugees*. Education International.

- Vučković, S. Đ., Ivkov-Džigurski, A., Bibić, L. I., Jovanov, J. M. & Stojšić, I. (2019). Teachers' views of inclusive education in Serbian schools. *South African Journal of Education*, 39. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns2a1722>.
- Vural, D., Pişkin, N. B., & Durmuşoğlu, M. C. (2021). Problems and practices experienced by preschool education teachers in inclusive education. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(2), 287-308.
- Vydra, J., & Leimbach, J. (1998). *Planning curriculum for young gifted children*. İçinde J. F. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise, an anthology*. 462-475. Hampton Press.
- Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into practice*, 42(4), 269-276.
- Wells, S. P. (2006). *Foster parents and parental involvement in the education of children in foster care* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The University of Oklahoma Graduate Collage, Oklahoma.
- Westwood, P. (2013). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Routledge.
- Winzer, M. & Mazurek, K. (2011). Canadian teachers' associations and the inclusive movement for students with special needs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 116. <https://cdm.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42813>.
- Woolis, D. (2017). Making the case for sustainable learning: Action for teachers of teachers of refugees. *Knowledge Management for Development Journal*, 13(3).
- Yağan, E. (2020). *Çalışan öyküler çatışan beklentiler: Türk ve yabancı öğrencilerin ortak deneyimleri ve gelecek beklentilerinin incelenmesi (İstanbul Pendik'te yapılan karma çalışma, 2019)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Yakut H. İ. & Korkmaz E. (2013). Çocuklarda cinsel istismar. *Jinekoloji-Obstetrik ve Neonatoloji Tıp Dergisi*.10(39).1630-1632.
- Yastıbaş, A. E. (2021). The place of inclusive education in the new English language teacher education program of Turkey. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2 (1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejte/issue/62027/803952>.
- Yavuz, Ö. & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yaylacı, F. G., Serpil, H. & Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Yenilmez, K. & Duman, Ö. A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 251-268. <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49945/640052/>.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/52526/690701>.
- Yıldırım, K. (2009). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2006 verilerine göre Türkiye 'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Yiğit, A. Şanlı, E. & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 471-496. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/62535/856750>.

- Yitik, E. (2019). *Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA) 2015 sınavına Türkiye’de katılan öğrencilerin bireysel, ailesel ve okula ait değişkenlerin fen başarısını yordama durumunun incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur.
- YÖK. (2018). Almanca öğretmenliği lisans programı. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf/.
- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zembat, R. & Unutkan, Ö. (2001). *Çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımı*. Ya-Pa.
- Zepeda, M., Varela, F. & Morales, A. (2004). *Promoting positive parenting practices through parenting education*. İçinde: N. Halfon, T. Rice & M. Inkelas (Eds.), Building state early childhood comprehensive systems Series, No: 13. National Center for Infant and Early Childhood Health Policy.
- Zhalelkanova, Z. (2019). *Pre-service EFL teachers' views on inclusive education in ELT: A comparative study of Kazakh and Turkish contexts* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Thesis Center of the Council of Higher Education of Turkey.
- Zikpi, H. (2020). Inclusive education in the United States of America: A glimpse into perceptions, policy, and structure. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 42-54. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jierp/issue/56579/754879>.

EK-A: Öğrenci Tanıma Formu

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

ÖĞRENCİ BİLGİSİ	
Adınız Soyadınız:	Cinsiyetiniz:
Sınıfınız	Yakın zamanda taşındınız mı, okul değiştirdiniz mi?
Okulunuz:	Sürekli bir hastalığınız var mı? Varsa nedir?
Okul öncesi eğitim aldınız mı?	Sürekli kullandığınız ilaç ve tıbbi cihaz var mı? Nedir?
Hala etkisi altında olduğunuz bir olay yaşadınız mı? Yaşamışsanız açıklayınız?	

VELİ BİLGİSİ	
Adı-Soyadı:	Yakınlığı:
Eğitim Durumu:	Mesleği:

Anne		Baba
	Öz mü?	
	Sağ mı?	
	Engel durumu var mı?	
	Eğitim Durumu	
	Mesleği	

Ali MAZI
Doktora Öğrencisi

EK-B: Geometri Başarı Testi



GEOMETRİ BAŞARI TESTİ

ADI _____ SOYADI _____
TARİH _____ PUAN _____

Değerli Öğrenciler;

Bu test, 4. Sınıf öğrencilerin geometrik cisimler ve şekiller konusuna yönelik başarıları düzeyinin belirlenmesi için hazırlanmıştır. Test verileri bilimsel bir araştırma için kullanılacak olup verdiğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız ve katılımınız için teşekkür ederim.

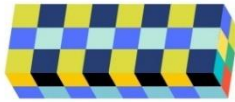
SORULAR

1. Ali, annesinin ona doğum gününde hediye ettiği küplerle oynamayı çok seviyor. Oluşturduğu şekiller arasında 7 tane küp olan şekil hangisidir?



2. Gökcçe'nin küplerden oluşturduğu şekilde kaç tane küp tam olarak görülmektedir?

- A) 12
B) 13
C) 14
D) 15

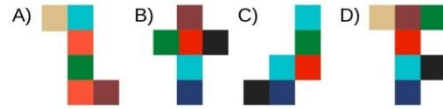


3. Görkem, dedesinin tarlasını gökyüzünden incelerken aşağıdaki şekli görmüştür. Şekilde kaç tane dikdörtgen vardır?

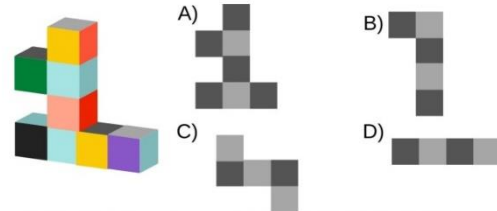
- A) 5
B) 6
C) 7
D) 8



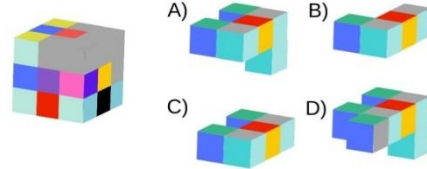
4. Kenan arkadaşlarıyla oynadığı oyunda zar kullanmak istedi. Ancak evdeki zarları bulamadı. Öğretmeninin onlara derste gösterdiği şekilde zar yapabilmek için hangi şekli kullanmalıdır?



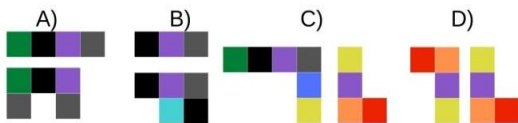
5. Can'ın oynadığı küplerin yukarıdan görünüşü nasıldır?



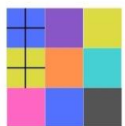
6. Ebru küplerle oynamayı çok sevmektedir. Gri ile gösterilen küpün görünümü nasıldır?



7. Ayşegül kareleri bir araya getirerek oluşturduğu şekli ikiye ayırmak isterse oluşacak yeni şekiller aşağıdakilerden hangisi olur?

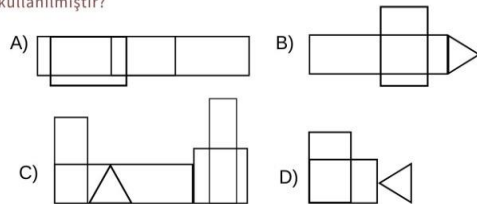


8. Aşağıdaki şekilde kaç tane karesel düzlem bulunmaktadır?

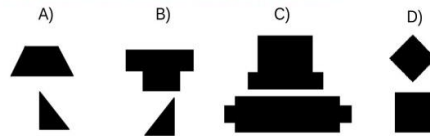


- A) 20
B) 21
C) 22
D) 23

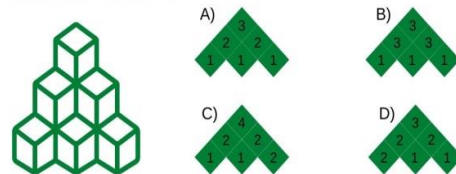
9. Aşağıda belirtilen şekillerin hangisinde sadece dikdörtgen kullanılmıştır?



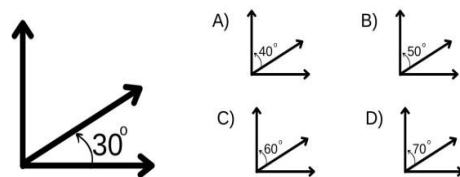
10. Aşağıda verilen şekillerden hangileri dörtgendir?



11. Aşağıda verilen şeklin planı nedir?



12. Aşağıda verilen açıyı dik açıya tamamlayan açı kaç derecedir?





13. Özellikleri verilen şekil aşağıdakilerden hangisidir?



- A) Çeşitkenar Üçgen
B) Kare
C) İkizkenar Üçgen
D) Eşkenar Üçgen

14. Aşağıda verilen özelliklerin hangisi ya da hangileri doğrudur?

- I) Üçgenin köşegeni vardır.
II) Dikdörtgenlerin tüm iç açıları 90 derecedir.
III) Eşkenar üçgenin bütün açıları birbirinden farklıdır.
IV) Karenin bütün kenarlarının uzunlukları birbirine eşittir.

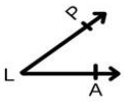
- A) Yalnız I B) I ve II C) II ve IV D) I,II,III ve IV

L A Z I M

15. Yukarıda verilen harflerden hangi ikisinin simetri eksenini yoktur?

- A) Yalnız L B) L ve Z C) A ve M D) L,A,Z,I ve M

16. Aşağıda verilen açıyla ilgili hangisi veya hangileri doğrudur?



- I) PL ışını açının kenarındır.
II) L noktası açının köşesidir.
III) PLA açısı bir dar açıdır.

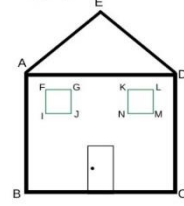
- A) Yalnız I B) I ve II C) II ve IV D) I,II ve III



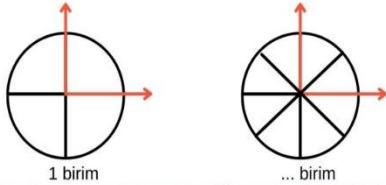
17. Yukarıda verilen C harfinin doğruya göre simetriği aşağıdakilerden hangisidir?



18. Aşağıdaki görselde şıklarda belirtilen geometrik şekillerden hangisi yoktur?



- A) AED üçgeni
B) ABCD karesi
C) KLMN karesi
D) BCE üçgeni



19. Yukarıda verilen şekillerin içindeki aynı açıları farklı birimlerle gösterilmiştir. İkinci şekilde aynı açı kaç eşit birimle gösterilmiştir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

20. Bir geniş açının ölçüsünün en büyük doğal sayı değeri ile bir dik açının ölçüsünün arasında kaç derecelik bir fark vardır?

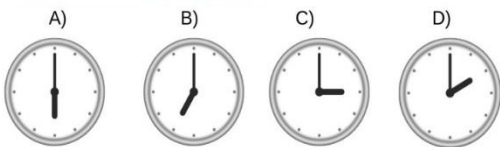
- A) 90 B) 89 C) 88 D) 87

21. Aşağıda verilen harflerde toplam kaç tane dik açı vardır?

H L T

- A) 5 B) 6
C) 7 D) 8

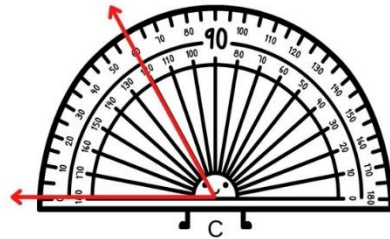
22. Aşağıda verilen saat modellerinden hangisinin akrep ile yelkovan arasındaki açı geniş açıdır?



- I) 91° dar açıdır.
II) 180° tam açıdır.
III) 360° doğru açıdır.

23. Yukarıda verilen öncüllerden hangisi veya hangileri yanlıştır?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I, II ve III



24. Zeynep iletkisi ile bir C açısının ölçmeye çalışıyor. Zeynep'in bulunduğu açının ölçüsü kaç derecedir?

- A) 50° B) 60° C) 70° D) 80°



25. Yukarıda açı ölçme araçlarının görselleri verilmiştir. Aşağıdakilerden hangisi standart açı ölçme araçlarından biridir?

- A) Makas B) İletki C) Derece D) Cetvel

EK-C: Öğretmen Görüşme Formu

Bu form, sizin okulunuza ve öğrencilere yönelik nasıl hissettiğinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formdan elde edilecek veriler, bilimsel bir araştırma için kullanılacak olup verdiğiniz yanıtlar kimse ile paylaşılmayacaktır. Katkılarınız ve katılımınız için teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

Ali MAZI

1. Okulun fiziki şartları (tuvalet, asansör) öğrencilerinizin ihtiyaçlarını karşılamaya yeterli mi? Yetersiz olduğunu düşünüyorsanız ne yapılmasını önerirsiniz?
2. Öğrencilerinizden bazıları, sınıfında arkadaşlarıyla oyun oynarken ya da grup çalışmalarında ayırım yapıldığını düşündüğünden bahsetti mi? Öğrencilerinizin grup oluştururken istediği arkadaşıyla çalışabildiğini düşünüyor musunuz?
3. Okulda öğrencilerinizin söylediklerine okul müdürü, öğretmenler ve arkadaşları önem verir mi? / onu dinler mi?
4. Derslere katılırken öğrencileriniz kendini mutlu hisseder mi yoksa okula gelmek istemiyorlar mı? Neden?
5. Öğrencileriniz okul bahçesinde kurulan oyunlara birlikte katılır mı? Tek başına oynadığını gördüğünüz öğrenciniz var mı?
6. Öğrencileriniz oyunlarda liderlik yapar mı?
7. Öğrencileriniz ihtiyaç duyduğunda sizden veya arkadaşlarından yardım isteyebilir mi? Öğrenciler okulda ve sınıfta ihtiyaç duyduğunda yardım alabilir mi?
8. Öğrencileriniz sınıfta hangi sorumlulukları üstlenmektedir?
9. Öğrencinizin söylediklerini dikkatle dinler misiniz? Düşüncelerini gerçekleştirmesine yardım eder misiniz?
10. Okul yöneticileri öğrencilerle iletişimini sağlıklı buluyor musunuz? Siz nasıl ilgilenmelerini isterdin?
11. Okulda düzenlenen sportif veya sanatsal etkinliklere öğrencilerinizi desteklemek için katılıyor musunuz?
12. Öğrencilerinizin okuldaki en yakın arkadaşlarını tanıyor musunuz? Öğrencileriniz onlarla nasıl arkadaş oldu?
13. Okul yöneticileri ve diğer öğretmenler öğrencilerinizin akademik başarısını destekler mi?
14. Okulda öğrencinize hoşlanmadığı şekilde davranılsa kendinizi nasıl hissederdiniz? Öğrencinize hoşlanmadığın şekilde davranan arkadaşları, öğretmenleri ve okul yöneticileri olduğunda ne yapıyorsunuz?
15. Okulda öğrencinize lakap takılır mı? Öğrenciniz bu lakabı seviyor mu? Sevmediği bir lakap takılsaydı öğrenciniz bunu istemediğini söyleyebilir mi?

EK-Ç: Veli Görüşme Formu

Bu form, çocuğunuzun okulunda ve sınıfında kendini nasıl hissettiğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formdan elde edilecek veriler, bilimsel bir araştırma için kullanılacak olup verdiğiniz yanıtlar kimse ile paylaşılmayacaktır. Katkılarınız ve katılımınız için teşekkür ederim.

Ali MAZI**GÖRÜŞME SORULARI**

1. Okulunun fiziki şartları (tuvalet, asansör) çocuğunuzun ihtiyaçlarını karşılamaya yeterli mi? Yetersiz olduğunu düşünüyorsanız ne yapılmasını önerirsiniz?
2. Çocuğunuz, sınıfındaki arkadaşlarıyla oyun oynarken ya da grup çalışmalarında ayırım yapıldığını düşündüğünden hiç bahsetti mi? Grup oluşturulurken istediği arkadaşıyla çalışabildiğini düşünüyor musunuz?
3. Okulda okul müdürü, öğretmenleri ve arkadaşları, çocuğunuzun söylediklerine önem verir mi? Onu dinler mi?
4. Derslere katılırken çocuğunuz kendini mutlu hisseder mi yoksa okula gelmekten memnun değil mi? Neden?
5. Çocuğunuz, okul bahçesinde kurulan oyunlara katılır mı? Oyunlarda liderlik yapar mı? Oyunda liderlik yaptığından bahseder mi?
6. Çocuğunuz ihtiyaç duyduğunda yardım ister mi? Çocuğunuz, okulda ve sınıfta ihtiyaç duyduğunda yardım alabilir mi?
7. Çocuğunuz ihtiyaç duyduğunda ev ödevlerine vb. gibi durumlarda yardım eder misiniz?
8. Çocuğunuzun sınıftaki sorumlulukları nelerdir?
9. Çocuğunuzun söylediklerini dikkatle dinler misiniz? Düşüncelerini gerçekleştirmesine yardım eder misiniz?
10. Okul yöneticilerinin çocuğunuzla ilgilendiğini düşünüyor musunuz? Siz nasıl ilgilenmelerini isterdiniz?
11. Çocuğunuzun desteklemek için okulda düzenlenen sportif veya sanatsal etkinliklere katılıyor musunuz?
12. Çocuğunuzun okuldaki en yakın arkadaşlarını tanıyor musunuz? Çocuğunuz onlarla nasıl arkadaş oldu?
13. Okul yöneticileri ve diğer öğretmenler çocuğunuzun akademik başarısını nasıl desteklemektedir?
14. Çocuğunuzun akademik başarısını desteklemek için neler yaparsınız?
15. Okulda çocuğunuza hoşlanmadığı şekilde davranılırsa kendinizi nasıl hissederdiniz? Çocuğunuza hoşlanmadığı şekilde davranan arkadaşları, öğretmenleri ve okul yöneticileri olduğunda ne yapıyorsunuz?
16. Okulda çocuğunuzun bir lakabı var mı? Çocuğunuz bu lakabı seviyor mu? Sevmediği bir lakap takılıysa çocuğunuz bunu istemediğini söyleyebilir mi?

EK-D: Etkinlik Örnekleri, Etkinlik Planı Örnekleri ve Uygulama Örnekleri

ETKİNLİK 1: ŞEKİLLERİN ADI

Etkinlik çeşidi: Hikaye dinleme

Kazanımlar	Materyaller	Kavramlar
1. Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirir.	Etkinlik Sayfaları, Geometrik şekiller, Boya kalemleri.	Üçgen, Kare, Dikdörtgen, Köşe

ÖĞRENME SÜRECİ

A3

Sınıf farklı renk kartonlardan geometrik şekiller getirilerek tahtaya asılır. İşlenecek konunun öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanır. Öğrencilerden 3. sınıfta öğrendikleri bilgileri hatırlatarak üçgen, kare ve dikdörtgenin özelliklerini söylemeleri istenir.

A2 B1

Şekillerin Adı adlı hikaye, dinleme metni olarak öğrencilere sunulur. Etkinlik kağıdı dağılır.

B2 B4 C5

Hikayenin kahramanlarını çizip boyamaları istenir. Hikayede üçgen, kare ve dikdörtgenin kenar ve köşelerinin isimlerini nasıl edindikleri sorulur. KLMN karesinin arkadaşlarıyla tartışarak söylediği sözleri doğru buluyor musunuz? Neden? Siz arkadaşlarınızla tartıştıysanız onun kişisel özellikleriyle alay ediyor musunuz? Soruları öğrencilere yöneltilir.

B3 C2

Köşe terimine dikkat çekmek için "Şu köşe yaz köşesini, şu köşe kış köşesini ortada su şişeni" tekerlemesi öğrenciler tarafından söylenir. Köşenin tanımı üzerine konuşulur. Köşelerin büyük harf ile kenarların küçük harf ile adlandırıldığı belirtilir.

C4 D1

Cizimlerin köşelerine örnekler verilmesi istenir.

C6

Aile Katılımı: Birlikte çevresinde kullandıkları nesnelerin hangi geometrik şekillerden oluştuğuna gösteren bir liste hazırlayabilirler.

Öneriler: Bu etkinliğe ait çalışma kağıtları ve değerlendirme etkinlikleri, portfolyo dosyasına yerleştirilir.

ETKİNLİK 2: KURDELE OYUNU

Etkinlik çeşidi: Oyun

Kazanımlar	Materyaller	Kavramlar
1. Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirir.	Farklı renkte kurdele topları, ölçme araçları (metre, mezura vb) Sunum kağıtları, farklı renkte çamaşır mandalı	Üçgen, Kare, Dikdörtgen, Köşe, Kenar uzunluğu

ÖĞRENME SÜRECİ

A1

Çeçen derste geometrik şekillerin adlandırılırken köşelerin büyük harf ile kenarların küçük harf ile adlandırıldığı hatırlanır. Bu derste oynanacak kurdele oyunu tanıtılır.

Kurdele Oyununun Kuralları:

- Sınıf dört ve beş kişilik gruplara ayrılır.
- Her gruba bir başkan belirlenir.
- Her gruba bir top kurdele verilir.
- Grupların verilen kurdeleyi kullanarak bir geometrik şekil oluşturmasını gerekmektedir.
- Gruplar kendi aralarında hangi geometrik şekli oluşturacağına karar verirler. (25p)
- Oluşturulan geometrik şeklin adlandırılması gerekmektedir. (25p)
- Adlandırılarak oluşturulan geometrik şeklin kenarlarının ölçüleri belirlenir. (25p) Ölçümlerin nasıl yapılması gerektiğine oyunun tanıtımı esnasında rehberlik edilir.
- Adlandırılan ve kenar ölçüleri belirlenen geometrik şekil sunum kağıtlarına çizilerek gösterilir (25p)
- Daha sonra her grup başkanı ile yapılan ölçümler ve sunum kağıtları kontrol edilir.

Başkanın görevleri:

- Köşelerin dışında durarak geometrik şeklin düzgün oluşturulmasını sağlamak.
- Arkadaşlarının isimlerinin baş harfleri kullanarak geometrik şeklin adını belirler. Bunu sunum kağıdına çizerek gösterir.
- Arından oluşturulan şeklin kenarları ölçme araçları kullanılarak ölçülür. Sunum kağıdında çizilen şekilde gösterilir.
- Diğer grupların sunum kağıtlarındaki adlandırmaların ve ölçümlerin doğru olup olmadığını kontrol edilir.

Grupların oyuna başlamaları istenir. Kenarların ölçülmesine dikkat etmeleri istenir. Kare ve dikdörtgenin kenar eşitliklerine dikkat çekilir. Egit kenarlarıdaki kurdelelere aynı renkte çamaşır mandalı tutturulur.

Daha sonra her grup başkanı ile yapılan ölçümler ve sunum kağıtları kontrol edilir. Birinci olan grup belirlenir.

Aile Katılımı: Öğrencilerin çevresinde bulunan geometrik şekilli nesnelerin kenarlarını ölçme araçları kullanarak ölçmesine destek verilebilir.

Öneriler: Bu oyuna ilerleyen sıralarda süre sınırlanarak devam edilebilir. Bu etkinliğe ait çalışma kağıtları ve değerlendirme etkinlikleri, portfolyo dosyasına yerleştirilir.

ETKİNLİK 3: KONUMUZ KARE

Etkinlik çeşidi: Ölç ve Tanımla

Kazanımlar	Materyaller	Kavramlar
2. Kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerini belirler.	Powerpoint sunumu, Kare şekilli kartonlar, etkinlik kağıdı, cetvel, defter	Kare, Köşe, Kenar uzunluğu, Köşegen

ÖĞRENME SÜRECİ

A2 D1

Kurdele oyununda her gruba oluşturdukları geometrik şekillerden karenin kenarlarının uzunluğu sorulur. Egit kenarları gösterirken kurdele etkinliğinde egi kenarlara tutturulan aynı renkteki çamaşır mandallarının deftere çizilen karede * işaretyle gösterildiği belirtilir.

A1 A3 B1 B4

Karenin özelliklerini içeren sunu (Kareyi Tanıyalım) gösterilir. Karenin dört köşesinin olduğu ve bütün kenarlarının eşit olduğu fark edilir. Sınıf farklı büyüklükte farklı renklerde kare şekilli kartonlar getirilir. Bütün öğrencilere dağıtılır. Her öğrenciden dağıtılan karenin kenarlarını ölçmeleri ve defterlerine bu şekli adlandırmaya dikkat ederek çizerek göstermeleri istenir. Egit kenarlar * işaretyle gösterilir. Kartondan bir kare çapraz köşelerinden katlanarak oluşan çizgiye dikkat çekilir. Bu oluşan çizginin köşegen olduğu her karede iki tane köşegen olduğu belirtilir.

B2 B3

Her sırada oturan öğrencilere farklı büyüklükte dağıtılan kartonları ölçmeleri, kareyi cetvel kullanarak çizmeleri ve köşegenlerini belirlemeleri istenir.

C2 C4 C5

Sıra arkadaşları, defterlerine çizilen karelerde belirlenen eşitlikleri ve hataları birlikte düzener.

D1 D2

Öğrencilerin defterlerine çizdikleri kare şekillerinden eş kenarlarının işaretlenmiş olanları belirler. Köşegenlerin çizimini cetvelle düzgün şekilde gerçekleştiren öğrenciler çizdikleri kareyi tanımlamak için defterleriyle tahtaya çıkararak sunum yaparlar.

Aile Katılımı:

Öneriler: Bu etkinliğe ait çalışma kağıtları ve değerlendirme etkinlikleri, portfolyo dosyasına yerleştirilir.

ETKİNLİK 4: KONUMUZ DİKDÖRTGEN

Etkinlik çeşidi: Ölç ve Tanımla

Kazanımlar	Materyaller	Kavramlar
2. Kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerini belirler.	Dikdörtgen şekilli kartonlar, etkinlik kağıdı, cetvel, defter	Kare, Köşe, Kenar uzunluğu, Köşegen

ÖĞRENME SÜRECİ

A2 D1

Kurdele oyununda her gruba oluşturdukları geometrik şekillerden dikdörtgenin karşılıklı kenar uzunlukları sorulur. Karşılıklı egi kenarları gösterirken kurdele etkinliğinde egi kenarlara tutturulan aynı renkteki çamaşır mandallarının deftere çizilen dikdörtgende * işaretyle gösterildiği belirtilir.

A1 A3 B1 B4

Dikdörtgenin özelliklerini içeren sunu (Dikdörtgeni Tanıyalım) gösterilir. Dikdörtgenin dört köşesinin olduğu ve karşılıklı kenarlarının eşit olduğuna dikkat çekilir. Sınıf farklı büyüklükte farklı renklerde dikdörtgen şekilli kartonlar getirilir. Bütün öğrencilere dağıtılır. Her öğrenciden dağıtılan dikdörtgenin kenarlarını ölçmeleri ve defterlerine bu şekli adlandırmaya dikkat ederek çizerek göstermeleri istenir. Karşılıklı egi kenarlar * işaretyle gösterilir. Dikdörtgen şeklindeki karton çapraz köşelerinden katlanarak oluşan çizgiye dikkat çekilir. Bu oluşan çizginin köşegen olduğu her dikdörtgende iki tane köşegen olduğu belirtilir.

B2 B3

Her sırada oturan öğrencilere farklı büyüklükte dağıtılan kartonları ölçmeleri, dikdörtgeni cetvel kullanarak çizmeleri ve köşegenlerini belirlemeleri istenir.

C2 C4 C5

Sıra arkadaşları, defterlerine çizilen dikdörtgenlerde belirlenen eşitlikleri ve hataları birlikte düzener.

D1 D2

Öğrencilerin defterlerine çizdikleri dikdörtgen şekillerinden karşılıklı eş kenarlarının işaretlenmiş olanları belirler. Köşegenlerin çizimini cetvelle düzgün şekilde gerçekleştiren öğrenciler çizdikleri dikdörtgeni tanımlamak için defterleriyle tahtaya çıkararak sunum yaparlar.

Aile Katılımı:

Öneriler: Bu etkinliğe ait çalışma kağıtları ve değerlendirme etkinlikleri, portfolyo dosyasına yerleştirilir.

ETKİNLİK 5: GEOMETRİK ŞEKİLLER DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİ ETKİNLİK 6: ÜÇGEN ÇEŞİTLERİ VE ÖZELLİKLERİ

Etkinlik çeşidi: Çiz-Boya Etkinliği

Kazanımlar

1. Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirir.

Materyaller

Etkinlik kağıdı, boya kalemleri

Kavramlar

Üçgen, Kare, Dikdörtgen, Köşe, Kenar uzunluğu

ÖĞRENME SÜRECİ

Geçen derste geometrik şekillerin nasıl adlandırıldığı ve kenar uzunluklarının nasıl ölçüldüğü hatırlanır. A2

Daha önceki oyunda birinci olan gruptaki öğrencilerin yardımıyla etkinlik sayfası dağılır. Ardından her öğrenciden kenar uzunluklarına kendilerinin karar verdikleri dikdörtgen, üçgen ve kare şekillerini çizmeleri istenir. Bunların kenarlarını ve kenarlarının uzunluklarını sembollerle göstermeleri sağlanır. Farklı duruşlardaki kare ve dikdörtgenin özelliklerinin değişip değişmeyeceği tartışılır. Farklı duruşlardaki üçgenlerin özelliklerinin değişip değişmeyeceği tartışılır. Farklı duruşlardaki kare, dikdörtgenin ve üçgenin özelliklerinin değişmeyeceği vurgulanır. A3 B1 B2

Öğrencilerin geometrik şekilleri adlandırmaları, eş kenarlarla dikkat etmeleri, köşegenleri belirtmeleri gerekmektedir. B3 B4 C2

Sıra arkadaşları ile kağıtlarını değiştirerek eksik, hatalı yerlerin kontrol edilmesi sağlanır. C4 C5

Çizim konusunda yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere öğretmen tarafından yardım edilir. C4 D1

Aile Katılımı:

Öğrencinin çevresinde bulunan geometrik şekilli nesnelerin kenarlarını ölçme araçları kullanarak ölçmesine destek verebilirler. C6

Öneriler:

Bu etkinliğe ait çalışma kağıtları ve değerlendirme etkinlikleri, portfolyo dosyasına yerleştirilir.

Etkinlik çeşidi: Kes-Yapıştır-Anlat Etkinliği

Kazanımlar

3. Üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırır.

Materyaller

Karton levhalar, boya kalemleri, sunum kağıtları

Kavramlar

Üçgen, Kenar uzunluğu

ÖĞRENME SÜRECİ

Üçgen çeşitlerini içeren farklı renkteki mukavva karton levhalarla sınıf girilir. Tahtaya yapıştırılan bu şekillerin özellikleri powerpoint sunumu şeklinde yanarlar. A1

Daha sonra sınıf üç kişilik gruplara ayrılır. Grup başkanı belirlenir. Her gruba farklı renkteki üç mukavva karton dağılır. Bu kartonları kullanarak sunuda belirtilen üçgenlerin kenar özelliklerine dikkat ederek keserek hazırladıkları şekilleri sunum yapacakları kağıtlara yapıştırılır. A3 B1 C5

Ardından üçgenlerin özelliklerini de sunumla belirterek gösterirler. Gruplardaki her öğrencinin hazırlanan sunumlardan birini anlatması sağlanır. B3 B4 D1

Grup başkanlarının diğer grupların üçgen çeşitlerinin kenar uzunluklarını ölçerek kontrol etmeleri sağlanır. B4 C5

Çizim konusunda yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere öğretmen tarafından yardım edilir. Etkinliği eksiksiz yapan öğrenciler tahtada ödüllendirilir. C4

Aile Katılımı:

Öğrencinin çevresinde bulunan farklı kenar uzunluğundaki üçgen şekilli nesnelerin kenarlarını ölçme araçları kullanarak hangi üçgen çeşidi olduğunu belirlemesine destek verebilirler. C6

Öneriler:

Bu etkinliğe ait çalışma kağıtları ve değerlendirme etkinlikleri, portfolyo dosyasına yerleştirilir.

ETKİNLİK 7: ÜÇGEN ÇİZİYORUZ

Etkinlik çeşidi: Çiz- Anlat Etkinliği

Kazanımlar

0000000000

3. Üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırır.

Materyaller

0000000000

Etkinlik Kağıtları

Kavramlar

0000000000

Üçgen, Kenar uzunluğu

ÖĞRENME SÜRECİ

Çeçen derste öğrenilen üçgen çeşitleri ve özellikleri hazırlar.

A1

A3 B1 B2

Çeçen derste belirlenen gruplara etkinlik kağıtları dağıtır. Topla'nın özel bir öğrenci olduğunu bazen yardımına ihtiyaç duyduğu ifade edilir. Ona bugün ödenecek çizmeye yardımcı olmaması gerektiği ifade edilir. Her öğrenci kendi belirlediği kenar uzunluklarına göre üçgen şekillerini çizer. Ardından her grup başkanı grubundaki etkinlik kağıtlarını arkadaşlarıyla birlikte kontrol eder. Seçtikleri birey üçgen çeşidini sınıfa sunarlar.

B3 B4 C5

Gruplardaki her öğrencinin hazırlanan sunumlarından birini anlatması sağlanır.

C2 C3

Değerlendirme etkinlikleri 1-2 etkinlik kağıtları sırasıyla dağıtır. Grupların etkinlik kağıtlarını en kısa sürede ve eksiksiz tamamlamaları gerekmektedir.

C4

Değerlendirme etkinlikleri 1-2 etkinlik kağıtlarını en kısa sürede ve eksiksiz tamamlayan grup birinci seçilir.

C6

Aile Katılımı:

Öğrencinin çevresinde bulunan farklı kenar uzunluğundaki üçgen şekilli nesnelerin kenarlarını ölçme araçları kullanarak hangi üçgen çeşidi olduğunu belirlemesine destek verilebilir.

Öneriler:

Kapsayıcı eğitim kapsamında geçen öğrencilerden biri olsaydı bize nasıl davranılmasını isterdik? sorusunun cevabı aranır. Bu etkinliğe ait çalışma kağıtları ve değerlendirme etkinlikleri, portfolyo dosyasına yerleştirilir.

D1

ETKİNLİK 8: GEOMETRİK ŞEKİLLER VE ÖZELLİKLERİ OYUNU

Etkinlik çeşidi: Değerlendirme Etkinliği

Kazanımlar

0000000000

1. Üçgen, kare ve dikdörtgen kenarlarını ve köşelerini tanımlar.
2. Kare ve dikdörtgen kenar özelliklerini belirler.
3. Üçgenin kenar uzunluklarına göre sınıflandırır.

Materyaller

0000000000

Etkinlik Kağıtları, Geometrik şekillere ait uzunlukların belirtildiği kılavuz kağıtlar, cetvel

Kavramlar

0000000000

Üçgen, Kare, Dikdörtgen, Köşe, Kenar uzunluğu

ÖĞRENME SÜRECİ

Çeçen derslerde öğrenilen geometrik şekiller ve özellikleri ile ilgili oyun oynayacağını belirtir.

A1 A2

A3 B1 B3

Oyun etkinlik kağıtları dağıtır. Öğrencilerden verilen noktaları kâğıda üçgen, kare ve dikdörtgen şekillerini cetvel kullanarak verilen ölçülerde çizmeleri istenir. 6 kesede üçgen, dikdörtgen, kare ölçüleri verilir.

B2 C2

Oyun etkinliğinde kullanılan çalışma sayfasında çizilen kare, dikdörtgen ve üçgenlere köşegen eklenmesi gerektiği belirtilir. Olupurulan her geometrik şekline çizimi ve tanımasını yapmalarına toplam 10 puan olacağı belirtilir.

C2 C3

Etkinlik kağıtlarını en kısa sürede ve eksiksiz tamamlayan kişiler tahtada ödüllendirilir. Etkinliğin sonunda değerlendirme etkinlikleri dağıtır.

C4

Yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere öğretmen tarafından yardım edilir.

C6

Aile Katılımı:

Öğrencinin çevresinde bulunan farklı kenar uzunluğundaki geometrik şekilli nesnelerin kenarlarını ölçme araçları kullanarak belirlemesine destek verilebilir.

Öneriler:

Bu etkinliğe ait çalışma kağıtları ve değerlendirme etkinlikleri, portfolyo dosyasına yerleştirilir.

ŞEKİLLERİN ADI

Adı-Soyadı: _____ Tarih: _____

Aşağıdaki hikayeyi dinleyiniz.

Küçük öğrenen o gün canı çok sıkılıyordu. Annesi, arkadaşlarıyla oynamasına izin vermemişti. Çünkü küçük öğrenen birkaç gün önce arkadaşları KLMN karesiyle ciddi şekilde kavga etmişti. Anında bütün suç kendisiyle dalga geçen arkadaşındaydı.

"Neye bana 'Sen daha ufacsün. Bir adın daha yok. Özelik bizi duyabilmek için kutukluk kullanmak zorundasın' dedi? diye düşünüyordum küçük öğrenen. Anında kendisi de bir an evveli büyümesini istiyordu. Kutuklukları da kutuğu iyi duymadığı için takıyordu. Ancak isim nasıl edinilir bilmiyordu. 'Acaba markette satılır mı? İsmimi nereden bulmalıyım?' şeklinde sorular kafasını daha da çok karıştırmaya başladı. En sonunda katederindeki sorulara cevap bulmak için babaannesine gitmeye karar verdi. Babaannesinin her sorusuna mutlaka bir çözüm yolu vardı. Annesinden izin aldıktan sonra üç sokak ötede oturan babaannesinin evine doğru yola koyuldu.

Eve yaklaşınca bahçede çiçekleriyle sohbet eden babaannesi gördü. Babaannesi küçük öğrenen görünce sevgiyle ona sarıldı. "Hoş geldin küçük öğrenen. Bugün nasılsın?" diye sordu. Sonra biraz eğilip dikkatli bir şekilde öğrenen yazısını inceledi. "Sanırım bugün biraz üzgümsün. Seni neyin üzdüğünü anlatmak istersen dinlerim." diye belirtti. Küçük öğrenen arkadaşlarıyla yaşadığı tartışmayı anlattı. Ardından isim nereden edinilir babaanne?" diye sordu. Babaannesi dikkatlice düşündü. Sonra "Eğer insamlara faydalık işler yapar, onların rizalarını alırsan isim almayı hak edersin. İsim alınması en kolay yolu budur." dedi babaannesi. Babaannesiyle çiçeklerini sulamaya devam eden küçük öğrenen akşam olmadan eve dönmek için yola koyuldu.

Yolda giderken minik bir darenin ağladığını gördü. Küçük öğrenen ona neden ağladığını sordu. Minik daire, uçurmasının ağaçta takılı kaldığını söyledi. Ağaçta tımanmakta usta olan küçük öğrenen hemen ağaçtaki ağacı temizleyip minik daireyi aldı. Minik daire ona minnettarlığının göstergesi olarak kendi seslerinden biri olan O'yu küçük öğrenene hediye etti. Küçük öğrenen teşekkür edip tekrar yola çıktı.

Az ilerde iki kare arkadaşının hararetili bir şekilde konuşmalarını gördü. Yanlarına ulaştığında ilerinde yanına bir kuş olduğunu fark etti. Zevacıklık bir evin içine girdiği yanından dışarıya. Hermin evin yanındaki ağaca tımanan küçük öğrenen böyle bir cesaret örneği göstererek minik kuşu yuvasına bıraktı. Tam incekken demgesini kaybedip yere düştü. Kenarlarından biri kırılıp koptu. İki küçük kare cesaretinden ötürü küçük öğreneni tebrik ettiler. Kınan kenarı için geçmiş olsun dediler. İki küçük kare, kendi seslerinden olan O ve P seslerini küçük öğrenene cesaretinden dolayı hediye ettiler.

Yaptığı işten memnun ama canı yanan bir şekilde eve ulaşan küçük öğrenen hemen annesinin yanına koştu. Bağından geçerken annesine anlattıkları küçük öğrenen yeminde duramıyordu. Annesi, küçük öğrenen yarısını bedavı etkilen ve aldığı sesleri köşelerine yerleştirdikten sonra "Senin adın bundan sonra OOP' dık öğrenen olsun. İsmi yazarken OOP şeklinde göstereceğiz. Yarın ismini arkadaşlarıyla kutlamak için lokma dağıtalım. Böylece herkes ismini ve yaptığın cesur davranışı öğrenmiş olur." dedi. Böylece OOP dık öğrenen heyecanlı yemini beklemeye başladı.

Sabah kahvaltıdan sonra annesiyle birlikte lokmaları hazırlayan OOP öğrenen, arkadaşları KLMN karesinin evine de lokma dağıtmak için uğradı. İsmi kutlamak için lokma dağıtıldığını söyledi. Evine uğrayan OOP öğreneni gören KLMN karesi, arkadaşına söylediği için kötü sözlerden dolayı üzür diledi. Söylediği kötü sözlerden dolayı çok utandığını, onu affetmesini istedi. OOP öğrenen, KLMN karesinin özürünü kabul etti. Birbirlerine sarılıp barıştılar. KLMN karesi arkadaşının sağıgı kolunu görünce lokmaları birlikte dağıtmayı teklif etti. Birlikte lokmaları dağıtmak için mahalleye girmeye başladılar.

ŞEKİLLERİN ADI

Adı-Soyadı: _____ Tarih: _____

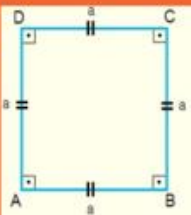
Okuduğunuz hikayede geçen OOP öğreneni ve KLMN karesini çizin.

Yukarıdaki hikayeye göre küçük öğrenen adını nasıl almış? Anlatınız.

KLMN karesinin arkadaşlarıyla tartışırken söylediği sözleri doğru buluyor musunuz? Neden? Siz arkadaşınızla tartıştığınızda onun kişisel özellikleriyle alay ediyor musunuz?

KAREYİ TANIYALIM

Aşağıda geometrik şekillerden biri olan karenin özellikleri verilmiştir.




Dört kenarının uzunlukları birbirine eşittir.
 $|AB| = |BC| = |CD| = |DA| = a$

Açıları birbirine eşit ve 90°'dir.
 $s(\hat{A}) = s(\hat{B}) = s(\hat{C}) = s(\hat{D}) = 90^\circ$

İç açıların ölçüleri toplamı 360°'dir.
 $s(\hat{A}) + s(\hat{B}) + s(\hat{C}) + s(\hat{D}) = 360^\circ$

Konumuz: Kare

Berrin ve grup arkadaşlarının görevi aşağıdaki kağıda verilen ölçülerde bir kare çizmektir. Hadi onlara yardım edelim.



Berrin'in çizdiği kareyi adlandıralım.....

Kenar sayısı.....

Kenarların adları.....


Köşe sayısı.....

Köşelerin adları.....

Köşegen sayısı.....

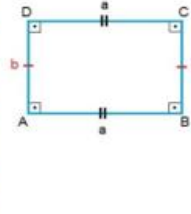
Köşegenlerin adları.....

..... kenar uzunlukları birbirine eşittir.



DİKDÖRTGENİ TANIYALIM

Aşağıda geometrik şekillerden biri olan dikdörtgenin özellikleri verilmiştir.



Karşılıklı kenarların uzunlukları eşittir.
 $|AB| = |CD| = a$
 $|BC| = |AD| = b$

Açıları birbirine eşit ve 90°'dir.
 $s(\hat{A}) = s(\hat{B}) = s(\hat{C}) = s(\hat{D}) = 90^\circ$

İç açıların ölçüleri toplamı 360°'dir.
 $s(\hat{A}) + s(\hat{B}) + s(\hat{C}) + s(\hat{D}) = 360^\circ$

Konumuz: Dikdörtgen

Yade ve grup arkadaşlarının görevi aşağıdaki kağıda verilen ölçülerde bir dikdörtgen çizmektir. Hadi onlara yardım edelim.

Dikdörtgen



Yade'nin çizdiği dikdörtgeni adlandıralım.....

Kenar sayısı.....

Kenarların adları.....

Köşe sayısı.....

Köşelerin adları.....

Köşegen sayısı.....

Köşegenlerin adları.....

..... kenar uzunlukları birbirine eşittir.






ADI SOYADI

TARİH:.....

Geometrik Şekiller Değerlendirme Etkinliği

Aşağıda belirtilen geometrik şekillere benzer birbirinden farklı üç şekil çiziniz.
Ardından çizdiğiniz şekilleri isimlendiriniz.

Dikdörtgen 			
Üçgen 			
Kare 			

Oluşturduğunuz geometrik şekillerin isimlerini yazınız.



ÜÇGEN

ÇEŞİTLERİ VE ÖZELLİKLERİ

Aşağıda üçgen çeşitleri ve özellikleri verilmiştir.
Kenarlarına Göre Üçgenler

Çeşitkenar



Tüm kenar uzunları farklı olan üçgenlerdir.

Düzensiz



İki kenar uzunluğu eşit olan üçgenlerdir.

Eşkenar



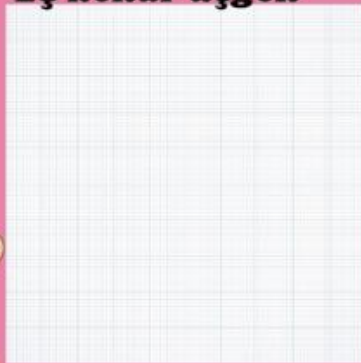
Tüm kenar uzunlukları eşit olan üçgenlerdir.

1. Kenarlarına göre üçgen çeşitleri nelerdir?

ÜÇGEN ÇİZİYORUZ

Tolga'ya öğretmeni ödev vermiş. Hadi ona üçgen çeşitlerini hazırlamasına yardım edelim.

Eş kenar üçgen

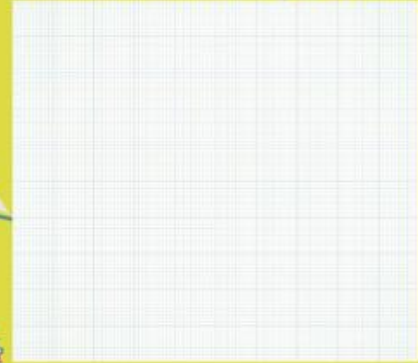


- Tolga'nın çizdiği üçgeni adlandıralım.....
- Kenar sayısı.....
- Köşe sayısı.....
- kenar uzunlukları birbirine eşittir.



Tolga'nın ödevi

İkiz kenar üçgen

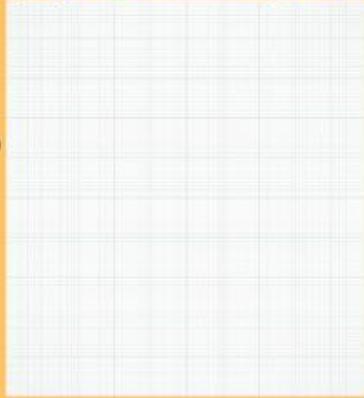


- Tolga'nın çizdiği üçgeni adlandıralım.....
- Kenar sayısı.....
- Köşe sayısı.....
- kenar uzunlukları birbirine eşittir.



Tolga'nın ödevi

Çeşit kenar üçgen



- Tolga'nın çizdiği üçgeni adlandıralım.....
- Kenar sayısı.....
- Köşe sayısı.....
-kenar uzunlukları birbirinden



DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİ-1

Aşağıdaki şekillere bakarak doğru olanı işaretleyelim.

a. Eşkenar üçgen
 Çeşitkenar üçgen
 İkizkenar üçgen

b. Eşkenar üçgen
 Çeşitkenar üçgen
 İkizkenar üçgen

c. Eşkenar üçgen
 Çeşitkenar üçgen
 İkizkenar üçgen

d. Eşkenar üçgen
 Çeşitkenar üçgen
 İkizkenar üçgen

e. Eşkenar üçgen
 Çeşitkenar üçgen
 İkizkenar üçgen

f. Eşkenar üçgen
 Çeşitkenar üçgen
 İkizkenar üçgen

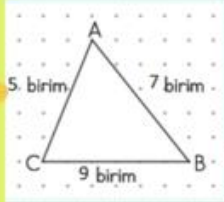
g. Eşkenar üçgen
 Çeşitkenar üçgen
 İkizkenar üçgen

h. Eşkenar üçgen
 Çeşitkenar üçgen
 İkizkenar üçgen

ı. Eşkenar üçgen
 Çeşitkenar üçgen
 İkizkenar üçgen

DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİ-2

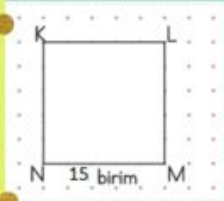
Aşağıdaki şekillere bakarak istenenleri yazalım.



AB kenarı :

BC kenarı :

AC kenarı :

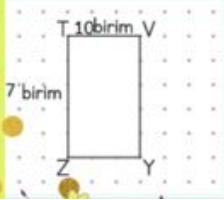


KL kenarı :

LM kenarı :

MN kenarı :

NK kenarı :



ZY kenarı :

ZT kenarı :

TV kenarı :

VY kenarı :

Adı Soyadı: _____

Tarih: _____

Geometrik Şekiller ve Özellikleri Oyunu

- Aşağıda isimleri verilen geometrik şekilleri keseden çektığınız ölçülere göre cetvelle çizin. Ardından o geometrik şeklin tanımını yapınız. Geometrik şeklinizi adlandırınız.
- Doğru yapılan her çizim ve tanım 10 puan'dır.

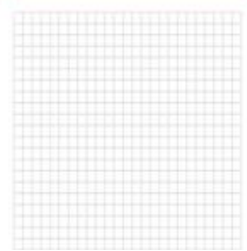
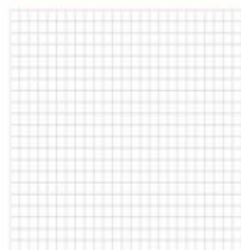
Dikdörtgen

Tanımı



Kare

Tanımı



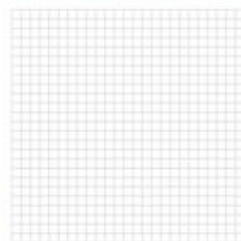
Eşkenar Üçgen

Tanımı



Çeşit Kenar Üçgen

Tanımı



Dörtgen

Tanımı



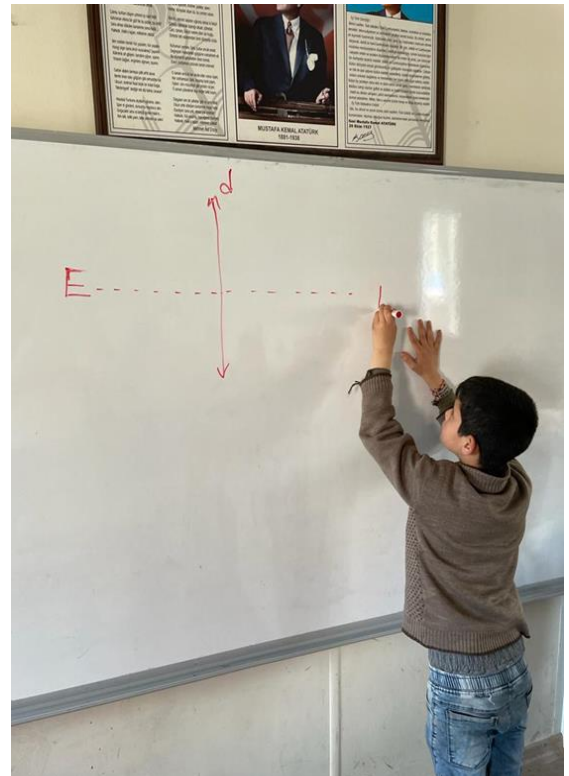
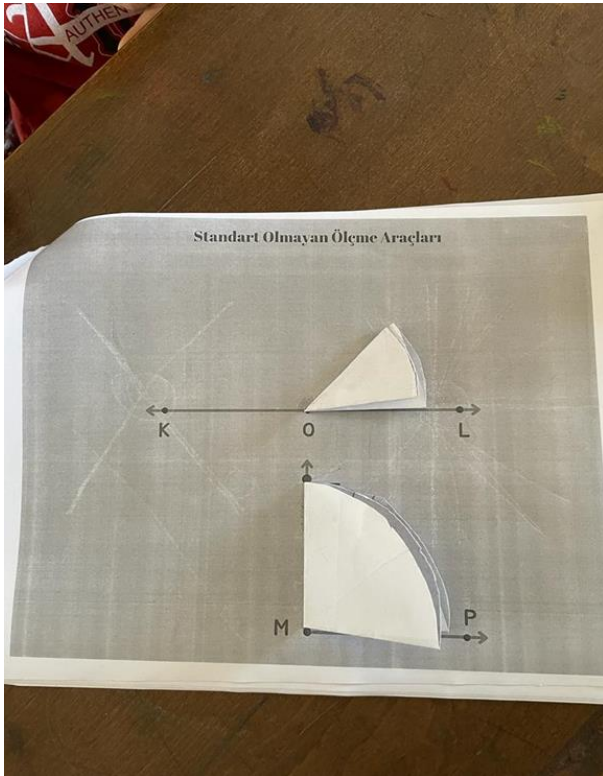
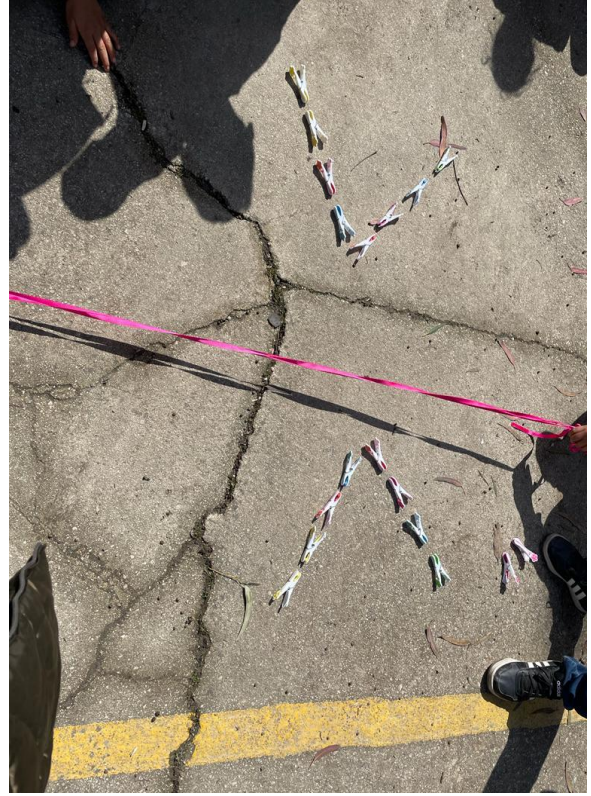
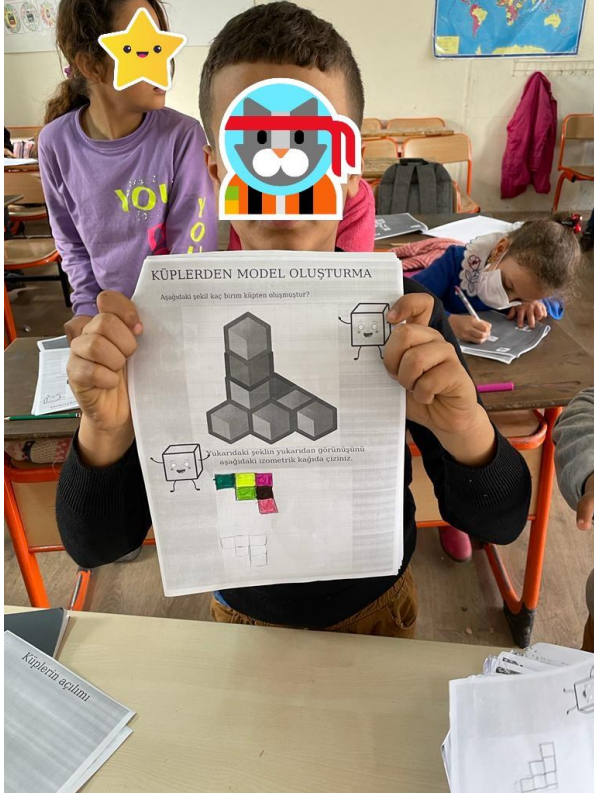
İkiz kenar Üçgen

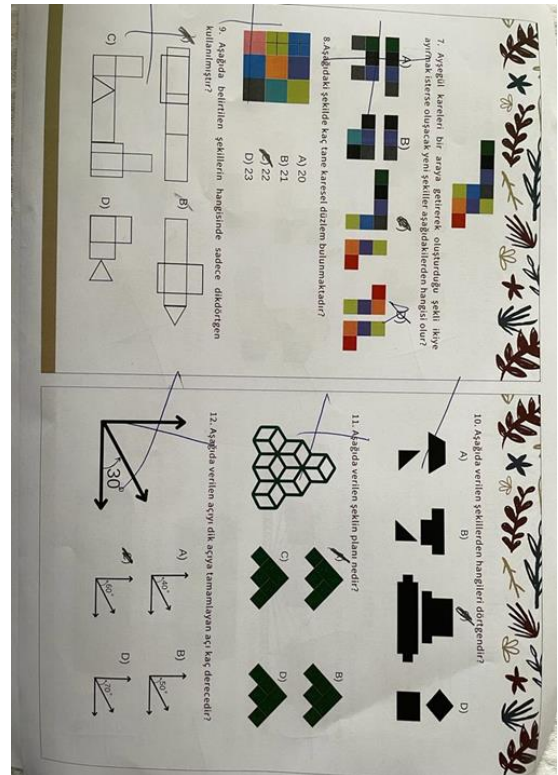
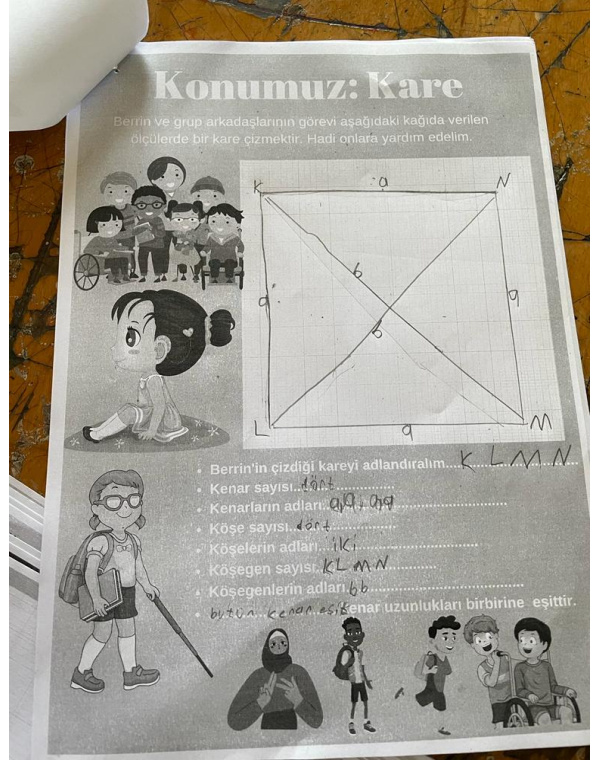
Tanımı



Yaptığım Hatalar:

Puanım





TAFATA SeLe me
ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

ÖĞRENCİ BİLGİSİ	
Adınız Soyadınız: <i>Mehmet Emin</i>	Cinsiyetiniz: <i>erkek</i>
Sınıfınız: <i>5</i>	Yakın zamanda taşındınız mı, okul değiştirdiniz mi? <i>yok</i>
Okulunuz: <i>Kanık Mahallesi Mevlan</i>	Sürekli bir hastalığınız var mı? Varsa nedir? <i>Yok</i>
Okul öncesi eğitim aldınız mı?	Sürekli kullandığınız ilaç ve tıbbi cihaz var mı? Nedir? <i>Yok</i>
Hala etkisi altında olduğunuz bir olay yaşadınız mı? Yaşamışsanız açıklayınız?	<i>Sarıyede harb</i>

VELİ BİLGİSİ	
Adı-Soyadı: <i>Mehmet</i>	Yakınlığı: <i>Baba</i>
Eğitim Durumu: <i>ilokul</i>	Mesleği: <i>Ferahsarı</i>

Anne	Baba
<i>öz</i>	<i>öz</i>
<i>sağ</i>	<i>sağ</i>
<i>yok</i>	<i>yok Seber hastası</i>
<i>ilokul</i>	<i>ilokul</i>
<i>ev hanımı</i>	<i>TEYAZI</i>

Ali MAZİ
Doktora Öğrencisi

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form, kendinizi okulunuzda ve sınıfınızda nasıl hissettiğinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Kendi duygu ve düşüncelerinizi göz önüne alarak her madde için performans düzeylerinizden birini (X) işaretleyiniz. Bu formdan elde edilecek veriler, bilimsel bir araştırma için kullanılacak olup verdiğiniz yanıtı kimse ile paylaşmayacaktır. Katılımlarınız ve katılımınız için teşekkür ederim.

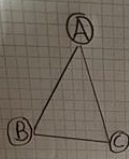
ÖLÇÜTLER	PERFORMANS DÜZEYİ			
	Her Zaman (4)	Sıklıkla (3)	Nadiren (2)	Hiçbir Zaman (1)
1. Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirenken oluşturduğumuz şekillerde arkadaşlarımla fikirlerime saygı duyuyorum.	X	X		
2. Kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerini belirlerken arkadaşlarımla çalışmamda olumlu bir dil kullanırım.				X
3. Üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırdığım konuların rahatlıkla dinleyebirim ve anlayabilirim.		X		
4. Açımı verilen küpü oluştururken arkadaşlarımla ve öğretmenin fikirlere değer verir.			X	
5. İzometrik ya da kareli kâğıda eş köşerle çizilmiş olarak verilen modellere uygun basit yapılar oluştururken kendi fikirlerimi açıkça ifade edebilirim.				X
6. Düzlemi tanır ve örneklerdirken anlamadığımı öğretmene ve arkadaşlarıma açıkça söyleyebilirim.	X			
7. Açığı oluşturan ışınları ve köşeyi belirler, açıyı isimlendirir ve sembolle gösterirken arkadaşlarımla çalışmayı severim.			X	
8. Açıları, standart olmayan birimlerle ölçer ve standart ölçme birimlerinin gerekliliğini açıklarken söylemek istediklerimi arkadaşlarımla ve öğretmenin anlar.		X		
9. Açıları standart açı ölçme araçlarıyla ölçer, dik, geniş ve doğru açı olarak belirleme etkinliğinde malzeme kullanırken öğretmenin ve arkadaşlarımla dikkatimi toplamama yardım eder.				X
10. Standart açı ölçme araçları kullanarak ölçüsü verilen açıyı oluştururken malzeme kullanımı esnasında hareket ederken yardım istediğimde arkadaşlarımla ve öğretmenin yardım eder.		X		
11. Aynı simetrisini, geometrik şekiller ve modeller üzerinde açıklararak simetri doğrusunu çizirken etkinliğe gönüllü katılırım.			X	
12. Verilen şeklim doğruya göre simetrisinin çizimi esnasında görevimi yerine getirirken kendimi mutlu hissederim.		X		

Ali MAZİ
Doktora Öğrencisi

Eşkenar Üçgen

Tanımı

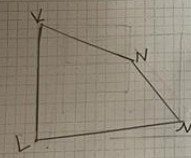
Eş kenarın Tanımı
Bütün kenarları birbirine eşit olması



Dörtgen

Tanımı

Dörtgen Tanımı
Dört kenarı olan şekle Dörtgendiriz.

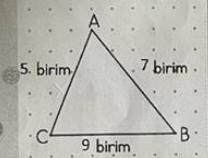
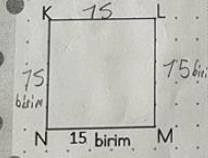
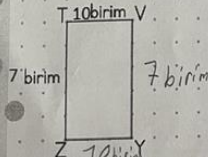


Yaptığım Hatalar:
Hata yapmadım.

Puanım
100

DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİ-2

Aşağıdaki şekillere bakarak istenenleri yazalım.

	AB kenarı: <i>7 birim</i>
	BC kenarı: <i>9 birim</i>
	AC kenarı: <i>5 birim</i>
	KL kenarı: <i>15 birim</i>
	LM kenarı: <i>15 birim</i>
	MN kenarı: <i>15 birim</i>
	NK kenarı: <i>16 birim</i>
	ZY kenarı: <i>10 birim</i>
	ZT kenarı: <i>7 birim</i>
	TV kenarı: <i>10 birim</i>
	VY kenarı: <i>7 birim</i>

EK-E: Etkinlikler İçin Önerilen Uygulama Çeşitlendirme Kodları

Kod Başlığı	Kod No	Kod Adı	Kod Tanımı	Kod Örneği
A Öğretim Mekânın Düzenlenmesi	A1	Öğretim Mekânının Fiziki Şartlarının Düzenlenmesi	Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretim mekânlarının düzenlenmesi ilgilerini, katılımlarını artırarak öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hareketli grup etkinliklerinde sınıf ya da okul bahçesinde kullanılacak alan çeşitli araçlar kullanılarak belirlenebilir. ➤ Bireysel etkinliklerde her öğrenci için çalışabileceği kendine ait bir alan belirlenebilir. ➤ Bedensel engelli öğrencilerin hareketlerinin kısıtlanmayacak şekilde sınıfta yer almaları sağlanmalıdır.
	A2	Sosyal Etkileşimi Artıracak Mekân Düzenlenmesi	Öğrencilerin tasarlanan etkinliklere ilgileri, katılımları ve öğrenmelerini desteklemek üzere yapılan mekânsal değişiklikleri içerir. Öğrencilerin akran/öğretmen/yetişkin ve sosyal çevreyle birlikte çalışabilme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uygulamalar esnasında farklı büyüklükte gruplarla çalışmayı gerektiren etkinliklerle bütün öğrencilerin birbiriyle çalışmaları desteklenmelidir. ➤ Büyük ve küçük grup çalışmalarında akran eşleşmeleri yapılarak birlikte çalışmaları teşvik edilmelidir. ➤ Grup çalışmasının yapılmayacağı durumlarda öğrencilerin U oturma düzeni kullanmaları sağlanmalıdır. Bu oturma düzeni öğrenmede sosyal etkileşimin artırılmasına katkı sağlayacaktır. ➤ Öğrenme hedefleri net olarak tanımlanarak olası çatışmaların önüne geçilebilmelidir. ➤ Sınıf ortamında bütün öğrencilerin kendi düşüncelerini söyleyebilecekleri sosyal ortamlar tasarlanmalıdır. ➤ Etkinliklerde bilişsel ve davranışsal alanlarda desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin etkinliklerde daha fazla yer alması için yapılacak grup çalışmalarında sunumu sınıfın ortalarında ve sonlarında yapmaları katılımlarını artıracaktır.
	A3	Öğretim Materyallerinin Seçimi ve Uygulanması	Materyal seçimleri öğrencilerin etkinliklere bireysel olarak katılımını desteklerken grup/akran etkileşimlerini üst düzeye çıkarmayı sağlayacaktır. Öğrencilerin derse yönelik olumlu ve olumsuz tutumları belirlenerek geliştirilmesi gereken alanlar ilgili materyallerin ve etkinliklerin çeşitliliği artırılarak derse katılımın artacağı düşünülmektedir.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrencilerde öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için seçilecek materyallerin sınıf ortamındaki bütün öğrencilerin özelliklerini karşılayabilecek nitelikte sözel, görsel, işitsel ve motor beceri gereksinimlerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. ➤ Görme engelli öğrencilerin etkinliklerde etkin katılımını sağlayabilmek için kullanılan materyalin dokusunun değiştirilmesi ya da yazı punto büyüklüğünün önceden ayarlanmasına dikkat edilmelidir. Görsellerin düz veya zıt renkte bir zemin üzerine basılması dikkati materyalin üzerine çekebilir. ➤ Yabancı öğrenciler, işitme engeli olan öğrenciler ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için etkinliklerde daha fazla görsel materyalin seçilmesi veya materyallerin kullanım yönergelerinin de görsellerle açıklanması öğrencilerin etkinliğe katılımını artırabilir. ➤ Materyallerin seçimi ve dağıtımı esnasında öğrenci görüşleri ön planda tutulmalıdır. ➤ Öğretim materyali olarak teknolojik araç/gereçler (bilgisayar, akıllı tahta, tablet vs.) kullanılabilir.
B Öğretim İçeriğinin Düzenlenmesi	B1	Öğrenci gereksinimleri	Öğrencilerin ilgi, istek ve tercihleri belirlenerek etkinliklere bütün öğrencilerin katılımının artırılmasını içermektedir. Öğrencinin gereksinimlerine göre belirlenen etkinlik, öğrenci katılımına katkı sağlamıyorsa katılımı destekleyici alternatif görev ve sorumluluklar kullanılmalıdır.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrencilerin sevdiği nesnelere etkinlik akışı içinde örnek olarak gösterilebilir. ➤ Öğrencilerin sınıf etkinliklerinde grup oluştururken iyi anlaşığı arkadaşlarıyla birlikte çalışmaları desteklenmelidir. ➤ Etkinlik ve oyunlarda öğrencilerin gereksinimlerine göre katılımını destekleyici alternatif roller (kayıt tutma, hakemlik yapma, vb.) belirlenmelidir.

		B2	Etkinlikleri işlem basamaklarına ayırarak basitleştirme	Düzenlenen etkinlikte becerinin karmaşıklığını, etkinliği küçük parçalara ayırarak veya basamak sayısı azaltılarak öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine göre basitleştirmeyi ifade etmektedir.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrencilerden çok parçalı yapbozları birleştirmede sorun yaşayan varsa, çocuklara daha az parçalı yapbozlar hazırlanabilir. Her seferinde öğrencilere verilen yapbozların parça sayısı artırılabilir. ➤ Oyun etkinlikleri, tüm öğrencilerin yapabileceği şekilde aşamalı hale getirilerek uygun yönergeler öğrencilere sunulabilir. ➤ Yönerge verilmeden önce detaylı tanımlamalar yapıp, ardından yönerge verilebilir. Çocukların gereksinimlerine göre desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için yönerge verilmeden önce drama yoluyla açıklamalar yapılabilir. Örneğin, kullanılacak olan yerin birlikte belirlenmesi veya oyunda kullanılacak nesnenin taşınması, oyunda kullanılacak nesnenin detaylı açıklanması vb. ➤ Etkinlikte kullanılacak sorular aşamalı olarak basitten karmaşığa bir sıra ile sorulabilir. ➤ Bilişsel, davranışsal konularda desteğe ihtiyacı olan çocuklar için soruların detaylarının basitleştirilmesi düşünülebilir. Örneğin, çocuklara sorulan soru uzun ise parçalara bölünebilir. ➤ Tüm grup etkinliklerinde yapılması gereken görev, desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin etkinliğe katılımının sağlanmasında etkinliğin sınırlandırılması gerekebilir.
		B3	Etkinlikleri nitelik ve nicelik olarak çeşitlendirme	Ders esnasında öğrencilerin farklı gelişimsel alanlarda desteklemesi ve bireysel gereksinimleri doğrultusunda ilerlemelerine yardımcı olacak farklı türde etkinlikler yapmayı içerir.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Etkinliklerde farklı öğrenme alanları bedensel hareket gerektiren etkinlikler ile harmanlanarak çocukların katılımı artırılabilir. ➤ Etkinliklerin kazanımları doğrultusunda oyun, hikâye vb. gibi süreçlere yer verilebilir.
		B4	Etkinlik kazanımlarının değerlendirilmesi	4. Sınıf matematik programının geometri alanlarındaki kazanımların değerlendirmelerini çocukların öğrenme gereksinimleri doğrultusunda uyarlamayı ifade etmektedir.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kazanım değerlendirmelerinde tüm öğrencilerin tamamlamaları gereken 10 bulmaca, soru vs. varsa, desteğe gereksinim duyan öğrenciler bunlardan dört, beş tanesini yapması istenmelidir.
C	Öğrenme Sürecini Planlama	C1	Öğrenme/öğretim yönteminin belirlenmesi	Kazanımlara yönelik planlanacak etkinliklerin yöntemini belirlerken öğrencilerin ilgi, istek, gereksinimlerine ve göre düzenlemeyi ifade etmektedir.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerine, aktif katılım düzeylerine ve kazanımların değerlendirilmesine yönelik tepkilerine uygun olacak şekilde etkinliklerde kullanılan yöntemler, etkinliğin akışına göre düzenlenebilir ve değiştirilebilir.
		C2	Değerlendirme yöntemi/aracını planlama	Yapılan etkinlikler değerlendirilirken öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerine göre yöntemin ve/ya değerlendirme aracının düzenlenmesini ifade etmektedir.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kendini sözel olarak ifade etmede yetersiz olan çocuklara yönelik soru-cevap yönteminin yerine görseller ile kendini ifade etmesine fırsat tanınabilir. ➤ Ellerini kullanmada sınırlı, küçük kas becerilerinin gelişimi sınırlı olan bu sebeple kalem tutamayan öğrenciler için sözel/ görsel yönergeler ile ses kayıt cihazı ile değerlendirme yapılabilir. ➤ Görüşü sınırlı olan öğrenciler için etkinlik çalışma kâğıtları ve değerlendirme etkinlikleri kabartmalı görseller şeklinde hazırlanabilir.
		C3	Etkinlik sürelerinin Tanımlanması	Etkinliklerin zamanının ya da etkinlik süresinin öğrencilerin öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bir etkinliği tamamlamak için öğrencilerin ek süreye ihtiyacı olabilir.

				duydukları ilgi, istek ve gereksinimlerine yönelik planlanmasını ifade etmektedir.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin etkinliği verilen süreden erken bitirmeleri ihtimaline karşı etkinliğin sarmal olarak üst basamaklarına yönelik yedek etkinlikler planlanabilir. ➤ Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerine göre belli etkinlikler günün belli zamanlarında yapılabilir.
		C4	Öğretmen desteği	Öğrencilerin derse katılımı ve öğrenmesinin desteklemesine yönelik öğretmenin sunduğu desteği tanımlamaktadır.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğretmen, etkinliğin yönergesinde gerçekleştirilmesi gerekenlerin nasıl yapılabileceğine ilişkin öğrencilere model olabilir. Etkinlik basamaklarının nasıl yapılabileceğini gösterebilir. Sözel ve yazılı yönergeleri öğrencinin gereksinimine göre basitleştirebilir ya da uyarlayabilir. Ayrıca fiziksel yardımda bulunabilir. ➤ Öğrencilerin bireysel gereksinimleri dolayısıyla onlara fiziksel olarak yardım edilebilir. Örneğin kalem tutma, etkinlik çalışma kâğıtlarını kullanma, bir nesneyi taşıma, araç kullanarak bir şeyi ölçme vb. konusunda zorluk yaşayan öğrenciler fiziksel olarak desteklenebilir. ➤ Öğrencilerle birlikte oyunlarına/etkinliklerine katılarak ve/ya geribildirim vererek çocukların öğrenmeleri desteklenebilir. ➤ Etkinlik, görsellerle (kabartmalı da olabilir) desteklenebilir. Görme, işitme, davranışsal, dikkat veya bilişsel alanlarda desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için öğretmen konu anlatımını gerçekleştirirken yanında görselleri de kullanarak önemli noktaların anlaşılmasını kolaylaştırabilir. ➤ Öğrenilmesi gereken kavramın özelliklerini ortaya koyan ve onu belirten işaret etme, altını çizme gibi dikkat çekme çalışmaları yapılabilir. ➤ Çocukların ilgi, istek ve gereksinimlerine göre belirlenen etkinliklerin yapılmasını kolaylaştırmak için çalışma kâğıtları gibi basılı bir materyal hazırlanabilir.
		C5	Akran öğrenmesi	Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde akranlarından destek alarak öğrenmelerinin gerçekleşmesini içerir.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desteğe gereksinim duyan öğrenciye yardım edecek diğer bir çocukla eşleştirmeyi içerir. Burada amaç, sınıfta desteğe gereksinim duyan arkadaşının etkinliğe katılımında model olmasını sağlamaktır. Ayrıca destek vereninde destek alanında yaptığı çalışmanın diğer akranları tarafından övgü cümleleri ile cesaretlendirmesi akran desteğinin ders esnasında nasıl kullanılabilmesine örnek olabilir. ➤ Motor, bilişsel, görsel, işitsel ya da sosyal/iletişimsel konularda desteğe gereksinim duyan öğrencilerin akranlarının onların istekleri doğrultusunda seçimler yapmaları sağlanabilir. Örneğin, çizilecek nesnelere seçimi gibi, çocuklar birbirleri için seçim yapabilirler. Akranların o sırada birbirlerinin görüşlerine saygı duymaları önem arz etmektedir.
		C6	Aile desteği	Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için ailelerin öğrenme süreçlerine dâhil edilmesini içerir.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yapılan etkinliklerin benzerlerinin evde aileler ile birlikte gerçekleştirilmesi desteklenebilir. Bu etkinliklerle aile, öğrencinin öğrenme sürecine katılabilir. ➤ Ailelerin, sınıfta öğrencilere yönelik etkinliklerde birlikte çalışmalarına yönelik ortamlar tasarlanabilir.
D	Öğrenme Çıktılarını Tanımlama	D1	Farklı düzeylerde tepki verme ve ürün oluşturmanın sağlanması	Öğrencilerin öğrenme süreçlerinden edindikleri bilgi ve becerileri, çeşitli şekillerde ifade etmelerine ve kendi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Çocukların çeşitli şekillerde tepki verebilmeleri için fırsatlar oluşturulabilir (boşlukların doldurulması, parmakla nesnelere belirtilmesi, farklı renkler kullanarak kodlama, resimli kartları kullanma vb.).

EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

26 / 05 / 2023

(İmza)

Ali MAZI

EK-G: Araştırma İzini

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 27/12/2021
Sayı: E-605.01-00001940440



Sayı : E-32889839-605.01-39860659
Konu : Ali MAZİ'nin
Araştırma İzin Onayı

27.12.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Ali MAZİ, "**Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının Öğrenci Başarısına Etkisi: İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi**" konulu tez çalışması ile ilgili araştırma izin onayı ekte sunulmuştur. Bilgilerinize arz ederim.

Mesut ÇERKO
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: Valilik Onayı (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Ürgen Paşa Mahallesi Şehit İsmail Yıldırım Sokak Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sitesi No: 2/1 31010 Antakya/Hatay
Telefon No : 0 (326) 227 68 68
E-Posta: stratejigelistirme31@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Günay AKAR
Unvan : Şef
İnternet Adresi: hataymem@meb.gov.tr Faks:3262276969

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d570-3c7b-3b77-ada8-b652 kodu ile teyit edilebilir.

EK-Ğ: Etik Komisyon İzini

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 26/11/2021
Sayı: E-35853172-300-00001887909



00001887909

Sayı : E-35853172-300-00001887909
Konu : Ali MAZI (Etik Komisyon İzni)

26.11.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.11.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001861135 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencilerinden **Ali MAZI'nın Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının Öğrenci Başarısına Etkisi: İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Kasım 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 8914630A-9101-4C5F-923D-EAED9DCFA49E

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevda TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

14 / 06 / 2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarısına Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
14 / 06 / 2023	229	44090	26 / 05 / 2023	%12	100497213

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ali MAZI

Öğrenci No.: N14188335

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Sınıf Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr., Hakan DEDEOĞLU, İmza)

EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report

14/ 06 / 2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Main Education

Thesis Title: The Effect Of Inclusive Education Practices On Primary School 4th Grade Students Achievements In Mathematics

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
14 / 06 / 2023	229	44090	26 / 05 / 2023	%12	100497213

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ali MAZI
Student No.: N14188335
Department: Main Education
Program: Primary Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr., Hakan DEDEOĞLU, Signature)

EK-İ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

26 / 05 / 2023

(imza)

Ali MAZI

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

