



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**KAPSAYICI EĞİTİM PERSPEKTİFİNDEN YABANCI
UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUSE BİLEN

DANIŞMAN

PROF. DR. MUHAMMED SARI

AKSARAY-2025

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**KAPSAYICI EĞİTİM PERSPEKTİFİNDEN YABANCI
UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUSE BİLEN

DANIŞMAN : PROF. DR. MUHAMMED SARI

JÜRİ ÜYESİ : DOÇ. DR. ÜNAL ŞİMŞEK

JÜRİ ÜYESİ : DOÇ. DR. İLKER DERE

AKSARAY-2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Buse
Soyadı : BİLEN
Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining The Attitudes Of Foreign Students Towards Social Studies Course From The Perspective Of Inclusive Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Buse BİLEN

İmza :

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Buse BİLEN tarafından hazırlanan “Kapsayıcı eğitim perspektifinden yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Kabul</u>	<u>Ret</u>	<u>İmza</u>
Danışman: Prof. Dr. Muhammed SARI (Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Doç. Dr. Ünal ŞİMŞEK (Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Doç. Dr. İlker DERE (Tarih Anabilim Dalı, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)	☐	☐	

Tez Savunma Tarihi: 11/09/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Aybala ÇAYIR
İmza

TEŞEKKÜR SAYFASI

Tez çalışma sürecinde bilgi ve deneyimleriyle her zaman yol gösterici olan, akademik birikimiyle bana ilham veren, sabrı ve desteğiyle bu süreci daha verimli bir şekilde tamamlamamı sağlayan, çalışmanın her aşamasında yönlendirmeleri ve teşvik edici yaklaşımıyla bana büyük katkı sağlayan değerli danışman hocam Prof. Dr. Muhammed SARI'ya,

Süreç içerisinde değerli görüşleri, yapıcı eleştirileri ve yönlendirmeleriyle çalışmama önemli katkılarda bulunan değerli hocam Doç. Dr. Ünal ŞİMŞEK'e,

Her zaman yanımda olarak beni koşulsuz sevgi ve destekleriyle güçlendiren, verdikleri emek ve yürekten inançları ile cesaretlendiren aileme,

Çalışmamın hazırlanma sürecinde bana en büyük manevi desteği veren, gösterdiği sabır, anlayış ve sevgi ile bu süreci tamamlamamda en önemli güç kaynağım olan canım kızım Asya Duru BİLEN'e çok teşekkür ediyorum.

ÖZET

Bu araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Özellikle farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumların belirlenmesi, hem öğrencilerin eğitim süreçlerinin desteklenmesi hem de öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi açısından dikkate değer bir durumdur. Bu nedenle çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının ortaya konulması, bu tutumların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada veriler, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel analizlerle çözümlenmiş ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde, öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, cinsiyetin sosyal bilgiler dersine yönelik algı ve tutumlar üzerinde etkili bir faktör olmadığını göstermektedir. Ayrıca sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılan analizlerde ise öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının belirgin bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, ancak bu tutumların cinsiyet değişkenine ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık sergilemediği saptanmıştır. Bu sonuç, sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin bireysel ve demografik farklılıklarının çok etkili olmadığını göstermektedir. Araştırma bulgularının, sosyal bilgiler dersi öğretim süreçlerinin geliştirilmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimdeki başarılarının artırılması ve dersin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler dersi, yabancı uyruklu öğrenciler, tutum, cinsiyet, sınıf düzeyi, kapsayıcı eğitim.

Bilim Kodu : 15801

Sayfa Adedi : 89

Yazar : Buse BİLEN

Danışman : Prof. Dr. Muhammed SARI

ABSTRACT

This study aimed to examine the attitudes of international students toward social studies. Identifying the attitudes of students from diverse cultural backgrounds toward this course is particularly important for supporting students' educational processes and improving teaching methods. Therefore, this study aimed to reveal the attitudes of international students toward social studies and to determine whether these attitudes differed across gender and grade levels. The study employed a descriptive survey model, a quantitative research method. The study group consisted of international students from various grade levels. Data were collected using a scale to determine students' attitudes toward social studies. The data obtained were analyzed using statistical analyses, and the findings are presented in tables. According to the research findings, it was determined that international students' attitudes toward social studies were generally positive. Analyses conducted by gender revealed no significant differences in student attitudes. This suggests that gender is not an influencing factor in perceptions and attitudes toward social studies. Furthermore, analyses conducted by grade level revealed no significant differences in student attitudes. This finding suggests that students' attitudes toward social studies did not change significantly as they progressed through the grades. It was determined that international students developed positive attitudes toward social studies, but these attitudes did not differ significantly by gender or grade level. This result suggests that individual and demographic differences among students are not significantly influential in social studies instruction. It is believed that the research findings will contribute to improving social studies instructional processes, increasing international students' educational success, and achieving course objectives.

Keywords : Social studies course, foreign students, attitude, gender, grade level, inclusive education.

Science Code : 15801

Number of Pages : 89

Author : Buse BİLEN

Supervisor : Prof. Dr. Muhammed SARI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Problem Cümlesi:	4
1.2.1 Araştırmanın alt problemleri:	4
1.3 Araştırmanın Amacı.....	4
1.4 Araştırmanın Önemi.....	5
1.5 Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Kapsayıcı Eğitim Nedir?	7
2.2 Kapsayıcı Eğitimin Tarihçesi	9
2.3 Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri	13
2.3.1 Eğitimde Eşitlik ve Adalet:	13
2.3.2 Farklılıklara Saygı ve Değer Verme:	14
2.3.3 Erişilebilirlik:	14
2.3.4 Esneklik ve Uyum:	15
2.3.5 İş birliği ve Bütüncülük:	15
2.3.6 Toplumsal Farkındalık ve Katılım:	15
2.4 Örgün Eğitim ve Kapsayıcı Eğitim	16
2.5 Yaygın Eğitim ve Kapsayıcı Eğitim	18

2.6 Yabancı Uyruklu Öğrenciler ve Kapsayıcı Eğitim Modelinin Uygulanması	21
2.6.1 Türkiye’deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler.....	21
2.6.2 Türkiye’deki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sorunları	24
2.6.3 Sosyal Bilgiler Dersi Müfredatı ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki İlişki	26
2.7 İlgili Araştırmalar (2015-2025)	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	42
YÖNTEM	42
3.1 Araştırmanın Modeli.....	42
3.2 Çalışma Grubu.....	42
3.3 Veri Toplama Aracı	44
3.4 Verilerin Toplanması ve Etik Süreç.....	44
3.5 Verilerin Analizi	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	47
BULGULAR ve YORUMLAR	47
BEŞİNCİ BÖLÜM	52
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	52
5.1 Birinci Alt Probleme Göre Sonuç ve Tartışma.....	53
5.2 İkinci Alt Probleme Göre Sonuç ve Tartışma	54
5.3 Öneriler	55
KAYNAKÇA.....	58
EKLER	70
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	76

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 25.04.2024 Tarih İtibariyle Türkiye'deki Resmi Makamlarca Yakalanan Göçmen Sayısı	22
Tablo 2 Tutum Ölçeği Uygulanan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı.....	43
Tablo 3 Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	43
Tablo 4 Tanımlayıcı İstatistikler	48
Tablo 5 Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Tutum Puanları	49
Tablo 6 Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tutum Puanları	50

KISALTMALAR

ADEM	Aile Destek Merkezleri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PIKTES	Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
UMHD	Uluslararası Mülteci Hakları Derneği
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

21. yüzyılın en belirleyici olgularından biri olan göç hareketleri, küreselleşmenin etkisiyle birlikte hız kazanmış ve birçok ülke için sosyoekonomik ve kültürel dönüşümlere neden olmuştur. Özellikle savaşlar, iç çatışmalar, ekonomik istikrarsızlık ve iklim değişikliği gibi faktörler, milyonlarca insanın yaşam alanlarını terk ederek farklı ülkelere göç etmesine yol açmıştır (Castles, de Haas ve Miller, 2014). Türkiye, bu hareketliliğin merkezinde yer alan ülkelerden biri olarak hem geçiş rotası hem de hedef ülke konumunda bulunmaktadır (İçduygu, 2016). Göçmen nüfusun hızla artması, özellikle eğitim sistemi üzerinde belirgin etkiler yaratmış; farklı dil, din, kültür ve sosyoekonomik geçmişe sahip bireylerin eğitim süreçlerine entegrasyonu büyük bir sorun haline gelmiştir (Koehler ve Schneider, 2019).

Bu bağlamda eğitimin kapsayıcı bir yapıya kavuşturulması gerekliliği öne çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim, bireylerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş, eşitlikçi, adil ve katılımcı bir eğitim ortamı sağlamayı hedefleyen bütüncül bir yaklaşımdır (Booth ve Ainscow, 2011; Florian ve Black-Hawkins, 2011). Özellikle göçmen öğrencilerin hem akademik başarılarının desteklenmesi hem de sosyal uyumlarının sağlanması açısından kapsayıcı eğitim vazgeçilmez bir model olarak değerlendirilmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020).

Kapsayıcı eğitimin temel taşlarından biri olan sosyal bilgiler dersi, toplumsal bütünleşme, vatandaşlık bilinci, kültürel mirasın tanıtılması ve demokratik değerlerin içselleştirilmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır (Banks, 2008). Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin bu derse yönelik tutumları, hem akademik başarılarını hem de toplumsal entegrasyon süreçlerini etkileyen belirleyici bir faktördür (Akkaş, 2021).

Ancak göçmen öğrenciler, eğitim süreçlerinde çok sayıda engelle karşı karşıya kalmaktadır. Dil yetersizliği, kültürel kodlara aşinalık eksikliği, pedagojik materyal uyumsuzluğu ve öğretmenlerin çok kültürlü sınıflara hazırlıksız oluşu gibi nedenlerle bu öğrenciler, sınıf içinde dezavantajlı konuma düşebilmektedir (Çolak Seymen vd., 2024; Dağdelen, 2023). Bu

durum, yalnızca bireysel değil, toplumsal düzeyde de dışlanmayı pekiştirmekte ve sosyal adalet ilkesine zarar vermektedir.

Mevcut araştırmalar, göçmen öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının büyük ölçüde öğretmen tutumları, okul kültürü ve sınıf içi uygulamalarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Alkaya, 2023). Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı geliştirdiği olumlu ya da olumsuz tutumların, onların hem öğrenme süreçlerini hem de sosyal uyumlarını doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Yılmaz ve Şeker, 2011; Özçelik, 1992).

Türkiye’de özellikle 2011 yılından itibaren artan Suriyeli nüfusu ile birlikte eğitimde kapsayıcılık konusu, kamu politikalarının öncelikli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir. Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı’nın yürüttüğü projeler (örneğin PİKTES) bu dönüşümün kurumsallaşmasında önemli rol oynamaktadır (Sucu vd., 2024). Ancak bu uygulamaların etkili olabilmesi, öğretmenlerin kapsayıcı pedagojiye olan hâkimiyeti ve sınıf içi uygulama becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Florian, 2008).

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını kapsayıcı eğitim perspektifinden incelemektir. Bu inceleme, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmaların olup olmadığını da değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışma sonucunda elde edilecek bulguların, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine daha etkili biçimde katılımlarını sağlayacak politika önerileri geliştirilmesine katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Ayrıca bu çalışma, Türkiye’deki mevcut kapsayıcı eğitim uygulamalarının yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına nasıl yansıdığını anlamaya ve bu bağlamda çözüm odaklı öneriler sunmaya yönelik özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.1 Problem Durumu

21. yüzyılda küresel ölçekte artan göç hareketleri, yalnızca demografik değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve kurumsal düzeyde önemli dönüşümlere yol açmaktadır. Özellikle savaşlar, iç çatışmalar, siyasi baskılar ve ekonomik krizler, bireyleri yaşadıkları coğrafyaları terk etmeye zorlamakta; bu da göç alan ülkelerde çeşitli uyum ve entegrasyon sorunlarını beraberinde getirmektedir (Castles, de Haas ve Miller, 2014; United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2023). Türkiye, jeopolitik konumu gereği hem geçiş hem de hedef ülke konumunda bulunmakta ve özellikle 2011 yılında Suriye’de başlayan iç

savaştan sonra milyonlarca sığınmacıya ev sahipliği yapmaktadır (İçduygu ve Millet, 2016). Göçmen nüfusun büyük bir bölümünü çocuklar ve gençler oluşturmaktadır. Bu durum, eğitim sistemine yönelik politikaların yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır (Coşkun, 2021).

Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunda yaşanan temel sorunlardan biri, bu öğrencilerin karşılaştıkları dil bariyerleri, kültürel farklılıklar, pedagojik materyal uyumsuzluğu ve sosyal dışlanma gibi engellerdir (Arslan ve Tuncer, 2022; Dağdelen, 2023). Bu bağlamda, farklı sosyo-kültürel arka planlara sahip öğrencilerin akademik, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyici nitelikte olan kapsayıcı eğitim anlayışı giderek önem kazanmaktadır (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Kapsayıcı eğitim; tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösteren, ayrımcılığı reddeden ve her bireyin eğitim ortamlarına eşit biçimde katılımını önceleyen bir pedagoji yaklaşımıdır (Booth ve Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). Bu model, özellikle göçmen ve yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve sosyal uyumunu güçlendirmede kritik bir rol oynamaktadır.

Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersi, demokratik vatandaşlık, toplumsal bilinç, tarihsel farkındalık ve kültürel değerlerin aktarımı gibi temel kazanımları barındırması açısından göçmen öğrenciler için oldukça stratejik bir alan olarak öne çıkmaktadır (Banks, 2008). Sosyal bilgiler eğitimi; empati, hoşgörü, farklılıklara saygı, katılımcılık gibi demokratik değerlere dayalı bir toplumun inşasında önemli bir işleve sahiptir (Öztürk, 2012). Bu yönüyle sosyal bilgiler dersinin, göçmen öğrencilerin sosyal kimlik inşasında ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğu düşünülmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, yabancı uyruklu öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumların farklı değişkenlerden (dil düzeyi, öğretmen tutumu, kültürel uyum, sınıf iklimi vb.) etkilendiğini göstermektedir (Alkaya, 2023).

Araştırmanın gerekçesi de burada ortaya çıkmaktadır. Türkiye'deki göçmen öğrencilerin sayısı her geçen yıl artarken, bu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına dair kapsamlı, veriye dayalı ve uygulamaya yön verebilecek çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Sucu vd., 2024). Oysa göçmen öğrencilerin sosyal bilgiler dersiyle kurdukları ilişkinin niteliği, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal bütünleşmeyi, demokratik vatandaşlık bilincini ve toplumsal aidiyet duygusunu da doğrudan etkilemektedir (Yılmaz ve Şeker, 2011; Kaya ve Büyükkarcı, 2022). Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı; yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik

tutumlarını belirlemek, bu tutumların cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim politikaları ile öğretim uygulamalarına yönelik önerilerde bulunmaktır. Böylece, hem kapsayıcı eğitimin sahadaki yansımalarının değerlendirilmesi hem de göçmen öğrencilerin daha etkili bir biçimde eğitim sistemine entegrasyonuna katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.2 Problem Cümlesi:

Kapsayıcı eğitim perspektifinden yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları nelerdir?

1.2.1 Araştırmanın alt problemleri:

- Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları nasıldır?
- Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere kendi toplumlarını ve içinde yaşadıkları dünyayı anlayabilmeleri için gerekli olan bilgiyi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan önemli bir derstir. Öğrencilere zaman bilinci kazandırmayı, farklı bakış açısı geliştirmeyi, eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı amaçlar. Yabancı uyruklu öğrenciler için sosyal bilgiler dersi, yeni bir ülkeye uyum sağlamalarında önemli bir role sahiptir.

Bu tezin araştırma konusu, kapsayıcı eğitim perspektifinden yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarıdır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar okul ortamında gerçekleştirilen öğrenmelerde derse karşı gösterilen ilginin, öğrenmeyi de olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir (Yılmaz ve Şeker, 2011). Derse karşı geliştirilen olumlu tutum gösterilen ilgiye karşı daha belirleyici olarak görülmüş, istikrarlı ve güçlü bir duyuşsal bağ oluşturmuştur. Bütün bu sebepler öğrenme düzeyini artırmaktadır (Özcelik,1992).

Yabancı uyruklu öğrencilerin toplumla iç içe olmasına olanak sağlamak hiç şüphesiz sosyal bilgiler dersinin öğretim programında yer almaktadır. Hedefi etkin vatandaş olan bu ders sosyal yaşama uyum, bireyi hayata hazırlama görevini üstlenmiştir. Etkin vatandaş olurken yaşamını sürdürdüğü toplumun milli bilincini, tarihi geçmişini ve kültürünü bilmesi en büyük etkendir. Bunun için öğrencilerin bu derse olumlu tutum geliştirmesi ve sorun yaşamaması arzu edilmektedir.

Etkili bir birey, bulunduğu toplumun geçmişini bilen vatandaşlık hak ve sorumluluklarının farkında olan bireydir (Akbaş, 2014). Yeni bir kültür ve tarih hakkında bilgi edinme fırsatı yakalayan öğrencilerin bu duruma yaklaşımları ele alınacaktır.

Günümüzde giderek önemi artan kapsayıcı eğitim birçok öğrenci grubu yanı sıra yabancı uyruklu öğrencileri de kapsamaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler eğitim öğretim süreçlerine Türk öğrencilerle birlikte aynı okullarda ve aynı şartlarda devam etmektedir. Fakat ders içerikleri oluşturulurken eğitim yapılan ülkenin kendi tarihi, coğrafyası ve özellikleri ele alınmaktadır. Bu husus sosyal bilgiler dersinde özellikle karşımıza çıkmaktadır. Farklı kültürle sahip olan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışma ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 5,6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin kapsayıcı eğitim perspektifinden sosyal bilgiler dersine yönelik ortaya koyulacaktır. Ayrıca ortaya çıkan problemler tespit edilerek çözüm yolları üretmek hedeflenmektedir. Bu amaca uygun olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları nelerdir?
- 2- Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları;
 - Cinsiyetine,
 - Sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Yabancı uyruklu öğrencilerin, yerel öğrencilerle aynı eğitim imkanlarına sahip olması ve sosyal bilgiler dersinden en iyi şekilde faydalanabilmeleri önemlidir. Bu öğrencilerin yeni bir ülkeye ve topluma uyum sağlamalarında sosyal bilgiler dersi önemli bir rol oynar. Bu çalışmanın bulguları, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimde yaşadıkları zorlukları ve ihtiyaçları belirleyebilmekte, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını geliştirmeye ve yeni

topluma daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olacak materyallerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Sosyal bilgiler dersi farklı kültürleri ve bakış açılarını keşfetmek için ideal bir ortamdır. Çalışmanın bulguları, yabancı uyruklu öğrencilerin kendi kültürlerini ve değerlerini korumalarına ve aynı zamanda yeni bir kültürün değerlerini öğrenmelerine yardımcı olacak eğitim programları geliştirilmesine olanak verecektir.

Öğrencilerin derse yönelik tutumları, akademik başarılarını da artırabilir, bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik eğitim programları ve stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Tez çalışması, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerine uygun şekilde öğrenimini geliştirecek, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin kültürel farkındalığının ve hoşgörüsünün artmasına katkıda bulunacaktır.

Tez sonuçları, öğretim müfredatı ve yönteminin yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanacağı şekilde olmasına yol gösterecektir.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan, Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ortaokullarda öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin, gerçek görüşlerini yansıttıkları ve ölçeğe objektif olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmada yer alan değişkenler ile sonuçta yapılacak analizlerin araştırılmak istenen özellikleri yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma örneklem kapsamında Aksaray ili resmi ortaokullarda öğrenim gören 1465 yabancı uyruklu öğrencinin yaklaşık %20,5'ine karşılık gelen 300 yabancı uyruklu öğrenci ile;
2. Araştırma 2023-2024 eğitim - öğretim yılı ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın amacı ile ilişkili literatür incelenmektedir. Kapsayıcı eğitimin tanımı, tarihsel gelişimi, ilkeleri, örgün eğitim ve kapsayıcı eğitim ilişkisi, yaygın eğitim ve kapsayıcı eğitim ilişkisi, Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrenciler ve eğitim sorunları, sosyal bilgiler dersi müfredatında kapsayıcı eğitim ve arasındaki ilişki ve ilgili araştırmalar üzerine başlıklar detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.1 Kapsayıcı Eğitim Nedir?

Kapsayıcı eğitim (inclusive education), bireyler arasındaki farklılıkları bir zenginlik olarak kabul eden, her bireyin eğitime tam, etkin ve eşit biçimde katılımını önceleyen; ayrımcılığa, dışlanmaya ve etiketlemeye karşı geliştirilen bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır (Booth ve Ainscow, 2011; Florian ve Black-Hawkins, 2011). Bu yaklaşım, yalnızca engelli bireyleri değil; aynı zamanda dil, din, etnik köken, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve göç geçmişi gibi çeşitli farklılıklara sahip tüm bireyleri kapsayan geniş bir çerçevede ele alınmaktadır (UNESCO, 2020; Slee, 2011).

Kapsayıcı eğitimin temel amacı, eğitim sistemlerini tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden yapılandırmak; fiziksel, pedagojik ve psikososyal engelleri ortadan kaldırarak eğitime katılımı artırmaktır (Ainscow vd., 2006). Bu anlayışa göre, eğitim ortamları öğrencilerin kendilerini güvende hissettiği, kabul gördüğü ve gelişimlerini en üst düzeye çıkarabildikleri yerler olmalıdır (Miles ve Singal, 2010). Kapsayıcı eğitimde esas olan, öğrencilerin öğrenmeye uyum sağlaması değil; öğrenme ortamlarının öğrencilerin çeşitliliğine göre esnetilmesidir (Florian, 2008).

UNESCO’nun Salamanca Bildirisi’nde (1994), kapsayıcı eğitimin yalnızca bir hak değil, aynı zamanda tüm bireylerin eğitimdeki potansiyelini ortaya çıkaracak bir fırsat eşitliği ilkesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, her öğrencinin bireysel gelişimini destekleyen,

farklılıklarına duyarlı, ötekileştirmeyen ve ayrıştırmayan bir öğretim anlayışı benimsenmelidir (UNESCO, 1994; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

Kapsayıcı eğitim; özellikle göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu açısından kritik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Göçmen öğrenciler genellikle dil bariyerleri, kültürel farklılıklar, akademik uyumsuzluk, dışlanma ve ayrımcılıkla karşı karşıya kalmakta, bu da hem akademik başarılarını hem de sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Coşkun ve Emin, 2016; Arslan ve Tuncer, 2022; Kaya ve Büyükkarcı, 2022). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, bu dezavantajları dengeleyici bir rol oynayarak göçmen öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılımını, toplumsal aidiyetlerini ve sosyal bütünleşmelerini desteklemektedir (Sucu vd., 2024; Nilholm, 2021).

Ayrıca kapsayıcı eğitim, demokratik değerlerin, insan haklarının ve sosyal adaletin okullarda yaşatılmasına katkı sunar. Öğrencilerin empati, hoşgörü ve çok kültürlülük gibi değerlerle tanışması, yalnızca akademik değil, aynı zamanda duyuşsal ve toplumsal gelişim açısından da önemlidir (Banks, 2008; Yalçın ve Avcı, 2015). Bu yönüyle kapsayıcı eğitim, yalnızca pedagojik bir strateji değil; aynı zamanda toplumsal dönüşümü hedefleyen etik ve politik bir duruş olarak da değerlendirilmektedir (Slee, 2011).

Kapsayıcı eğitim; eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, toplumsal dışlanmayı önlemek ve tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri bir ortam oluşturmak için vazgeçilmez bir yaklaşımdır. Özellikle heterojen yapıli sınıflarda, göçmen öğrenciler gibi hassas grupların ihtiyaçlarını karşılamada, sosyal bilgiler gibi değer temelli derslerin uygulanmasında kapsayıcı pedagojinin etkili biçimde hayata geçirilmesi büyük önem arz etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020).

Türkiye’de 2011 yılından itibaren artan göç dalgası, özellikle Suriyeli öğrenciler özelinde eğitim sistemine yeni dinamikler kazandırmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan PİKTES (Promoting Integration of Syrian Kids Into the Turkish Education System) gibi projeler, göçmen öğrencilerin sistemle uyumunu sağlama amacı taşımakta; ancak bu projelerin etkili olabilmesi, uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin kapsayıcı pedagojilere ne ölçüde hâkim olduğuyli doğrudan ilişkilidir (Sucu vd., 2024). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kültürel duyarlılık göstermeleri, dil bariyerlerini aşmak için farklı öğretim stratejileri geliştirmeleri ve öğrenme ortamlarını destekleyici kılımları, göçmen öğrencilerin eğitime aktif katılımını kolaylaştırmaktadır (Dağdelen,

2023). Kapsayıcı eğitim öğrenci motivasyonunun yükselmesinde çeşitli kazanımları elde edecek bir rol oynamaktadır. (Taneri, 2019)

Göçmen öğrenciler, eğitim süreçlerinde pek çok yapısal ve pedagojik engelle karşılaşmaktadır. Bu engeller arasında başta dil yetersizliği, kültürel farklılıklara dayalı iletişim sorunları, akademik başarıda düşüklük ve akran zorbalığı yer almaktadır. Ayrıca, göçmen öğrenciler çoğu zaman eğitim ortamlarında ötekileştirilme ve dışlanma hissi yaşayarak, okula aidiyet duygusunu geliştirmekte zorlanmaktadırlar (Çolak Seymen vd., 2024). Bu nedenle kapsayıcı eğitimin yalnızca yapısal düzenlemelerle değil, aynı zamanda öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla da desteklenmesi elzemdir. Sınıf içinde farklı öğrenen profillerine hitap edebilme, çok kültürlü öğretim materyalleri kullanma, etkili iletişim kurma ve pozitif öğrenme iklimi oluşturma gibi beceriler, kapsayıcı pedagojinin temel taşları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinin kapsayıcı eğitim doğrultusunda yeniden yapılandırılması, hem göçmen öğrencilerin akademik gelişimlerine hem de sosyal uyum süreçlerine katkı sağlayacaktır (Florian ve Black-Hawkins, 2011).

Kapsayıcı eğitim, çoğu kişi tarafından özel eğitimin sadece başka bir kolu olduğu ya da sadece engelli öğrencilerle ilgili olduğu varsayılmaktadır. Ancak, kapsayıcı eğitimin temelini oluşturan kavram ve varsayımlar, birçok yönden, özel eğitimin temelini oluşturan kavram ve varsayımlardan farklılaşmaktadır. Kapsayıcı eğitim alanı oldukça dinamik bir alana işaret etmektedir ve bu alan, zaman içerisindeki kültürel değişim ve etkileşimlerin uygulamaya olan yansımalarının etkisiyle, gelişmeye devam etmektedir (Yüksel ve Ersoy,2023).

Bu eğitim modeli sayesinde değişik yelpazenin kanatlarını temsil eden insanlara fırsat eşitliği tanınarak bir potada eritilen kültürel eğitim verilmiş ve eldeki sistemin herkesi kucaklaması amaçlanmıştır.

2.2 Kapsayıcı Eğitimin Tarihçesi

Çok eski çağlardan itibaren yetersizliği olan bireylerin toplum içindeki yerlerini belirleme amacıyla uzaklaştırma, dışlama, kurumlaşma, ayrıştırma, normalleştirme, kaynaştırma, bütünleştirme, kapsama gibi birçok ifade kullanılmıştır (Güler, 2023).

Antik dönemlerde bile insanlar arasında değişken bir farkındalık vardır. Bu farkındalık yaş, cinsiyet, kuvvet veya fiziksel farkındalık olarak gözlemlenebilir. Toplayıcı dönemde bile bu farkındalıkla güçlü olanlar avcılık yapmışlar, zayıf olanlar ise güçlülerin getirdiği yiyecekleri işlemiş ve onlara hizmet etmişlerdir.

Fakat zamanla bu farkındalık gücün yanında; zihinsel gücünde becerilerini ortaya çıkartarak işlerin kolaylaşmasını sağlaması sayesinde toplumda daha fazla statü elde etmişlerdir. Bunun içinde zamanla bu beceriye sahip insanların yetişmesi o toplumun en fazla üzerinde olduğu bir amaç olmuştur.

Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi, eğitimde eşitlik ve adalet ilkelerinin güç kazandığı toplumsal dönüşümlerle yakından ilişkilidir. Başlangıçta özel eğitim alanında ortaya çıkan bu kavram, zamanla çok kültürlü eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği ve ayrımcılıkla mücadele gibi daha geniş sosyal adalet perspektiflerini içine alacak şekilde evrilmiştir (Florian, 2008).

20. yüzyılın ortalarına kadar eğitim sistemleri, genellikle homojen öğrenci profiline göre yapılandırılmış; farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireyler için özel okullar ve ayrı programlar oluşturulmuştur. Ancak 1970’li yıllardan itibaren, engelli bireylerin eğitimin her kademesine dâhil edilmesi yönünde artan talepler ve Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kuruluşların savunuculuğuyla birlikte, “entegrasyon” (mainstreaming) kavramı ön plana çıkmıştır (Ainscow, 1999). Entegrasyon, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamına fiziksel olarak dâhil edilmesini esas alırken, pedagojik ve kültürel uyum konularında yetersiz kalmıştır.

Bu nedenle, 1990’lı yıllardan itibaren yalnızca fiziksel değil, pedagojik, sosyal ve kültürel katılımı da hedefleyen “kapsayıcı eğitim” anlayışı gelişmiştir. 1994 yılında İspanya’nın Salamanca kentinde düzenlenen UNESCO Dünya Özel Eğitim Konferansı, kapsayıcı eğitim anlayışının evrensel ölçekte yaygınlaşmasında bir dönüm noktası olmuştur. Salamanca Bildirgesi’nde tüm çocukların “yaşadıkları topluma en yakın okullarda birlikte eğitim alması” gerektiği vurgulanmış ve eğitim sistemlerinin her çocuğun ihtiyacına göre yeniden yapılandırılması çağrısı yapılmıştır (UNESCO, 1994).

Salamanca Konferansı’nın ardından kapsayıcı eğitim, yalnızca engelli bireylerin değil; etnik azınlıkların, göçmenlerin, dil engeli yaşayan öğrencilerin, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığa uğrayan bireylerin ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı grupların da eğitim süreçlerine eşit katılımını savunan bir perspektife dönüşmüştür (Slee, 2011). Bu dönüşüm,

kapsayıcı eğitimi yalnızca bir eğitim politikası değil, aynı zamanda bir insan hakkı meselesi olarak ele alan yaklaşımların gelişmesini beraberinde getirmiştir.

Türkiye’de kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi ise, daha çok özel eğitim politikaları çerçevesinde şekillenmiştir. 1980’li ve 1990’lı yıllarda özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimi öncelikli bir konu iken, 2000’li yıllardan itibaren Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen politikalar ve öğretmen eğitim programları kapsamında kapsayıcılık daha sistematik biçimde ele alınmaya başlanmıştır (MEB, 2018). Özellikle 2010 sonrası dönemde göçle birlikte eğitimde kapsayıcılık çok kültürlülük, dil farklılıkları ve toplumsal uyum bağlamında da önem kazanmıştır.

Günümüzde kapsayıcı eğitim, farklılıklara saygı duyan, bireysel ihtiyaçlara duyarlı, ayrımcılığı reddeden ve tüm bireylerin eğitim sürecine aktif katılımını destekleyen bir paradigma olarak eğitim sistemlerinin merkezine yerleşmiştir. Eğitimde kapsayıcılık, yalnızca bir hedef değil; aynı zamanda sürekli gelişim ve dönüşüm gerektiren dinamik bir süreçtir.

Özel gereksinimi olan bireylerin varlığına ve yaşamına ilişkin bilgiler antik çağlara kadar uzansa da bu bireylerin eğitime ilişkin gelişmeler daha yakın bir zamana dayanmaktadır (Yücesoy vd., 2019). Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerle ilgili antik çağlardan başlayarak olumsuz bir intibaa eğitimcilerde ve diğer eğitim görenlerde mevcuttur. Hatta Spartalılar bu tür gereksinime ihtiyaç duyanları dağlara terk ederek onların vahşi hayvanlar tarafından yenmesini sağlamışlar ve toplumun mutlak bir şekilde kusursuz olmasını amaçlamışlardır. Hatta yakın zamanda bile Almanya’da Nazi döneminde bu tür insanların öldürülmesi için değişik metotlar ortaya çıkartılmıştır.

Ülkemizde fiziksel engelli çocuklar, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuyla birlikte ilk kez kurumsal anlamda eğitim hakkına kavuşmuşlardır. Bu doğrultuda, 1921 yılında İzmir’de kurulan “Sağır, Dilsiz ve Âmâ Mektebi”, işitme ve konuşma engelli bireylerin eğitimi açısından tarihsel bir dönüm noktası olmuştur (Koç, 2010). Bu okulda öğrencilere bir yandan işaret dili aracılığıyla iletişim becerileri kazandırılırken, diğer yandan mesleki eğitimler verilerek topluma üretken bireyler olarak katılmaları hedeflenmiştir (MEB, 2018).

Bu eğitim kurumunda yetişen birçok birey, daha sonra yalnızca kendi yaşamlarını dönüştürmekle kalmamış; aynı zamanda başka engelli çocukların da eğitimine katkı sunarak önemli bir sosyal dönüşümün öncüsü olmuşlardır. Böylece Cumhuriyet’in erken dönemlerinde engelli bireylerin topluma entegrasyonu konusunda önemli bir model ortaya

konmuştur (Koç, 2010; MEB, 2018).Dünya’da 1960’lı yıllarda artık engelli bireylere verilen eğitim; kapsayıcı eğitim modeli olarak eğitim sektöründe yerini almıştır. Böylece engelli ve farklı kişilerin toplumdan uzaklaştırma veya ötekileştirilmesi yerini onlara sahip çıkma ve topluma faydalı, üretken bir insan yetiştirme olarak almıştır. Aynı yıllarda kapsayıcı eğitim modeli ülkemizde de kabul görmüş özel ihtiyaçları olan insanlara dair özel eğitim çalışmaları yoğunlaşmış ayrıca eğitime olan bireysel hakları kanunlarla kesinleşmiştir. Kapsayıcı eğitim; öğrenenlerin farklı gereksinimlerini göz önüne alan, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artıran ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltan süreçtir (Kumaş ve Süer,2022).

1970’li yıllar, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları açısından adeta bir devrim niteliğindedir. Bu dönemde, Amerika Birleşik Devletleri’nde özel gereksinimi olan çocukların ücretsiz ve zorunlu eğitim almasını güvence altına alan yasalar kabul edilmiştir. Özellikle 1975 yılında yürürlüğe giren The Education for All Handicapped Children Act (daha sonra Individuals with Disabilities Education Act [IDEA] olarak güncellenmiştir), özel gereksinimli bireylerin ayrı değil, akranlarıyla birlikte eğitim almasını temel bir hak olarak tanımlamıştır (U.S. Department of Education, 2007).

1980’li yıllar ise, kaynaştırma eğitiminin yalnızca engelli bireyler için değil, tüm öğrencilerin ortak sınıf ortamlarında bir arada eğitim almasını destekleyen bir anlayışa evrildiği bir dönem olmuştur. Bu yıllarda, kaynaştırma uygulamaları daha geniş bir kapsayıcılıkla ele alınmaya başlanmış, yalnızca bireysel farklılıkları olan bireylerin değil, her bireyin eğitime eşit erişiminin sağlanması gerektiği görüşü öne çıkmıştır (Ainscow ve Miles, 2008).

1990 yılında UNESCO tarafından yayımlanan Dünya Eğitim Bildirgesi, eğitimin tüm bireyler için temel bir insan hakkı olduğunu ilan etmiş ve eğitim politikalarının sürdürülebilir biçimde kapsayıcı bir yapıya kavuşturulmasını önermiştir (UNESCO, 1990). Bu bağlamda, sınıflarda tüm öğrencilerin bir arada eğitim almasının yolları tartışmaya açılmış, kapsayıcı eğitim modeli küresel ölçekte eğitim sistemlerinin gündemine yerleşmiştir.

2000’li yıllarda ise “herkes için eğitim” anlayışı yerleşmiş, bireysel ve toplumsal haklara yönelik duyarlılığın artmasıyla birlikte, yalnızca engelli bireyler değil, farklı kültür ve ırklardan gelen çocukların da aynı sınıf ortamlarında eğitim alması olağan bir uygulama hâline gelmiştir (UNESCO, 2000). Bu gelişmeler, kapsayıcı eğitimin yalnızca bir pedagojik

tercih değil, aynı zamanda bir insan hakkı meselesi olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. (Avcı ve Ersoy,2024).

Kapsayıcı eğitime, fırsat eşitliği anlayışından hareketle, normalleştirme, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları sonucunda elde edilen bilgi ve deneyimler ile ulaşılmıştır (Rakap ve Kalkan, 2021).

Türkiye son 20 yılda eğitime erişimi artırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmek için eğitim sisteminde devasa bir dönüşümü gerçekleştirmiştir. Eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarını %99 ve üzerine çıkartırken aynı zamanda kaliteli bir büyümeyi başarmıştır. Türkiye'nin bu eğitim hikâyesi diğer ülkeler için de oldukça ilham verici olup önemli bir örnek oluşturmaktadır (Özer, 2023).

Değişen teknolojilerle birlikte sınıftaki tüm öğrenciler tarafından ilgi çeken bir model olarak kapsayıcı eğitim; eğitim dünyasında vitrindeki yerini almış ve halen sürdürülebilir bir model olarak devam etmektedir.

2.3 Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri

Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eğitim süreçlerine eşit ve etkin katılımını sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bireysel farklılıkları zenginlik olarak kabul eder ve eğitim ortamlarını bu çeşitliliği destekleyecek şekilde yapılandırır (UNESCO, 1994). Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri, eğitim sistemlerinin adil, eşitlikçi ve katılımcı bir yapıya kavuşmasını amaçlar.

Kapsayıcı bir okul, tüm üyelerinin hak ve sorumluluklara sahip olduğu, okulun hem kendi ortamında hem de dışında sağlanan eğitimden tüm öğrencilerin benzer şekilde yararlanma fırsatına sahip olduğu, adaleti temel alan bir ortam sağlamaktadır (MEB Eğitimde Kapsayıcılık, 2022).

2.3.1 Eğitimde Eşitlik ve Adalet

Kapsayıcı eğitimin temel taşlarından biri eğitimde eşitlik ve adalettir. Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eğitim hakkını temel alır ve hiçbir ayırım gözetmeksizin herkesin kaliteli eğitime erişimini savunur (Baykara Özaydınlık, 2019). Eşitlik, tüm bireylerin eğitime erişimde aynı haklara sahip olmasını ifade ederken; adalet, her bireyin ihtiyaç duyduğu desteği alarak

potansiyelini gerçekleştirmesini sağlayan yaklaşımdır (UNESCO, 2009). Eşitlik ve adalet, yalnızca fiziksel erişim değil; duygusal, kültürel ve akademik katılımın da güvence altına alınmasını gerektirir (UNESCO, 2009; UNESCO, 2017). Bu çerçevede, bireylerin farklılıklarına uygun öğrenme yolları ve kaynaklar sunularak hak temelli bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır.

2.3.2 Farklılıklara Saygı ve Değer Verme

Bireylerin kültürel, dilsel, fiziksel ve sosyal farklılıkları eğitim ortamlarında kabul edilir ve bu çeşitlilik, öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilir (Şimşek vd., 2019). Kapsayıcı eğitimde bireysel farklılıkların tanınması ve bu farklılıklara saygı gösterilmesi esastır. Her bireyin öğrenme stili, gelişim düzeyi, ilgi alanı ve ihtiyaçları farklıdır. Bu farklılıklar tehdit değil, öğrenme ortamı için birer zenginlik olarak görülmelidir (Ainscow vd., 2006). Öğrenciler arası bireysel farklılıkların öğretimin tasarımına bilinçli biçimde dâhil edilmesi, dışlayıcı uygulamaları azaltır; farklılaştırılmış stratejiler ve esnek pedagojiler kapsayıcılığı artırır (Ainscow, 2005; Booth ve Ainscow, 2011; Florian ve Black-Hawkins, 2011).

2.3.3 Erişilebilirlik

Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eğitime fiziksel, zihinsel, duygusal ve dijital anlamda erişimini mümkün kılmalıdır. Erişilebilirlik yalnızca okul binalarının engelli bireylere uygun hale getirilmesiyle sınırlı değildir. Öğretim materyalleri, öğrenme süreçleri ve değerlendirme yöntemlerinin de tüm öğrencilerin kullanabileceği biçimde düzenlenmesi gerekir (UNESCO, 2009). Öğretim ortamlarının erişilebilirliği, materyal ve yöntem çeşitliliğiyle desteklenmelidir; teknoloji ve alternatif materyaller öğrenmeye katılımı artıran araçlardır (UNESCO, 2020; European Agency, 2003).

Tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eden ortamlar yaratılır. Bu, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini ve öğrenme motivasyonlarının artmasını sağlar (Bayram ve Öztürk, 2021).

2.3.4 Esneklik ve Uyum

Öğretim yöntemleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanır. Bu, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin eğitimden maksimum düzeyde faydalanmalarını sağlar (Bülbül ve Sakız, 2020). Kapsayıcı eğitimde öğretim süreçlerinin katı kurallar ve standartlardan uzak, öğrenci merkezli ve esnek bir yapıda olması beklenir. Bu doğrultuda müfredatlar ve öğretim yöntemleri, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre şekillendirilmelidir. Öğrenme yollarının çeşitliliği kapsayıcı eğitimin temel varsayımıdır; öğretim süreçlerinin öğrenci gereksinimlerine uyarlanması beklenir (Booth ve Ainscow, 2011; Florian ve Black-Hawkins, 2011). Bu noktada öğretmenlerin pedagojik yaratıcılıklarını ve esnekliklerini geliştirmeleri kritik önemdedir.

2.3.5 İş birliği ve Bütüncülük

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmeleri desteklenir. Bu, öğretmenlerin çeşitli öğrenci ihtiyaçlarına daha etkili yanıt vermelerini sağlar (Alkaya, 2023). Kapsayıcı eğitim, sadece öğretmenlerin değil, okul yöneticilerinin, ailelerin ve toplumsal paydaşların birlikte hareket etmesini gerektirir. Kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği için öğretmen, yönetici, aile ve yerel topluluk dâhil tüm paydaşların sürece katılımı esastır (Ainscow vd., 2006; UNESCO, 2020). Okul kültürünün kapsayıcı bir anlayışla yeniden inşa edilmesi, yalnızca fiziksel değil, zihinsel ve kültürel dönüşümün de sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Aksi takdirde kapsayıcı uygulamalar yüzeysel kalacak, sistemsel değişim mümkün olmayacaktır.

2.3.6 Toplumsal Farkındalık ve Katılım

Kapsayıcı eğitim, sadece okul içinde değil, toplum genelinde de farkındalık yaratmayı hedefler. Aileler, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları gibi paydaşların sürece aktif katılımı teşvik edilir (Demirel Kaya, 2019).

Bu ilkeler doğrultusunda, kapsayıcı eğitim, bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilecekleri bir eğitim ortamı sunmayı amaçlar. Bu yaklaşım, sadece bireylerin değil, toplumun genel refahı ve gelişimi için de kritik öneme sahiptir.

Katılım, kapsayıcı eğitimin merkezinde yer alan dinamik bir ilkedir. Öğrencilerin yalnızca

sınıf ortamında fiziksel olarak bulunmaları değil, aynı zamanda sosyal, duyuşsal ve bilişsel yönleriyle sürece aktif olarak katılmaları beklenir (Booth ve Ainscow, 2011). Katılım, aidiyet duygusunu güçlendirirken öğrencinin kendini değerli ve kabul edilmiş hissetmesini sağlar. Kapsayıcı sınıflarda tüm öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımı büyük ölçüde öğretmen inançları ve sınıf içi kararlarıyla ilişkilidir (Ainscow, 2005; Florian, 2008; Gay, 2010).

Kapsayıcı eğitimde öğretmenler, sürecin en belirleyici aktörleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin bu doğrultuda sınıf ortamlarını psikolojik açıdan güvenli hale getirmeleri, ayrımcılığı önlemeleri ve tüm öğrencilere adil öğrenme fırsatları sunmaları gerekir.

Ayrıca öğretmenlerin çoklu zeka kuramı, öğrenme stilleri, farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım gibi çağdaş yaklaşımları kapsayıcı bakış açısıyla entegre edebilmesi beklenmektedir (Booth ve Ainscow, 2011). Bu yeterlikler, öğretmen eğitimi programlarının da kapsayıcı eğitim perspektifiyle yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Kapsayıcılığın kalıcı olması, önyargıların sorgulandığı ve farklılıkların değer olarak görüldüğü okul kültürünü gerektirir (Ainscow vd., 2006; Nilholm, 2021).

Kapsayıcı eğitim anlayışı, yalnızca “herkes için eğitim” sloganı etrafında şekillenmez; aynı zamanda “herkesle birlikte eğitim” anlayışıyla bütünleşir. Bu, eğitimin bir insan hakkı olarak yeniden tanımlanması anlamına gelir.

2.4 Örgün Eğitim ve Kapsayıcı Eğitim

Örgün eğitim; bireylerin belirli yaş aralıklarında, önceden planlanmış bir program dâhilinde, genellikle okul, öğretmen ve sınıf ortamında yürütülen sistemli bir eğitim sürecidir (Demirel, 2012). Bu eğitim türü, ilkokuldan üniversiteye kadar uzanan süreçte, tam zamanlı ve düzenli katılımı gerçekleştirir. Örgün eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan yapılandırılmış bir öğretim ortamı sunar (Yıldız, 2017). Türkiye’de örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört ana kademedede yürütülmektedir (MEB, 2019).

Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eğitim süreçlerine eşit ve etkin katılımını sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bireysel farklılıkları zenginlik olarak kabul eder ve eğitim ortamlarını bu çeşitliliği destekleyecek şekilde yapılandırır (UNESCO, 1994).

Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri, eğitim sistemlerinin adil, eşitlikçi ve katılımcı bir yapıya kavuşmasını amaçlar.

Eğitim sistemleri, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları, potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve eşit fırsatlara sahip olmaları açısından kritik bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda örgün eğitim, bireylere temel bilgi, beceri ve değerleri sistemli bir biçimde kazandırmayı amaçlayan, planlı ve programlı bir yapıya sahip resmî eğitim sürecidir (Tezcan, 1997). Ancak örgün eğitimin geleneksel olarak benimsediği homojen yapılar, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine ve bazı grupların eğitim süreçlerinden dışlanmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle örgün eğitim ortamlarının kapsayıcı bir model doğrultusunda yeniden yapılandırılması çağdaş eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir.

Kapsayıcı eğitim modeli, farklı yetenek, beceri, dil, kültürel köken, sosyoekonomik düzey ve engellilik durumlarına sahip tüm bireylerin aynı eğitim ortamlarında, eşit şartlarda öğrenme fırsatlarına erişmesini amaçlar (UNESCO, 1994). Bu yaklaşım, yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil; göçmen öğrencileri, dil engeli yaşayan bireyleri, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığa maruz kalan bireyleri ve diğer tüm dezavantajlı grupları da kapsar (Booth ve Ainscow, 2011).

Örgün eğitim kurumlarında kapsayıcı modelin uygulanması, yalnızca mekânsal entegrasyonla sınırlı değildir. Fiziksel erişimin ötesinde, pedagojik yöntemlerin, öğretim materyallerinin ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin de tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Bu doğrultuda öğretmenlerin kapsayıcı pedagojiler geliştirmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme yolları sunması ve tüm öğrencilere değer veren bir sınıf kültürü oluşturması büyük önem taşımaktadır (Alkaya, 2023).

Türkiye’de örgün eğitim sisteminde kapsayıcı eğitim modeline geçiş süreci, özellikle 2000’li yıllardan itibaren hız kazanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan özel eğitim yönetmelikleri ve uygulamaya konulan projelerle kapsayıcı eğitim anlayışının yaygınlaştırılması hedeflenmiştir (MEB, 2018). Bununla birlikte uygulamada çeşitli zorluklar mevcuttur. Altyapı eksiklikleri, öğretmen yeterliklerinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve toplumda farklılıklara yönelik önyargılar, kapsayıcı eğitimin örgün eğitimde etkili bir biçimde uygulanmasının önündeki başlıca engeller olarak öne çıkmaktadır (Demirel Kaya, 2019; Bayram ve Öztürk, 2021).

Örgün eğitimde kapsayıcı modelin etkinliğini artırmak için, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine kapsayıcı eğitim boyutu dâhil edilmeli, öğretim programları farklılıkları dikkate alacak şekilde esnetilmeli ve okul temelli destek hizmetleri güçlendirilmelidir (Bülbül ve Sakız, 2020). Ayrıca okul yöneticileri, aileler ve yerel toplulukların da bu sürece aktif biçimde katılımı sağlanmalıdır. Bu çok boyutlu yaklaşım sayesinde örgün eğitim sistemi, tüm bireyler için erişilebilir, eşitlikçi ve kapsayıcı bir yapıya dönüşebilir.

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim modeli ile örgün eğitim sistemi arasındaki ilişki, çağdaş eğitimin toplumsal adalet, eşitlik ve kapsayıcılık hedefleri doğrultusunda yeniden tanımlanmaktadır. Bu dönüşüm, yalnızca yapısal değil, aynı zamanda kültürel ve pedagojik bir paradigma değişimini de içermektedir. Bu nedenle kapsayıcı modelin örgün eğitimde etkili bir şekilde uygulanabilmesi, bütüncül ve sürdürülebilir eğitim politikalarını gerektirmektedir.

2.5 Yaygın Eğitim ve Kapsayıcı Eğitim

Eğitim, yalnızca örgün yollarla değil, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyen yaygın yollarla da sürdürülmektedir. Yaygın eğitim, bireylerin meslekî, kültürel, sosyal ve bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla düzenlenen, esnek yapısıyla her yaş grubuna hitap eden planlı öğrenme etkinliklerini kapsar (Demirel, 2011). Bu tür eğitim faaliyetleri, özellikle dezavantajlı grupların eğitim olanaklarına erişimini artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı model, yalnızca örgün eğitime değil, yaygın eğitim sistemine de entegre edilmesi gereken bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kapsayıcı eğitim, bireylerin yaş, cinsiyet, engellilik, etnik köken, dil veya sosyoekonomik düzey gibi nedenlerle eğitim dışına itilmesini engellemeyi amaçlayan, eşitlikçi ve farklılıklara duyarlı bir yaklaşımdır (UNESCO, 1994; Booth ve Ainscow, 2011). Bu modelin yaygın eğitimle kesişim noktası, fırsat eşitliği ilkesidir. Zira yaygın eğitim, ikinci şans eğitimi, halk eğitimi, mesleki gelişim ve sosyal bütünleşme gibi amaçlarla toplumun her kesimini kapsayacak şekilde tasarlanır (Koç ve Tekin, 2019).

Kapsayıcı modelin yaygın eğitim alanında uygulanabilirliği, özellikle toplum temelli yaklaşımlar ve bireysel ihtiyaçlara duyarlı programlarla mümkün olmaktadır. Bu bağlamda Halk Eğitim Merkezleri, Belediyeler, Aile Destek Merkezleri (ADEM) gibi kurumlar

aracılığıyla yürütülen yaygın eğitim faaliyetlerinin, kapsayıcı ilkeler doğrultusunda geliştirilmesi önemlidir (MEB, 2022). Örneğin, okuma yazma kurslarının yalnızca kadınlara değil, farklı yaş ve dil gruplarına uyarlanması ya da mesleki eğitimlerin engelli bireylerin erişimine uygun hale getirilmesi, kapsayıcı yaygın eğitim anlayışının bir yansımasıdır (Şahin, 2023).

Türkiye’de kapsayıcı eğitimin yaygın eğitim alanında daha görünür hale gelmesi, özellikle göçmen bireyler, engelliler, erken okul terkini yaşayan gençler ve kırsal bölgelerde yaşayan bireyler gibi grupların eğitime erişimiyle doğrudan ilişkilidir (Demir ve Akgül, 2022). Bu noktada yaygın eğitim, hem telafi edici hem de güçlendirici işleviyle kapsayıcı modeli destekleyici bir araç haline gelmektedir.

Öte yandan, kapsayıcı modelin yaygın eğitimde uygulanmasına dair çeşitli yapısal ve uygulamaya dönük engeller mevcuttur. Bu engellerin başında nitelikli eğitici yetersizliği, mekânsal erişim sorunları, materyal eksikliği ve katılımcıların heterojen yapısı yer almaktadır (Karasu ve Akın, 2021). Ayrıca, yaygın eğitim faaliyetlerinin çoğu zaman geçici projeler çerçevesinde yürütülmesi, kapsayıcı modelin sürdürülebilirliğini sınırlamaktadır.

Yaygın eğitim ile kapsayıcı eğitim modeli, sosyal adalet ve öğrenme hakkı perspektifinden ele alındığında birbirini tamamlayan ve destekleyen bütünleyici bir yapıya sahiptir. UNESCO (1994), eğitimin tüm bireyler için temel bir insan hakkı olduğunu vurgulayarak kapsayıcı eğitim modelinin yalnızca örgün eğitim ortamlarında değil, yaşam boyu öğrenme anlayışı içinde de uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, yaygın eğitimin kapsayıcı ilkelere dayalı olarak yapılandırılması, bireylerin toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşama etkin biçimde katılımını mümkün kılmakta, öğrenmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu desteklemektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2009).

Yaygın eğitim yalnızca yetişkin bireyleri değil, tüm yaş gruplarını kapsayarak bireylerin örgün eğitim süreçlerinden eksik kalan yönlerini tamamlamalarına, kendilerini tanımalarına ve geliştirmelerine imkân sunmaktadır (Gündüz ve Odabaş, 2014). Bununla birlikte, yaygın eğitim; kültürel mirasın korunması, yerel becerilerin geliştirilmesi ve ekonomik katkı sağlanması açısından da önemli bir rol üstlenmektedir. Örneğin, Aksaray ilinde Saratlı kasabasında bez bebek yapımı modeli ile köy halkına verilen yaygın eğitim, ciddi bir gelir kapısı oluşturmuştur. Yine aynı ilin Taşpınar kasabasında, yerel sanatlardan biri olan halıcılığın yaygın eğitimle desteklenmesi, yerel ekonomiye önemli katkılar sağlamıştır (MEB, 2022).

Yaygın eğitim, okuldan erken ayrılmış bireylerin eğitimlerine devam etmelerini sağlayarak örgün eğitime geçiş veya tamamlayıcı eğitim imkânı sunmaktadır. Açık ortaokul, açık lise ve açık mesleki liseler aracılığıyla bireylerin zorunlu eğitimi tamamlamaları sağlanırken, bu süreç aynı zamanda bireylerin toplumsal hayata katılımını kolaylaştırmaktadır (Yıldız, 2021).

Bu kurslar yalnızca sabit merkezlerde değil, aynı zamanda gezici ya da yerinde eğitim modeli ile yürütülmekte; dikiş, nakış, yabancı dil, bilgisayar, resim gibi alanlarda bireylerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Mesleki eğitim merkezleri ise yaygın eğitimin önemli bir kolu olarak, hem okuma imkânı bulamayan çocuklara hem de bu çocukların yanında çalışan ustalara eğitim vererek, diploma eksikliklerini gidermekte ve onları açık öğretim sistemlerine yönlendirmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2009).

Yaygın eğitim, bireylere sadece bilgi değil, aynı zamanda istihdam imkânı da sağlamaktadır. Örgün eğitimde bireyler diploma aldıktan sonra iş aramak zorunda kalırken, yaygın eğitim sayesinde edinilen mesleki beceriler bireyleri doğrudan üretim sürecine ve kazanca dahil etmektedir (Karabıyık, 2016). Bu durum, eğitim-istihdam ilişkisi açısından yaygın eğitimi daha işlevsel kılmaktadır.

9. Kalkınma Planı'nda da belirtildiği üzere, eğitim çağı dışında kalan bireylerin açık öğretim sistemleri ile desteklenmesi ve yaygın eğitime erişimin artırılması, devlet politikası olarak benimsenmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2009). Bu kapsamda yerel yönetimlerin açtığı kadın aktivite merkezleri ve bilim teknik merkezleri, hem yetişkinlere hem de çocuklara hizmet sunarak bireysel gelişimi desteklemektedir. Özellikle bilim merkezlerinde yürütülen robotik kodlama gibi programlar, çocukların teknolojik gelişmelere uyumunu artırmakta ve toplumsal kalkınmaya katkı sunmaktadır (MEB, 2023).

Yaygın eğitimde zaman ve mekân sınırlamaları olmadığından, bireylerle daha esnek ve etkili iletişim kurulabilmektedir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim anlayışı, yaygın eğitim ortamlarında daha rahat uygulanabilir ve etkili sonuçlar doğurabilir. Özellikle göç eden aileler ve öğrenme güçlüğü çeken bireyler açısından yaygın eğitim, tamamlayıcı bir fırsat olarak değerlendirilmelidir (UNESCO, 2000; Yıldız, 2021).

2.6 Yabancı Uyruklu Öğrenciler ve Kapsayıcı Eğitim Modelinin Uygulanması

2.6.1 Türkiye’deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler

Türkiye, tarihsel olarak farklı din, mezhep, dil ve etnik kimliklerin bir arada yaşadığı çok kültürlü bir toplum yapısına sahiptir. Ülkede İslam inancına bağlı Sünni ve Alevi mezheplerinin yanı sıra Hristiyan ve Yahudi toplulukları da bulunmaktadır. Aynı şekilde Türkçe, Kürtçe, Arapça gibi diller de Türkiye’de konuşulan başlıca diller arasında yer almaktadır (KONDA, 2017). Bu çeşitlilik, özellikle son yıllarda yaşanan kitlesel göçlerle daha da artmıştır. Suriye, Afganistan, İran ve Irak gibi ülkelerde yaşanan savaşlar ve politik istikrarsızlıklar neticesinde Türkiye’ye doğru büyük göç hareketleri gerçekleşmiş; bu durum eğitim kurumlarında kültürel çeşitliliği gözle görülür biçimde artırmıştır (UNHCR, 2019).

Tarihi olarak çok kültürlülük olgusu Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar uzanır. Osmanlı Devleti, çok uluslu ve çok dinli yapısıyla farklı etnik ve dini grupları bünyesinde barındırmıştır. 19. yüzyılın sonlarında Osmanlı toprakları yaklaşık 2.550.000 km²’lik bir alana yayılmış olmasına rağmen bu coğrafyada Türkler, Araplar, Ermeniler, Rumlar, Yahudiler ve diğer unsurlar barış içinde yaşamıştır (Ortaylı, 2005). Azınlık gruplar, kendi dillerinde ve inançlarına uygun olarak eğitim görebilecekleri okullara sahip olmuş; eğitim onlar için kültürel kimliğin korunmasında önemli bir araç olmuştur. Özellikle gayrimüslim topluluklar arasında kiliseye bağlı dini okullar, hem inanç aktarımı hem de sosyal statü elde etme açısından merkezi bir rol oynamıştır (Fortna, 2002).

Müsüman toplumun eğitim sistemi ise medrese ağırlıklı, din temelli bir yapıya sahipti. Bu sistem, ulema sınıfı tarafından yürütülürken bireylerin kadılık, müderrislik, müftülük gibi makamlara yükselmesini sağlayan bir kariyer yolu sunmaktaydı (Somel, 2001). Bu çok başlı eğitim yapısı, 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ortadan kaldırılmış ve eğitim birleştirilerek Türkçe, resmi eğitim dili olarak kabul edilmiştir (Akyüz, 2023). Bu düzenleme ile birlikte dinsel içerikli eğitimler ikinci planda kalırken, fen ve modern bilimlere dayalı eğitim anlayışı güç kazanmıştır. Aynı zamanda bu dönemden itibaren Türk kimliği ve Türk kültürü eğitimde öncelikli değerler arasında yer almıştır (Kaplan, 2001).

21. yüzyıla gelindiğinde ise emperyalist politikaların etkisiyle başta Orta Doğu olmak üzere birçok bölgede iç savaşlar ve çatışmalar meydana gelmiş; bu durum milyonlarca insanın yerinden edilmesine neden olmuştur. Savaş, yoksulluk ve güvenlik kaygısı gibi nedenlerle

insanlar daha güvenli ve gelişmiş ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır (Castles, de Haas ve Miller, 2014). Türkiye de bu göç hareketlerinden en fazla etkilenen ülkelerden biri olmuştur. Bu durum, planlamaya dayanmayan büyük bir nüfus hareketini beraberinde getirmiştir. Ortaya çıkan bu yeni nüfus yapısı, hem potansiyel bir tehdit hem de iyi değerlendirildiğinde sosyo-kültürel bir zenginlik olarak görülmektedir (İçduygu ve Millet, 2016).

Tablo 1 25.04.2024 Tarih İtibariyle Türkiye'deki Resmi Makamlarca Yakalanan Göçmen Sayısı

Ülkeler	Yakalanan Düzensiz Göçmen Sayısı
Afganistan	23.416
Suriye	12.339
Türkmenistan	5.041
Filistin	3.896
Özbekistan	3.049
İran	2.312
Irak	2.033
Fas	2.032
Mısır	1.792
Sudan	1.372
Diğer	12.481

Kaynak: (<https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler>)

Tablo 1’de belirtildiği üzere 2024 yılı itibariye ülkemizde yasa dışı yollardan gelen ve yakalanan düzensiz göçmen sayısını en çok Afganistan ve Suriye uyruklu olanlar oluşturmaktadır. Bu tablo sadece resmi makamlara aksedilen tablodur. Bu tablonun dışında durum daha vahimdir. Yasa dışı yollardan ülkemize giren ve ülkemizde kaçak olarak çalışan göçmen sayısı daha fazladır (<https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler>). Türkiye’de büyük göç alan ülkelere göre bir statü takip edecek olursak genelde göçün en büyük nüfus potansiyelini Afgan ve Suriye kökenli insanların oluşturduğunu görebiliriz.

Günümüz dünyasında göç hareketleri, ekonomik, siyasi, sosyal ve çevresel faktörlerin etkisiyle giderek artmakta ve bu durum özellikle gelişmekte olan ülkelerde önemli demografik değişimlere yol açmaktadır. Türkiye, hem geçiş hem de hedef ülke konumuyla son yıllarda farklı ülkelere gelen çok sayıda yabancı uyruklu bireye ev sahipliği yapmaktadır. Bu bireyler arasında çocuk ve genç yaştaki öğrenciler önemli bir grubu

oluşturmaktadır. Söz konusu öğrencilerin Türkiye'ye geliş nedenleri, göçün çok boyutlu yapısıyla doğrudan ilişkilidir (İçduygu ve Millet, 2016).

Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemize gelişlerinde en belirgin neden zorunlu göç olgusudur. Özellikle 2011'de başlayan Suriye iç savaşı sonrasında Türkiye'ye kitlesel şekilde gelen Suriyeli nüfus içinde milyonlarca çocuk bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2023 yılı itibariyle yaklaşık 1 milyon Suriyeli öğrenci çeşitli düzeylerde Türkiye'de eğitim sistemine dâhil edilmiştir (MEB, 2022). Bu öğrencilerin büyük kısmı, savaş, can güvenliği riski, devlet baskısı veya yerinden edilme gibi nedenlerle zorunlu olarak göç etmek durumunda kalmıştır (Erdoğan, 2020).

Hatay ilimiz sınırlarından Türkiye'ye giren ve halen girmeye devam eden Suriye kökenli göçmenlerin göçü, günümüzde de devam etmektedir. Suriye'deki iç savaş sonrası yaklaşık 6.500.000 Suriyeli, göçmen olarak birçok ülkeye sığınmışlardır (Uluslararası Mülteci Hakları Derneği [UMHD], 2018). Ülkemize sığınan Suriyeli göçmen sayısı 29 Şubat 2024 tarihi itibariyle 3.151.915'tir (<https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>).

Gelmelerindeki en büyük etken ise ülkelerinde çıkan iç savaş sonucu ortaya çıkan belirsizliklerden kaynaklanan can güvenliğidir. Aynı zamanda bu insanların ailelerine daha iyi bir yaşam koşulları arzulamaları da bu göçteki temel etmenlerden birisidir. Yine ülkelerinde insan haklarının ülkemize göre düşük standartlarda olması göçü hazırlayan bir diğer unsurdur.

Afganistan'da iç savaş ve dışarıdan müdahalelerin dışında insanların göç etmesini tetikleyen başka faktörler de söz konusudur (Işığışık ve Kariman, 2022).

Yaygın geliş nedeni ise ekonomik göçtür. Özellikle Orta Asya Türk Cumhuriyetleri, Afganistan, Pakistan, İran ve Afrika ülkelerinden gelen aileler, daha iyi yaşam koşulları arayışıyla Türkiye'ye göç etmektedir. Bu göç sürecinde çocuklar ya doğrudan bu ülkelerde doğmuş ve Türkiye'ye taşınmış ya da Türkiye'de doğmuş ve eğitim çağlarına ulaşmıştır. Ancak bu öğrenciler çoğunlukla eğitim sistemine entegrasyon konusunda örgün yapılar içinde zorluklar yaşamakta, bu nedenle sosyal uyum, dil gelişimi ve temel eğitim düzeylerinin desteklenmesi açısından yaygın eğitime de ihtiyaç duymaktadırlar (Kıvılcım, 2019).

Uluslararası koruma, sığınma ve mültecilik başvurusu kapsamında Türkiye'ye gelen öğrenciler de önemli bir grubu oluşturmaktadır. Siyasi baskı, etnik kimlik temelli ayrımcılık,

mezhepsel tehdit veya dinî nedenlerle ülkesinden ayrılmak zorunda kalan bu bireylerin çocukları, çoğu zaman travmatik deneyimlerle göç etmiş, eğitimde süreksizlik yaşamış ve öğrenme düzeylerinde gerilikler oluşmuştur. Bu bağlamda, onların eğitim ihtiyaçları sadece akademik değil; psikososyal destek, kültürel uyum ve aidiyet duygusunun geliştirilmesi gibi çok boyutlu alanları kapsamaktadır (Demir ve Akgül, 2022).

Ayrıca aile birleşimi, çalışma göçü ve evlilik gibi gönüllü nedenlerle Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu çocukların da eğitim sistemine dâhil olmaları gerekmektedir. Bu gruplar genellikle daha düşük yoğunluklu göç hareketleri içinde yer alsa da, eğitim süreçlerinde benzer engellerle karşılaşmakta ve özellikle dil bariyeri, kültürel farklar ve okula aidiyet eksikliği gibi sorunlar yaşamaktadırlar (Yıldırım, 2023).

2.6.2 Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sorunları

Son yıllarda artan zorunlu ve düzensiz göç hareketleri, Türkiye'deki eğitim sistemini çok kültürlü bir yapıya dönüştürmüştür; bu dönüşüm özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişimi, devamlılığı ve akademik başarıları açısından çok boyutlu sorunlara yol açmıştır. Özellikle Suriye iç savaşı sonrası Türkiye'ye yönelen büyük mülteci akımı, eğitim sistemine entegrasyon sürecini daha da karmaşık hale getirmiştir (İçduygu ve Millet, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) verilerine göre 2023 yılı itibarıyla, Türkiye'de örgün eğitime kayıtlı yaklaşık 1 milyon yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2022). Bu öğrencilerin çoğunluğu Suriyeli olsa da Afganistan, Irak, İran, Somali ve Afrika ülkelerinden gelen öğrenciler de Türkiye eğitim sistemine entegre edilmeye çalışılmaktadır (Erdoğan, 2020).

Yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı en temel sorunlardan biri dil bariyeridir. Eğitim dili olan Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler, hem akademik içerikleri anlamakta güçlük çekmekte hem de öğretmen ve akranlarıyla etkili iletişim kurmakta zorlanmaktadır (Şirin ve Aydın, 2020). Dil sorunu, öğrencilerin derslere aktif katılımını azaltmakta, ödev yapma alışkanlığını engellemekte ve öğrenme süreçlerinden kopmalarına neden olmaktadır. Selbes ve Selbes'e (2023) göre, yabancı uyruklu öğrenciler okula başladıklarında kavramları anlamakta ve eşleştirmekte ciddi zorluklar yaşamaktadır. Bu durum yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal açıdan da öğrencileri etkileyerek özgüven kaybına ve sosyal izolasyona neden olmaktadır.

Benzer şekilde Demirci ve Dere'nin (2023) nitel çalışmasında da, öğrencilerin Türkçeye yeterince hâkim olamamaları nedeniyle öğretmenlerin verdiği yönergeleri anlayamadıkları ve dersleri takipte zorluk yaşadıkları vurgulanmıştır. Dil yetersizliği yalnızca öğrencilerin bireysel başarısını değil, sınıf atmosferini de olumsuz yönde etkilemekte, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte ve diğer öğrencilerin akademik performansını da sekteye uğratmaktadır (Demirci ve Dere, 2023).

Yabancı uyruklu öğrencilerin farklı dini, etnik ve sosyo-kültürel geçmişlere sahip olmaları, sınıf ortamında uyum sorunlarına neden olmakta; bu durum kimi zaman akran zorbalığı, dışlanma ve ayrımcılık biçiminde tezahür etmektedir (Yıldız ve Tarman, 2021). Bu sorunlar yalnızca öğrencilerin sosyal çevreyle bütünleşmesini engellemekle kalmamakta, aynı zamanda eğitim motivasyonlarını da azaltmaktadır. Selbes ve Selbes (2023), yabancı uyruklu öğrencilerin Türk akranlarıyla arkadaşlık kurmakta zorlandıklarını, bu nedenle kendi etnik gruplarıyla daha sıkı ilişkiler geliştirdiklerini ve bunun da kültürel kapanmaya yol açtığını ifade etmektedir.

Özellikle düzensiz göçle gelen veya kimlik belgesi olmayan çocukların eğitim sistemine dâhil edilme süreçleri, yoğun bürokratik engeller içermektedir. Kayıt işlemlerinin karmaşıklığı, öğrencilerin eğitime geç katılımına veya sistem dışında kalmalarına neden olabilmektedir (Köşgeroğlu ve Uysal, 2021). Bu durum, çocukların eğitime erişim hakkını fiilen sınırlamakta ve sosyal dışlanma riskini artırmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerle etkili iletişim kurmak ve onların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yaklaşımlarına hâkim olmaları gerekmektedir. Ancak birçok öğretmen, bu konuda yeterli pedagojik formasyona sahip değildir (Yılmaz, 2022). Demirci ve Dere (2023), öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarında belirgin önyargıların ve iletişim zorluklarının bulunduğunu, bu durumun öğrencilerin sınıf içindeki aidiyet duygusunu zayıflattığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde yalnızca akademik değil, aynı zamanda kültürel duyarlılığı da gözetmeleri kapsayıcı eğitim açısından temel bir zorunluluktur (Booth ve Ainscow, 2011).

Dil ve kültürel bariyerler, öğrencilerin derslerde aktif rol almalarını engellemekte ve bu da başarı düzeylerinin düşük seyretmesine neden olmaktadır. Öğrenciler, okuduklarını anlamakta ve yazılı/sözlü ifade becerilerinde zorlanmakta, bunun sonucunda da özgüvenlerinde ciddi azalmalar gözlemlenmektedir (Selbes ve Selbes, 2023). Aynı zamanda sınıf ortamında yaşanan bu iletişim sorunları, öğrencilerin okuldan soğumalarına ve

devamsızlık oranlarının artmasına da neden olmaktadır. Söz konusu öğrencilerin akademik olarak başarısız olmaları, onları çocuk işçiliğine, kayıt dışı istihdama ya da suça yönelme riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır (Demir ve Akgül, 2022).

Yabancı uyruklu öğrencilerin ifade güçlükleri ve sosyal dışlanma deneyimleri, saldırganlık ve davranış bozuklukları gibi psiko-sosyal sorunlara da neden olabilmektedir. Selbes ve Selbes (2023), bu öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmekte zorlandıklarını, sosyal ilişkilerinin sınırlı olması nedeniyle öfke ve saldırganlık gibi davranışlar sergileyebildiklerini vurgulamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kapsamında düzenledikleri etkinlikler bile dil sorunu nedeniyle yeterince etkili olamamakta ve öğrencilerin sınıf ortamına katılımını sağlamakta yetersiz kalmaktadır.

Yukarıda detaylandırılan sorunlar, Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun yalnızca fiziksel erişimle çözülemeyeceğini; pedagojik, yönetsel ve psiko-sosyal düzeylerde bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede:

- Kapsayıcı eğitim modeli doğrultusunda dil eğitiminin öncelikli olarak ele alınması,
- Öğretmen yetiştirme programlarına çok kültürlü pedagojik formasyonların entegre edilmesi,
- Okullarda psikososyal destek hizmetlerinin artırılması,
- Belgelendirme ve kayıt süreçlerinin sadeleştirilmesi,
- Okul ikliminin kültürel çeşitliliği destekleyecek biçimde yeniden yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

2.6.3 Sosyal Bilgiler Dersi Müfredatı ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki İlişki

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumsal yapıyı anlaması, demokratik vatandaşlık becerileri geliştirmesi ve aktif yurttaşlık bilinci kazanması açısından önemli bir işlev üstlenir (Doğanay, 2002). Bu ders, bireylere yaşadıkları toplumun tarihsel, coğrafi, kültürel ve siyasal boyutlarını öğretmeyi; aynı zamanda çok kültürlü yapıyı tanımalarını ve farklılıklara saygı duymalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Özellikle toplumsal uyum, insan hakları, demokrasi, çevre bilinci gibi çağdaş değerlerin kazandırılması açısından sosyal bilgiler, disiplinler arası bir bakış açısına sahiptir (Öztürk, 2012).

Sosyal Bilgiler için (Barr vd., 2013) “gençleri verimli bir şekilde yetiştirmenin en iyi yolunun onlara bilimsel bir şekilde düşünmeyi öğretmek” şeklinde özetler. Ülkemiz yeni nesilleri için kederde, mutlulukta ve tasada ortak bir kültür yaratmanın yolunun sosyal bilgiler dersi olduğu muhakkaktır. Sosyal Bilgiler birçok alt katmana ayrılmış ve değişik branşlardan oluşmuş olan bir dersler topluluğunun genellenmiş adıdır. Bu ders ile aşağıdaki sorumluluklar genç nesle aşılanır ve onların ileride yetişkin bir birey statüsüne eriştiklerinde bu kurallar silsilesi ile ülkemize faydalı, sadık ve ilkeli insanlar olarak hizmet etmeleri beklenir. Aynı zamanda yetişkin olduklarında sorgulayan ve realist bir gerçeğe sahip olan bir nesil tüm dünya devletlerinin özlemidir.

Bunun içinde Milli Eğitim Bakanlığı sosyal bilgiler dersi açısından öğrencilerin okullarını bitirdiklerinde istenilen nitelikleri şöyle sıralamıştır (MEB, 2018):

“Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin içinde yaşadıkları topluma etkin biçimde katılım sağlayan, demokratik değerlere bağlı, hak ve sorumluluklarının farkında yurttaşlar olarak yetişmelerini amaçlayan disiplinler arası bir alan olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2011). Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının, yalnızca bilgi sahibi bireyler olarak değil; aynı zamanda vatanını ve milletini seven, milli ve manevi değerlere bağlı, haklarını bilen ve bilinçli şekilde kullanan, toplumsal sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmesi sosyal bilgiler eğitiminin temel hedeflerinden biridir (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler dersinin en belirgin işlevlerinden biri, bireylerde milli bilinç ve tarihsel aidiyet duygusunu geliştirmektir. Milli bilinç; bireyin ait olduğu ulusun tarihini, kültürel mirasını, ortak değerlerini ve toplumsal hafızasını tanıma ve sahiplenme düzeyidir (Kıncal ve Işık, 2021). Bu bilinç, bireyin ulusal kimliğini güçlendirirken, toplumsal dayanışma ve vatandaşlık sorumluluğu gibi demokratik değerlerin içselleştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Özellikle göçmen ve yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, sosyal bilgiler eğitimi, kültürel çoğulculukla milli kimlik arasında denge kurarak, ortak vatandaşlık değerlerinin benimsetilmesine olanak tanımaktadır (Banks, 2008).

Sosyal bilgiler eğitiminin bir diğer önemli yönü ise yurttaşlık eğitimi işleviyle, bireylerin hukuki haklarını tanımalarını, anayasal yükümlülüklerini bilmelerini ve demokratik süreçlere katılım becerilerini geliştirmelerini sağlamasıdır (Kerr, 1999). Bu yönüyle sosyal

bilgiler, bireyin yalnızca geçmişe değil, aynı zamanda bugüne ve geleceğe dair sorumluluk üstlenen aktif bir vatandaş olmasına hizmet eder. Eğitim süreci içerisinde bu değerlerin kazandırılması, toplumsal bütünleşme ve ulusal kalkınmanın sürdürülebilirliği açısından stratejik öneme sahiptir.

“Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri” (MEB, 2018).

Demokratik bir toplumun işleyişinde temel dayanak noktalarından biri, bireylerin hukuk devleti ilkesi çerçevesinde yaşamaları ve bu doğrultuda yükümlülük ve haklarını içselleştirmeleridir. Bu bağlamda, bireylerin hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu ve tüm kişi ile kuruluşların yasalar önünde eşit hak ve sorumluluklara sahip olduklarını bilmeleri; vatandaşlık eğitiminin temel kazanımlarından biri olarak görülmektedir (MEB, 2018). Hukukun üstünlüğüne dayalı bir toplumda, bireylerin bu bilince ulaşması sadece yasalara itaat düzeyinde kalmamakta, aynı zamanda toplumsal barışın, adaletin ve güven duygusunun tesisi açısından da kritik bir rol üstlenmektedir (Gözler, 2017).

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin anayasal düzeni kavramaları, yasama, yürütme ve yargı erklerinin işleyişini anlamaları ve yasal süreçlerde hak arama mekanizmalarını tanımaları açısından önemli bir araçtır (Kerr, 1999). Bu ders aracılığıyla öğrencilerin, sadece bireysel haklarını değil, aynı zamanda başkalarının haklarına da saygı göstermeyi öğrenmeleri hedeflenmektedir. Böylelikle öğrenci, hak ve özgürlüklerin sınırlarının hukuki normlarla çizildiğini, bu normların da evrensel insan hakları ilkeleriyle örtüştüğünü kavrayabilmektedir (Marshall, 1950).

Hukukun eşitliği ve bağlayıcılığı ilkesinin erken yaşlarda eğitim yoluyla kazandırılması, bireylerin yalnızca pasif birer yurttaş değil, aynı zamanda haklarını savunabilen, toplumsal sorumluluklarını bilen ve adalet duygusu gelişmiş aktif yurttaşlar olarak yetişmelerine katkı sunmaktadır (Banks, 2008). Bu yönüyle sosyal bilgiler eğitimi, toplumsal yapının hukuki temellerini anlamlandırma ve bu temeller üzerinde sürdürülebilir bir demokratik bilinç inşa etme açısından vazgeçilmez bir işleve sahiptir.

“Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri” (MEB, 2018).

Bireylerin toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunları çözebilme ve etkili ilişkiler kurabilme becerisi, hem kişisel gelişimleri hem de toplumsal uyum açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğrencilerin temel iletişim becerilerini etkin bir biçimde kullanmaları ve sosyal bilimlerin kavram ile yöntemlerinden yararlanarak karşılaştıkları sorunlara analitik çözümler geliştirebilmeleri, sosyal bilgiler eğitiminin önemli amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere olaylar ve olgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, farklı bakış açılarını değerlendirme, empati geliştirme, kanıta dayalı yorum yapma gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir (Öztürk, 2011).

Bu doğrultuda öğrencilerin toplumsal olaylara duyarlı, sorunlara çözüm odaklı yaklaşabilen, bireyler arası ilişkilerde açık ve etkili iletişim kurabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri, demokratik ve katılımcı bir toplumun temeli açısından önemlidir (Barton ve Levstik, 2004). Sosyal bilimlerin temel kavramları kültür, kimlik, güç, hak, sorumluluk, adalet; öğrencilerin toplumsal olguları çok yönlü analiz edebilmelerine olanak sağlamakta, bu da onların hem birey olarak güçlenmelerine hem de toplumla bütünleşmelerine katkıda bulunmaktadır (Banks, 2008).

Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeleri, aynı zamanda çatışma çözme, iş birliği yapma ve ortak karar alma gibi sosyal yaşamın temel dinamiklerine aktif biçimde katılmalarını da mümkün kılmaktadır (Dewey, 1916). Bu yönüyle sosyal bilgiler eğitimi, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal yaşamı dönüştürücü bir öğrenme süreci olarak işlev görmektedir. Dolayısıyla bireylerin sosyal bilimsel düşünme becerileriyle donatılması ve bu becerileri toplumsal etkileşimlerde etkin biçimde kullanmaları, hem bireysel gelişimi hem de toplumsal refahı artıracak temel bir yurttaşlık yeterliği olarak değerlendirilmektedir.

“Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri” (MEB, 2018).

Demokratik bir toplumun sürdürülebilirliği, bireylerin yalnızca yasal düzenlemelere uymasıyla değil, aynı zamanda toplumsal karar alma süreçlerine etkin katılım sağlamalarıyla mümkündür. Bu bağlamda bireylerin katılımın önemine inanmaları, hem kişisel hem de toplumsal sorunlara yönelik fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri, çağdaş yurttaşlık anlayışının vazgeçilmez bir gereğidir (Kerr, 1999). Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve demokratik tartışma ortamlarına aktif olarak katılma

becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ğretim alanı olarak, bu yeterliklerin kazandırılmasında merkezi bir role sahiptir (MEB, 2018).

Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren kendi yaşamlarını etkileyen sosyal, ekonomik ve çevresel konular hakkında görüş oluşturabilmeleri ve bu görüşleri ifade edebilmeleri, onların bireysel öz-yeterliklerini ve demokratik bilinçlerini güçlendirmektedir (Torney-Purta vd., 2001). Katılıma açık bir eğitim ortamında yetişen bireyler, farklı düşüncelere hoşgörüyüyle yaklaşmayı, ortak akıl üretmeyi ve sorunlara birlikte çözüm geliştirmeyi öğrenirler. Bu durum sadece bireysel gelişim açısından değil, toplumsal barış, adalet ve kapsayıcılık açısından da büyük önem arz etmektedir (Gutmann, 2003).

Sosyal bilgiler dersinde işlenen konular, öğrencilere hem yerel hem de küresel düzeyde karşılaşılan güncel sorunlara dair düşünce geliştirme ve bu sorunlara yönelik sorumluluk alma bilinci kazandırma açısından etkili bir platform sunmaktadır (Banks, 2008). Katılımcı yurttaşlık anlayışı doğrutusunda öğrencilerin, sosyal konulara duyarlı, çözüm odaklı, empatik ve iletişime açık bireyler olarak yetiştirilmeleri, demokratik bir toplumun güçlendirilmesinde temel bir unsurdur.

“İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye’si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri” (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler eğitiminin temel hedeflerinden biri, bireylerin insan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik ve cumhuriyet gibi temel kavramları tarihsel süreçleriyle birlikte anlayarak bu kavramların günümüz Türkiye’sindeki yansımalarını kavrayabilmelerini sağlamaktır (MEB, 2018). Bu kavramlar yalnızca anayasal düzenin temel taşlarını oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin günlük yaşamlarını şekillendiren toplumsal normlar ve değerler sisteminin de temel bileşenleridir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilerin yaşadıkları toplumun tarihsel birikimiyle çağdaş değerleri arasında bağlantı kurmalarına olanak tanıyan önemli bir öğrenme alanıdır (Öztürk, 2011).

İnsan hakları ve demokrasi gibi evrensel değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi, bireylerin farklılıklara saygı, çoğulculuk, hoşgörü ve hukukun üstünlüğü gibi demokratik yaşam biçimlerini içselleştirmeleriyle mümkündür (Banks, 2008). Özellikle cumhuriyetin temel değerlerinden biri olan laiklik ilkesi, bireyin inanç özgürlüğünü güvence altına alırken; ulusal egemenlik ilkesi, halkın kendi geleceğini belirleme hakkını vurgular (Gözler, 2017).

Bu ilkelerin tarihsel gelişimini kavrayan bireyler, toplumsal olayları daha sağduyulu analiz edebilmekte ve yaşamlarını bu değerlere uygun şekilde düzenleyebilmektedirler.

Öğrencilerin bu kavramları tarihsel bağlamda öğrenmeleri, sadece bilgi edinmeleri açısından değil, aynı zamanda demokratik yaşamın gerekliliklerini yerine getirme sorumluluğunu benimsemeleri açısından da son derece önemlidir (Kerr, 1999). Sosyal bilgiler dersleri bu anlamda bireylerde tarihsel bilinç geliştirmeyi, anayasal değerleri içselleştirmeyi ve toplumsal katılımı teşvik etmeyi hedefleyen bir yapı sunmaktadır. Böylelikle bireyler, yaşamlarını sadece bireysel çıkarlar doğrultusunda değil, toplumsal sorumluluk duygusu ve etik değerler temelinde şekillendirme eğilimi kazanırlar.

“Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri” (MEB, 2018).

Eğitimin temel amaçlarından biri, bireylerin sadece bilişsel yeterlilikler kazanmasını değil; aynı zamanda etik, ahlaki ve toplumsal sorumluluk bilinci yüksek bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilerin milli ve manevi değerleri benimsemelerini sağlarken aynı zamanda evrensel insan hakları, adalet, hoşgörü, barış, saygı ve sorumluluk gibi evrensel değerlerle donatılmalarını da hedefler (MEB, 2018). Böylece öğrenciler, hem ait oldukları toplumun kültürel ve tarihsel mirasını içselleştirir hem de küresel düzeyde geçerliliği olan etik normlara duyarlı, çok boyutlu düşünebilen erdemli bireyler hâline gelirler (Lickona, 1991).

Millî ve manevi değerler; tarihsel süreçte toplumun kimliğini şekillendiren, bireyleri ortak bir geçmiş ve aidiyet duygusu etrafında birleştiren değerler bütünüdür (Yılmaz, 2015). Bu değerlerin eğitim yoluyla genç kuşaklara aktarılması, kültürel sürekliliğin sağlanması açısından stratejik öneme sahiptir. Ancak çağdaş değerler eğitimi yalnızca geleneksel öğretilerle sınırlı kalmayıp, bireyin evrensel etik ilkeleri de içselleştirmesini önceler. Bu bütünlük değer eğitimi anlayışı, bireyin hem topluma karşı sorumluluk sahibi olmasını hem de küresel vatandaşlık bilinci geliştirmesini desteklemektedir (Banks, 2008).

Erdemli insan olmanın yolları, bireyin kendini tanıması, içsel disiplin geliştirmesi, başkalarının haklarına saygı duyması ve toplumsal yararı gözetken davranışlar sergilemesi ile mümkündür (Haydon, 2007). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersleri, öğrencilerin değer temelli kararlar almalarını, etik ikilemleri analiz etmelerini ve karakter gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan içerikler sunar. Özellikle bireyin adil, dürüst, yardımsever, sorumlu ve barışçıl bir yaşam biçimi benimsemesi, erdemli bir yaşamın göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler eğitimi yoluyla öğrencilerin milli ve manevi kimliklerini koruyarak evrensel insanlık değerlerine açık bireyler hâline gelmeleri; bireysel etik gelişim ile toplumsal bütünleşmenin birlikte gerçekleşmesini mümkün kılmakta, bu da çağdaş eğitim anlayışının temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır.

Görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersindeki müfredat konuları öğrencilere bir rol model ölçüsü olarak verilmektedir. Bu bağlamda ders müfredatının eksikleri olsa bile amacına ulaşması için asıl gayret öğretmenlerin gayreti ve öngörüsüne düşmektedir. Nüfusumuzun kaliteli olması ve bu kalitenin daha da yükseltilmesi için müfredattaki konular işlenirken öğrencilere örneklerle anlatılmalıdır.

2018 yılı itibarıyla yürürlükte olan Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018), bireyin topluma uyum sağlamasını, farklılıklara saygılı bireyler yetiştirmeyi ve katılımcı demokrasiyi desteklemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, programda yer alan kazanımlar kapsayıcı eğitim ilkeleriyle örtüşmektedir. Program, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmayı değil, aynı zamanda iş birliği, hoşgörü, empati, eşitlik gibi sosyal-duygusal becerileri kazandırmayı da hedeflemektedir.

Öğretim programlarının yalnızca hedef düzeyinde kapsayıcı olmasıyla yetinilemeyeceği, sınıf içi uygulamalarda da farklı öğrenci gruplarına hitap edecek pedagojik yöntemlerin benimsenmesi gerektiği görülmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinin kapsayıcı eğitime hizmet etmesi, öğretmenin uygulama düzeyinde farklılaştırılmış öğretim, grup çalışmaları, drama, tartışma gibi çoklu yöntemlere yer vermesiyle mümkün olacaktır.

Kapsayıcı eğitim anlayışı, sosyal bilgiler dersinde kültürel çeşitliliği, toplumsal farklılıkları ve bireysel öğrenme gereksinimlerini dikkate almayı gerektirir. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde tüm öğrencileri sürece dâhil edecek esnek öğretim stratejileri geliştirmesi büyük önem taşımaktadır (Booth ve Ainscow, 2011).

Örneğin göçmen kökenli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda, “kültürel miras” veya “kimlik” konuları işlenirken çok kültürlü bir bakış açısının benimsenmesi, hem öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirecek hem de sınıf içi etkileşimi artıracaktır (Banks, 2009). Aynı şekilde, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için grafik organizatörler, bireyselleştirilmiş etkinlikler ve görsel materyaller gibi alternatif yollarla ders içeriği sunulabilir.

Toplumda yer alan bireylerin iyi ve etkin niteliklere sahip olması toplumun gelişiminde ve geleceğe doğru bir şekilde hazırlanmasında önemli bir kriterdir (Yalçın ve Akhan, 2019). Toplumı meydana getiren bireylerin yetkin olarak gelecekteki yaşamlarına hazırlanmaları

ilk bakışta karşılıksız bir yatırım olarak görülebilir. Ama o toplumu meydana getiren bireylere yapılan bu yatırımlar ileride daha büyük kazançların bir ön gideridir. Bu yüzden toplumsal olarak genç nesle daha iyi bir gelecek sunmak ve onlardan gelecekte ülke olarak faydalanmak için sosyal bilgiler dersinin işlenmesinde çok daha dikkatli ve özverili olmalıyız.

Kapsayıcı eğitim, farklı yeterliliklere, dilsel geçmişlere, kültürel kimliklere ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip tüm öğrencilerin ayırım gözetmeksizin kaliteli eğitime erişimini hedefleyen bir yaklaşımdır (UNESCO, 2020). Bu yaklaşım, özellikle çok kültürlü yapıya sahip sınıf ortamlarında ve toplumsal bütünleşme amacını güden derslerde daha da önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersi, kapsayıcı eğitimin temel taşı niteliğindedir; çünkü bireylerin kimlik inşası, kültürel çeşitliliğe duyarlılık geliştirme, farklılıklara saygı ve demokratik değerlerin içselleştirilmesi gibi hedefleri bünyesinde barındırır (Öztürk ve Deveci, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2017) yayımladığı Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin toplumsal katılım becerilerini geliştirmeyi, insan haklarına duyarlı bireyler yetiştirmeyi ve çok kültürlülüğü anlamalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle program, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle uyumludur. Programda yer alan “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” gibi temalar, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir alan sunmakta, aynı zamanda ortak değerler çerçevesinde toplumsal uyuma katkı sağlamaktadır (MEB, 2018).

Kapsayıcı eğitim kapsamında değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler dersi içeriklerinin sadece çoğunluk kültürü değil, azınlıklar, göçmenler ve farklı inanç/kültür gruplarının tarih ve katkılarını da içermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çayır, 2015). Ancak yapılan araştırmalarda, Türkiye'deki müfredat uygulamalarında bu çeşitliliğin çoğu zaman yüzeysel olarak ele alındığı ve öğretmenlerin bu alanı işleme konusunda yeterli rehberliğe sahip olmadığı görülmektedir (Akar ve Gündüz, 2021).

Öğretim programı, her ne kadar teorik olarak kapsayıcı bir dil benimsese de, uygulamada göçmen öğrenciler, dezavantajlı gruplar ya da öğrenme güçlüğü çeken bireyler için yeterince uyarlanmış etkinliklerin yer almadığı görülmektedir (Ekinci ve Kaya, 2020). Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımında yaşadıkları zorlukları ortaya koymaktadır.

Ayrıca, kapsayıcı eğitimin sadece fiziksel erişimle sınırlı olmadığı, pedagojik içerik, dilsel uygunluk, değerlendirmenin adil yapılması ve öğrencilerin kültürel kimliklerinin tanınması gibi çok katmanlı yönlerinin bulunduğu belirtilmektedir (Bozkurt ve Erdem, 2021). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan materyal ve içeriklerin kapsayıcı bakış açısıyla yeniden tasarlanması gerekliliği dile getirilmektedir.

Ortaokul sosyal bilgiler dersi müfredatı, kapsayıcı eğitimin ilkeleri ile önemli ölçüde örtüşmekte; ancak uygulamada bu uyumun yeterince sağlanamadığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitim politikalarının etkili bir biçimde hayata geçirilebilmesi için öğretmen eğitimi, öğretim materyalleri, sınıf içi uygulamalar ve değerlendirme süreçlerinin bütüncül biçimde ele alınması gerekmektedir. Bu yönüyle sosyal bilgiler dersi ile kapsayıcı eğitimin bireyin toplumsal varoluşunu sağlamak gibi temelde birçok ortak amacı olduğu söylenebilir (Öner, 2022).

Görüldüğü üzere toplumun en küçük ortak paydası olan birlik, beraberlik ve kardeşlik gibi terimlerin toplum tarafından içselleştirilmesi ve ardından eylemsel olarak özümsemişi sosyal bilgiler dersi sayesinde mümkün olmaktadır. En küçük ortak paydanın oluşması için eldeki verilerin toplumu ilerde meydana getirecek olan öğrencilere aktarılması ve bu kesime özümsemişi için çeşitli araçlarla birlikte kapsayıcı eğitim de kullanılan materyallerin de etkisi çok büyüktür.

Ulus devlet niteliği bu kapsanan konuların hepsiyle ilintilidir. Aksi halde her grup hatta her mahalle veya köyler bile toplumu oluşturan değerlere sahip değilse o toplum ayrışacak ve ardından yok olacaktır.

Toplumsal olarak geleceğe sahip çıkıp, bu gelecek üzerine inşa edilecek olan sosyal yaşam tarzlarının özümsemişi yine sosyal bilgiler dersi sayesinde mümkündür. Bu mümkünlük derecesi aynı zamanda, o topluma dışarıdan gelen göçmenleri de içine alıp onları aynı potada eriterek, ortak değerlerimizin onlarca da özümseyip kendi değerleri gibi kabul etmeleri sayesinde daha ileri seviyelere taşınacaktır.

Kapsayıcı eğitimin daha adil bir toplum ilkesi ile sosyal bilgiler dersinin iyi ve etkin vatandaş yetiştirme gayesinin aynı misyona hitap ettiği belirtilmektedir (Fırat, 2021). Toplumun adil olması sosyal bilgiler derslerinin bireyler tarafından daha iyi özümsemişi ile mümkündür. Sosyal Bilgiler dersi kültürel özelliklerimiz genç nesillere en iyi şekilde aktaran bir program dizinidir.

Banks (2008), Sleeter ve Grant (2003) ve Obiakor (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da kültürün eğitimde son derece önemli olduğu ve süreç içerisinde kazanımlarının daha etkili olacağı vurgulanmıştır.

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır”(MEB, 2018).

Yeni, ucuz, hızlı baskı teknikleri sayesinde neredeyse her örgüt, her topluluk kendi dergisini çıkarabilecek güce sahiptir (Tofler,1996). Artık teknolojinin erişilebilirliği sayesinde bireyler örgütler kurabilmektedir. Bu gücü iyi idare eden örgütlerin tekil olarak bireylerden oluşması da bize bireylerin eğitiminin önemini anlatmaktadır. Özellikle 21. yüzyılda bir ülkenin vatandaşları bireysel hakları olan ve serbest düşünceye sahip karşılarındaki insanlarla empati kurabilen bireye dönüşmüşlerdir. Elbette bu dönüşümde teknolojinin yeri ve önemi ile birlikte teknolojinin insanlar için artık yaşamsal bir öneme sahip olması yadsınamaz. Artık bireyler ülke yönetiminde sadık bir tebaadan ziyade yönetime endirekt yoldan katılabilen bir mekanizmanın dişlilerinden biridir. Bu bağlamda bireyin toplumsallaşması ve bireysel hareket etmesinden ziyade artık komünleşmenin aktif bir şekli olan toplumsallaşma mekanizmaları etkilidir. Bunun için demokratik bir ülkenin olmazsa olmazı olan sivil toplum örgütleri bireylerin hareketlerini toplumsal bir tepki olarak yönetime aksettirmekte ve kararların toplum açısından daha faydalı olmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin toplumdaki rollerinden birisi olan üretken bir vatandaş olması ve toplum refahına katkıda bulunması da bu dersle ilintili olan bir konudur.

Lider sosyal bir grubun parçasıdır ve liderlik, liderin grup üyesi olan diğer kişilerle ilişkileri, statü ve rol ilişkileri ile oluşmaktadır. (Şerif ve Şerif, 1996) Üretken olan bir insan kendine özgüveni olan fakat aynı zamanda da toplumla empati kurabilen böylece karşılarındaki kitle veya bireylerin sosyal rollerini düşünerek ona göre politikalar üreten bir insandır. Toplumun en büyük isteği kendini anlayabilen ve anladıklarını toplumsal olarak eyleme döküp kendilerine geri döndürebilen liderlerle çalışmaktır. Böyle liderler üretmekte sosyal bilgiler dersinin müfredatlarının kapsamı içindedir.

Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin öğrenme süreçlerine eşit ve etkin biçimde katılmalarını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, özellikle bireysel farklılıkların –kültürel, dilsel, fiziksel ya da bilişsel– birer engel değil, eğitim ortamının zenginliği olarak görülmesini esas alır (Ainscow vd., 2006). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, müfredat düzenlemeleri ve öğretim uygulamalarıyla bireyler arasında eşit fırsatlar yaratmayı ve dezavantajları ortadan kaldırmayı hedefler.

Sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumsal yaşama etkin bir yurttaş olarak katılımını sağlayan bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlayan disiplinler arası bir alandır (Öztürk, 2012). Özellikle demokratik yaşam, insan hakları, çevre bilinci, toplumsal cinsiyet eşitliği ve çok kültürlülük gibi kavramların işlenmesi açısından, Sosyal bilgiler dersi kapsayıcı eğitimin temel ilkeleriyle güçlü bir biçimde örtüşmektedir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil; aynı zamanda toplumsal sorunlara duyarlı, empati kurabilen ve çok yönlü düşünebilen bireyler olmalarını da amaçlar (Doğanay, 2002).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan güncel Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da kapsayıcı eğitim anlayışının yansımalarına rastlamak mümkündür. Programda yer alan kazanımlar, öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşim kurmaları, insan haklarına saygı geliştirmeleri ve toplumsal aidiyet duygusu kazanmaları gibi hedefleri içermektedir (MEB, 2023). Bu durum, öğretim programının birey farklılıklarını gözeterek yapılandırıldığını ve kapsayıcılığa hizmet ettiğini göstermektedir. 2024 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, bireysel farklılıkları gözetken, katılımcı ve öğrenci merkezli bir anlayışla yeniden yapılandırılmıştır. Bu yeni müfredat, tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin şekilde katılmasını sağlamayı hedeflemekte ve kapsayıcı eğitimin temel ilkeleriyle güçlü bir biçimde örtüşmektedir.

Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği, tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olması gerektiğini savunan bir eğitim anlayışıdır (Ainscow, 2005). Sosyal Bilgiler dersi ise bireyin toplumsal yaşamda yer alabilmesi, vatandaşlık bilinci geliştirmesi ve farklı kültürleri tanıyarak empati kurabilmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2021). Bu bağlamda, 2024 müfredatı, öğrencilerin farklı görüşleri anlamasını, toplumsal çeşitliliğe saygı duymasını ve demokratik değerlere bağlı kalmasını teşvik ederek kapsayıcı eğitimin amaçlarını desteklemektedir.

Yeni öğretim programı, özellikle dezavantajlı gruplar, göçmen öğrenciler ve özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını dikkate alan etkinliklere yer vermektedir. Programda yer

alan kazanımlar; öğrencilerin çok kültürlülüğü, insan haklarını ve sosyal adaleti anlamalarını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır (MEB, 2024). Böylece öğrenciler yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda farklılıklara saygı ve hoşgörü geliştirme fırsatı da bulmaktadırlar.

Örneğin, programda yer alan “Toplumsal çeşitliliği tanı ve farklılıklara saygı göster” kazanımı, doğrudan kapsayıcı eğitimin temel hedeflerinden biridir (UNESCO, 2017). Bu kazanım doğrultusunda hazırlanan ders etkinlikleri; öğrencilerin etkileşim kurmasını, empati geliştirmesini ve ayrımcılık karşıtı tutumlar sergilemesini desteklemektedir.

Sonuç olarak, 2024 Sosyal bilgiler müfredatı ile kapsayıcı eğitim arasında bütünüleyici bir ilişki bulunmaktadır. Program, tüm öğrencilerin potansiyellerini ortaya koyabileceği, farklılıklara saygılı ve adil bir öğrenme ortamı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle hem toplumsal uyumu güçlendirmekte hem de kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğine katkı sunmaktadır.

Kapsayıcı bir sosyal bilgiler öğretimi için öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine, dil düzeylerine ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilere uygun yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir. Farklılaştırılmış öğretim, grup çalışmaları, drama, tartışma ve proje tabanlı öğrenme gibi stratejiler, tüm öğrencilerin sürece etkin katılımını desteklemektedir (Booth ve Ainscow, 2011). Örneğin; göçmen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta “kültürel miras” konusu işlenirken, öğrencilerin kendi kültürlerinden unsurları paylaşımlarına fırsat verilmesi hem öğrenmeyi zenginleştirmekte hem de kapsayıcılığı pekiştirmektedir (Banks, 2009).

Kapsayıcı eğitimin yalnızca yapısal değil, zihinsel ve kültürel bir dönüşümü de gerektirdiği vurgulanabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda tüm öğrencilerin farklılıklarını gözeterek rehberlik eden, kapsayıcı birer kolaylaştırıcı olmaları gerektiği belirtilmektedir. Özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü yapıyı anlamaları, önyargısız ve adil tutumlar geliştirmeleri, her öğrenciye öğrenme hakkı tanımaları büyük önem taşımaktadır.

Sosyal bilgiler dersi gerek içerik gerekse amaç bakımından kapsayıcı eğitimle güçlü bir bağ içerisindedir. Ancak bu ilişkinin somut çıktılara dönüşmesi için, öğretim programlarının ve öğretmen uygulamalarının kapsayıcılığı destekleyecek şekilde sürekli olarak gözden geçirilmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitime duyarlı sosyal bilgiler öğretimi, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda toplumsal barışı ve bir arada yaşama kültürünü de güçlendirecektir.

2.7 İlgili Araştırmalar (2015-2025)

Yılmaz ve Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada, Tokat ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve vatandaşlık konularına yönelik algıları incelenmiştir. Araştırma betimsel niteliktedir ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersi aracılığıyla vatandaşlık bilincine dair kazanımlar elde edip etmedikleri değerlendirilmiştir.

Çalışma, sosyal bilgiler dersinin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye aidiyet geliştirmesinde önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin temel vatandaşlık hakları, hukuki sorumluluklar, toplum kuralları ve demokratik değerler hakkında bilgi sahibi oldukları, öğretmenlerin kapsayıcı tutumlarının ise bu süreci desteklediği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci motivasyonunda belirleyici bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

Kaya (2015), Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören yabancı uyruklu bir öğrencinin yaşadığı akademik ve kültürel deneyimleri anlatı temelli nitel bir yaklaşımla incelemiştir. Bu çalışma bireysel bir gözleme dayalı olup, yabancı öğrencinin Türkiye'deki sosyal ve akademik yaşama uyum sürecini değerlendirmektedir.

Araştırmada öğrencinin en temel sorun alanının dil yetersizliği olduğu; bunun hem akademik başarı hem de sosyal etkileşim üzerinde olumsuz etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte sosyal bilgiler derslerinin, öğrencinin Türkiye'nin toplumsal yapısını tanınmasında ve tarihsel süreçleri anlamasında olumlu bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Öğretim elemanlarının destekleyici ve anlayışlı tutumlarının da öğrencinin uyum sürecine katkı sağladığı belirtilmiştir. Kaya'nın çalışmasında bireyin olumlu tutum geliştirme süreci zamana yayılan bir biçimde ele alınırken, bu araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının büyük ölçüde öğretmenin kapsayıcı yaklaşımı ve dersin çok kültürlü yapısıyla şekillendiği görülmüştür.

Demirtaş ve Karakuş (2015), Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamda karşılaştıkları sorunları nitel yöntemle incelemiştir. Araştırmada farklı ülkelerden gelen öğrencilerin okul ortamındaki deneyimleri, kültürel etkileşim düzeyleri ve öğretmen tutumları değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin uyum sürecinde en çok zorlandıkları alanların dil eksikliği, kültürel farklılıklar ve sosyal dışlanma olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin kapsayıcı ve destekleyici yaklaşımları ile sosyal etkinliklerin artırılmasının, öğrencilerin sürece uyumunu kolaylaştırıcı rol oynadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse aktif

katılımı ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Demirtaş ve Karakuş'un genel uyum odaklı yaklaşımından ayrılarak, dersi merkeze alan daha özel bir çözüm modeli sunulmuştur.

Alagöz ve Geçkil (2017) üniversite düzeyinde eğitim gören yabancı öğrencilerin tutumlarını ölçmeye odaklanan çalışmalarında, 735 öğrenciyle anket uygulaması yapılmış; açımlayıcı faktör analizi yöntemiyle 22 maddelik, dört faktörlü bir yapı ("Kabul ve Eylem", "Saygı", "İletişim ve İş Birliği", "Sosyal Uyumsuzluk") oluşturulmuştur. Ölçek geçerlik-güvenirlik analizleri tam puan almış şekilde sunulmuştur.

Ölçekte yer alan dört faktör, yabancı öğrencilerin üniversite ortamındaki toplumsal etkileşim, saygı düzeyi, motivasyonları ve uyum sorunları hakkında kapsamlı bilgi sağlamaktadır. Bu yapı, yabancı öğrencilere yönelik tutumları sistematik olarak değerlendirmek için uygun bulunmuştur. Özellikle "iletişim ve iş birliği" ile "sosyal uyum" boyutları, ilgi ve interaktif öğrenme ortamı arasındaki ilişkisini desteklemektedir.

Öztürk (2018) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin göçmen/mülteci öğrencilerin eğitim ortamına uyumunu nasıl değerlendirdiğini incelemiş, güçlü ve zayıf yönler analiz edilmiştir.

Öğretmenler, mülteci öğrencilerin dil, duygusal travma ve kültürel farklılıklar nedeniyle uyum sürecinde zorlandığını belirtmiştir. Ancak sosyal bilgiler dersinin, geçmiş bilgisi ve ortak değerlerin aktarılmasında destekleyici olduğuna inanmışlardır. Öğretmenler, çok kültürlü pedagojik stratejilerin yaygınlaştırılmasını önermişlerdir.

Tamtekin Aydın (2019) tarafından İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde 42 uluslararası ve 35 yerli öğrenci ile yapılan çalışmada, yerel ve uluslararası öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler incelenmiştir. Öğrenciler "yalnızlık" ya da "dışlanma" yaşamadıklarını belirtmiş; etkileşimi engelleyen en önemli faktör dil bariyeri olarak öne çıkmıştır. Dil bariyeri, farklı kültürel özelliklerden daha etkili bir engel olarak görülmüştür. Öğrenciler karşılıklı anlayışa ve işbirliğine açık olup, genel olarak olumlu bir ilişki seviyesinin söz konusu olduğu belirtilmiştir.

Kuş ve Önger (2020) araştırmalarında Eskişehir'de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerini analiz etmiştir. Nitel görüşme yöntemiyle toplanan veriler, sınıf içi yönetim, öğretim materyalleri ve müfredatın kapsayıcılığı konularında sorunlar olduğunu göstermiştir.

Öğretmenler, göçmen öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını, kültürel uyum sürecine destek olacak içerik ve araçlara sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Müfredatın etnik çeşitliliğe uygun biçimde güncellenmesi önerilmiştir.

Torun ve Kandemir (2021) tarafından yapılan çalışmada, Trabzon ve Kastamonu Üniversiteleri'nde 2018–2019 bahar döneminde öğrenim gören 13 yabancı uyruklu öğrencinin görüşleri, olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımı ile incelenmiştir. Amaç, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin anlamı, içeriği, zorunluluğu ve karşılaşılan sorunları ortaya koymaktır.

Yabancı öğrenciler, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersini “milli birlik” ve Türkiye'nin kuruluş öyküsünü anlamada merkezi bir araç olarak görmekte, negatif olarak, içeriğin yoğunluğu, ders süresinin yetersizliği, kredilendirmedeki sorunlar ve iletişim bozuklukları öne çıkmaktadır. Dersin, yüz yüze ve kredi olarak düzenlenmesi önerilmiştir.

Erdoğan (2021) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan yabancı bir öğrencinin yaşadığı deneyimler, görüşme yoluyla analiz edilmiştir. Katılımcı öğrenci, kültürel olarak dışlanmış hissettiğini ve bazı konularda kendini ifade etmekten çekindiğini belirtmiştir. Ancak öğretmen ve öğrenci desteğiyle sosyal uyum sürecinin zamanla geliştiği vurgulanmıştır.

Örnek (2023)'in nitel çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'deki eğitim ortamlarında yaşadıkları maneviyat, değerler ve aidiyet problemleri ele alınmıştır. Araştırma, öğrencilerin toplumsal aidiyet duygusunu geliştirmede en önemli etkenin değer aktarımı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık, demokrasi ve kültürel miras gibi konularda daha duyarlı içeriklerle yapılandırılması önerilmiştir.

Almukdad ve Karadağ (2024) tarafından yapılan 2024'te BMC Psychology dergisinde yayımlanan araştırmada, Türkiye'deki 323 uluslararası öğrencinin self-efficacy, yaşam tatmini ve sosyo-kültürel uyum düzeylerinin kültür şokuna etkisi incelenmiştir. Yapısal eşitlik modelleriyle analiz edilen veriler, self-efficacy'nin doğrudan ve dolaylı olarak kültür şokunu azalttığını göstermiştir.

Yüksek öz-yeterlik (self-efficacy), yüksek yaşam tatmini ve güçlü kültürel uyum ile birlikte, uluslararası öğrencilerde kültür şokunu anlamlı ölçüde azaltmaktadır. Öz-yeterliğin, özellikle farklı dini inanç grubundaki öğrencilerde kültür şokunu daha fazla azalttığı saptanmıştır.

Tnkler ve Bulut (2024) Türkiye’de 305 ortaokul ğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, algılanan okul deneyimleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Anket yöntemiyle toplanan verilerde tutum ve motivasyon doğru korelasyonla ilişkilidir, özellikle algılanan olumlu okul deneyimi motivasyonu güçlendirmektedir.

Okul ortamı (sınıf kültürü, ğretmen desteği, fiziksel koşullar) ile sosyal bilgiler dersine karşı tutum ve motivasyon arasında belirgin pozitif ilişki bulunmuştur. Cinsiyet ve akademik başarı düzeyi tutumda anlamlı farklılık yaratmazken, motivasyonda sınıf düzeyi etkili olmuştur.

Eleman (2024) tarafından yapılan nitel araştırma, Konya/Meram’daki yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları başlıca sorunları belirlemeye odaklanmıştır. Çalışmada dil bariyeri, akademik yetersizlikler, öğretmenlerin hazırlıksızlığı ve aile-ğretmen iletişimsizliği öne çıkan başlıca bulgulardır.

Araştırmada zellikle Türkçeye yeterli düzeyde hâkim olmayan öğrencilerin derse katılımlarının düşük olduğu ve sosyal bilgiler gibi yorum gücü gerektiren derslerde daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca ğretmenlerin kültürel çeşitliliğe karşı pedagojik donanımlarının yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve etik süreç ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, geçmişte veya mevcut durumda var olan olayları, bireyleri ya da olguları olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2022). Bu çalışmada, kapsayıcı eğitim perspektifinden yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları mevcut haliyle belirlenmeye çalışılmış ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Betimsel tarama modeli, bireylerin tutumlarını ve görüşlerini geniş bir örneklem üzerinden ölçme imkânı sunduğu için tercih edilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan ortaokulların 5,6 ve 7. sınıflarında öğrenim gören 1465 yabancı uyruklu öğrenci içinden yaklaşık yüzde 20,5'ine karşılık gelen 300 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 2 Tutum Ölçeği Uygulanan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okullar	N	%
A Ortaokulu	47	15.6
B Ortaokulu	14	4.6
C Ortaokulu	18	6.0
D Ortaokulu	67	22.4
E Ortaokulu	50	16.6
F Ortaokulu	64	21.4
G Ortaokulu	40	13.4
Toplam	300	100.0

Tablo 2’ye bakıldığında A Ortaokulu 47 öğrenci, B Ortaokulu 14 öğrenci, C Ortaokulu 18 öğrenci, D Ortaokulu 67 öğrenci, E Ortaokulu 50 öğrenci, F Ortaokulu 64 öğrenci, G Ortaokulu 40 öğrenci olup toplam 300 öğrenciye sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, farklı uyruk (Örneğin Afganistan, Suriye), cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre çeşitlilik göstermektedir. Bu sayede göçmen öğrencilerin sosyal bilgiler dersine demografik temellere göre değişkenlik gösterip göstermediği sorgulanabilmektedir (Patton, 2014).

Tablo 3 Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	Kategori	N	%
Cinsiyeti	Kız	157	52.3
	Erkek	143	47.7
	Toplam	300	100.0
Sınıf	5. Sınıf	81	27.0
	6. Sınıf	120	40.0
	7. Sınıf	99	33.0
Düzeyi	Toplam	300	100.0

Tablo 3’de görüldüğü gibi katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımı 5. Sınıf 81 (%27.0) öğrenci, 6. Sınıf 120 (40.0) öğrenci ve 7. Sınıf 99 (33.0) öğrenci ile toplam 300 öğrencidir. Bu öğrencilerden kız öğrenci sayısı 157 (% 52,3), erkek öğrenci sayısı 143 (%47,7)’tür. Kız öğrenci sayısı erkeklerden fazladır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada, yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını nicel olarak ölçmek amacıyla Çetinkaya ve Hatay Uçar (2020) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlilik çalışmaları tamamlanmış olan “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik genel tutumlarını ve tarih konularına ilişkin özel yaklaşımlarını değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Ölçek toplamda 29 maddeden oluşmakta olup, 5’li Likert tipi derecelendirme sistemine sahiptir: “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum”. Bu sayede öğrencilerin derse yönelik ilgileri, motivasyon düzeyleri, fayda algıları ve tarih konularına duydukları ilgi çok boyutlu biçimde değerlendirilebilmiştir.

Ölçek maddeleri, hem bilişsel (Örneğin: “Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabilirim.”), hem duyuşsal (Örneğin: “Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmiyor.”) hem de davranışsal (Örneğin: “Sosyal Bilgiler dersinde verilen ödevleri zorla yapıyorum.”) tutumları ölçmeye yöneliktir.

Ölçeğin güvenirliğini sağlamak amacı ile Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak 0,928 bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri 0,416 ile 0,690 arasında değişmektedir. 4 alt boyuttan oluşan ölçekte 11 maddenin yer aldığı birinci faktör ilgi, 7 maddenin yer aldığı ikinci faktör bilgiyi kullanma, 5 maddenin yer aldığı üçüncü faktör içerik ve 6 maddenin yer aldığı dördüncü faktör isteksizlik olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin 15 maddesi olumlu, 14 maddesi olumsuz olan geçerli ve güvenilir bir ölçektir (Çetinkaya ve Hatay Uçar, 2019).

3.4 Verilerin Toplanması ve Etik Süreç

Görüşmeler bireysel olarak, okul yönetiminin belirlediği güvenli ve sessiz bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 15–20 dakika sürmüş, ölçekler kayıt altına alınarak analiz edilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesi gönüllülük esasına dayalı olarak bilgilendirme yapılmış; tüm etik kurallara uygun biçimde kişisel bilgiler anonimleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2022).

3.5 Verilerin Analizi

Ölçek, araştırmacı tarafından sınıf ortamında uygulanmış, uygulama öncesi öğrencilere ölçeğin amacı hakkında bilgi verilmiş ve tüm katılımcıların gönüllülüğüne dayalı olarak veri toplanmıştır. Uygulama sürecinde etik kurallar gözetilmiş, öğrenci kimlikleri kodlanarak anonim hale getirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Elde edilen nicel veriler, istatistiksel analizler (frekans, ortalama, standart sapma) yoluyla çözümlenmiş ve bazı tematik eğilimler nitel verilerle karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Bu sayede, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik genel eğilimleri ortaya koyulmuştur.

Nicel veriler, SPSS Paket Programı analiz edilmiştir. İstatistiksel analizler için yaygın olarak kullanılan bu programda veriler ile ilgili genel bilgilere ulaşmak için betimleyici istatistikler kullanılmış, verileri görselleştirmek için grafiklerden yararlanılmıştır. İstatistiksel sonuçlara da ulaşıp sonra yorumlandıktan sonra test sonucu bulgular kısmında ortaya koyulmuş ve araştırma hipotezi ile literatürlerle karşılaştırma yapılmıştır. Yorumlama yapılırken dikkatli ve objektif davranılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri ile analiz edilmiştir. Daha sonra, verilerin istatistiksel testlere uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla normallik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Veri setinin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Büyüköztürk, 2022). Bu araştırmada elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin söz konusu aralıkta yer aldığı görülmüş ve bu doğrultuda verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Örneğin, ölçek genelinde hesaplanan çarpıklık değeri -0.21 , basıklık değeri ise 0.47 olarak bulunmuştur. Bu değerler, veri setinin simetrik ve orta derecede basık bir dağılım sergilediğini, dolayısıyla parametrik testlerin uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik testler tercih edilmiştir. Bu kapsamda, iki grup arasındaki farkların analizinde (cinsiyet değişkenine göre) bağımsız örneklem için t-testi (Independent Samples t-Test)

kullanılmıştır. İkiiden fazla grubun karşılaştırılmasında (sınıf düzeyi değişkenine göre) tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) tercih edilmiştir. Tüm analizler %95 güven düzeyi ($p < .05$) esas alınarak yapılmış ve analizler için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, kapsayıcı eğitim perspektifinden yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin nicel bulgular sunulmuştur. Araştırma verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Aksaray ilinde öğrenim gören 300 yabancı uyruklu ortaokul öğrencisine uygulanan tutum ölçeğinden elde edilmiştir. Veriler, tanımlayıcı istatistiklerle birlikte cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık analizlerine tabi tutulmuştur. Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ve ölçeğin alt boyutları temelinde yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken öncelikle aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama, bir veri setindeki tüm değerlerin toplamının, veri sayısına bölünmesiyle elde edilen ve grubun genel eğilimini yansıtan merkezi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel düzeyini belirlemek amacıyla ortalama değerler yorumlanmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanması, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya koyarak kapsayıcı eğitim bağlamında genel bir bakış sağlamaktadır. Benzer şekilde, Yılmaz ve Şeker (2011) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesinde aritmetik ortalamasının temel bir gösterge olarak kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırmada ikinci olarak, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla istatistiksel testler uygulanmıştır.

Anlamlı farklılık, iki ya da daha fazla grup arasında gözlenen farkın tesadüfen oluşma olasılığının düşük olduğunu ve gerçek bir farklılığa işaret ettiğini göstermektedir (Field, 2018). Bu bağlamda, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda elde edilen p değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunduğu yorumlanmış ve literatür ışığında tartışılmıştır.

Tablo 4 Tanımlayıcı İstatistikler

Toplam(N)	Xort	Std. Sapma	Çarpıklık	Çarpıklık S. Hatası	Basıklık	Basıklık S. Hatası
300	72.54	16.18	-0.1	0.141	-0.383	0.281

Tablo 4'te görüldüğü gibi, katılımcılardan elde edilen verilerin betimsel istatistikleri incelenmiştir. Örneklem 300 kişiden oluşmaktadır. Verilere göre ölçekten alınan puanlar minimum 32 ve maksimum 121 arasında değişmektedir. Ortalama puan 72,55'tir (Ortalama = 72,55), bu da katılımcıların ölçekten genel olarak orta-üst seviyede bir puan aldıklarını göstermektedir.

Verilerin standart sapması 16,19 olarak bulunmuştur (Std. Hata = 16,19). Bu değer, katılımcıların verdikleri cevapların ortalamadan belirli ölçüde sapma gösterdiğini, yani verilerde orta düzeyde bir dağılım olduğunu göstermektedir.

Çarpıklık değeri -0,100'dir ve bu değer -1 ile +1 aralığında olduğu için verilerin yaklaşık olarak normal dağıldığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Basıklık değeri (Basıklık = -0,383) ise normal dağılımdan çok az sapma gösterdiğini, dağılımın hafifçe basık olduğunu (platykurtik) göstermektedir. Ancak bu değer de ± 1 sınırları içinde olduğu için dağılımın normal kabul edilebileceği belirtilmektedir (George ve Mallery, 2010)

Ölçek puanlarına ait %95 güven aralığı, 70,71 ile 74,39 arasında bulunmuştur. Bu, anakütle ortalamasının %95 güven düzeyinde bu aralıkta yer alacağı anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak, elde edilen betimsel istatistikler örneklem verilerinin normal dağılıma yakın olduğunu, ölçekten elde edilen puanların ise genel olarak orta-üst düzeyde yoğunlaştığını göstermektedir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine duydukları ilgi, ölçek puanlarının bu alt boyutta orta düzeyde seyrettiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin dersin konularına ve içeriğine ilgi duyduklarını ancak yoğun bir merak ya da motivasyon göstermediklerini ortaya koymaktadır. Dil bariyeri, ders materyallerinin kültürel bağlamı ve öğretim yöntemleri gibi faktörler ilginin sınırlı kalmasına neden olabilir (Yılmaz ve Kılcan, 2020).

Katılım alt boyutunda elde edilen puanlar, öğrencilerin ders içi etkinliklere katılım konusunda çekimser davrandıklarını göstermektedir. Söz alma, grup çalışmasına dahil olma

ya da öğretmene soru sorma gibi etkinliklerde yabancı uyruklu öğrencilerin pasif kaldıkları görülmüştür. Bunun temel nedeni olarak dil yetersizliği ve özgüven eksikliği öne çıkmaktadır. Kaya (2021), bu durumun özellikle göçmen öğrencilerde yaygın olduğunu ve kapsayıcı sınıf ortamlarının önem kazandığını belirtmektedir.

Bu alt boyutta öğrenciler yüksek puanlar vermiştir. Sosyal bilgiler dersinin tarih, vatandaşlık, toplumsal sorumluluk ve kültürel farkındalık konularında öğrencilere katkı sunduğu ifade edilmiştir. Bu bulgu, dersin öğrencilerin topluma uyum sağlama sürecinde etkin bir araç olduğunu göstermektedir (Demir ve Şeker, 2019). Öğrenciler, ders sayesinde yaşadıkları toplumun kurallarını, değerlerini ve tarihsel kimliğini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, öğretmenlerini genellikle olumlu olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin yardımseverliği, anlayışlı tutumu ve destekleyici yaklaşımı öğrencilerin derse karşı tutumunu artırmıştır. Bu bulgu, öğretmenin kapsayıcı eğitim anlayışını ne ölçüde benimsediği ile yakından ilişkilidir (Çelik ve Arı, 2022). Öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik başarıları kadar, sınıf içi aidiyet hissini de etkilediği görülmektedir.

Tablo 5 Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Tutum Puanları

Katılımcının Cinsiyeti	N	Xort	Std. Sapma	t	p
Kız	157	74.0637	15.78813	1.706	0.089
Erkek	143	70.8811	16.51482	1.706	0.089

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmada katılımcıların cinsiyetlerine göre ölçekten aldıkları toplam puanlar incelenmiştir. Bulgulara göre çıkan sonuçlara bakıldığında;

- Kız katılımcıların toplam puan ortalaması ($M = 74,06$, $SD = 15,79$) olarak bulunmuştur.
- Erkek katılımcıların toplam puan ortalaması ise ($M = 70,88$, $SD = 16,51$) olarak hesaplanmıştır.

Kız katılımcıların ölçekten elde ettikleri ortalama puanın erkek katılımcıların ortalama puanından daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun standart sapma değerleri benzer düzeyde olmakla birlikte, erkek katılımcıların puanlarının kızlara kıyasla biraz daha fazla değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bu aşamada gruplar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Samples t-Test) yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koyacaktır.

Öncelikle varyans homojenliği Levene testi ile test edilmiştir. Levene testinden elde edilen anlamlılık değeri ($p = 0,289$) $0,05$ 'ten büyük olduğu için gruplar arasında varyanslar eşit varsayılmış ve yorumlar bu satıra göre yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında, $t(298)=1,706$, $p=0,089$ sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen anlamlılık değeri ($p > 0,05$) olduğu için, kadın ve erkek katılımcıların toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, kız ve erkek katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ölçülen ortalama fark 3,18 puan olup, bu farkın güven aralığı $(-0,49$ ile $6,85)$ arasında değişmektedir. Güven aralığının sıfırı kapsamaması da iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığını desteklemektedir. Sonuçlar, cinsiyet değişkenine göre ölçekten alınan toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ($p > 0,05$) göstermektedir. Bu bulgu, kız ve erkek katılımcıların tutumlarının benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun cinsiyetten bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir.

Tablo 6 Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tutum Puanları

Katılımcının Sınıf Düzeyi	N	Xort	Std. Sapma	f	p
5. Sınıf	81	88.998	33.365	0.338	0.713
6. Sınıf	120	263.281	34.121	0.338	0.713
7. Sınıf	99	262.115	31.958	0.338	0.713

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmada katılımcıların sınıf düzeylerine göre ölçekten aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Anlamlılık değerinin $0,05$ düzeyinden büyük olması ($p > 0,05$), katılımcıların sınıf düzeylerine göre ölçekten aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Her üç sınıfında standart sapmaları birbirine yakındır (~ 33 civarında), bu da grupların kendi içinde dağılımının benzer olduğunu ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, birinci, ikinci ve

üçüncü sınıf gibi farklı sınıf düzeylerine sahip katılımcıların tutum puanları birbirine benzer düzeylerde ve sınıf düzeyi, tutum puanları üzerinde etkili bir değişken olarak görülmemektedir.

ANOVA testi sonucunda, katılımcıların sınıf düzeylerine göre toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($p > 0,05$) belirlenmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının, 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin yaşları ilerledikçe dil ve müfredat uyum süreçlerinde zorlanma yaşadıklarını ve bu durumun tutumlarına yansıdığını düşündürmektedir.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan bulgular, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik genel tutumlarının olumlu olduğunu, ancak katılım ve ilgi alt boyutlarında gelişime açık yönler bulunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim anlayışının daha etkin uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, materyal çeşitliliği ve çok dilli destekleyici uygulamalar önerilmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışma, Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokulların 5,6 ve 7. sınıflarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin kapsayıcı eğitim perspektifinden sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede ‘Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları nelerdir?’ temel sorusunun etrafında, derse yönelik tutumların öğrencinin cinsiyeti ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma grubu 157 kız, 143 erkek öğrenci ve bu öğrencilerin 81’i beşinci sınıf, 120’si altıncı sınıf, 99’u yedinci sınıf olmak üzere toplam 300 öğrenciden oluşmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacı ile nicel veri toplama aracı olan 29 maddeden oluşan ölçek uygulanmış ve sonuçları SPSS programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin ölçek sonuçlarına genel olarak bakıldığında, en çok katılım sağlanan madde “Sorumlu bir vatandaş olmama katkı sağlar.” olmuştur. 122 kişi bu maddede “Tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretlemiş olup, bu oran %40,7’ye karşılık gelmektedir. Öğrencilerin, eğitim gördükleri süre içerisinde sadece akademik bilgi edinmekle kalmayıp aynı zamanda ülkenin toplumsal kültürünü, değerlerini ve kurallarını da öğrendikleri görülmektedir. Kendi hak ve sorumluluklarını kavramanın yanı sıra toplumun beklentilerine de kolay adapte olabildikleri, sorumluluk bilinciyle hareket ettikleri ifade edilebilmektedir.

“Bize öğretilenlerden yararlanacağımı düşünüyorum.” maddesi 104 öğrenci(%34,7) tarafından tercih edilmiş ve bu maddeyi 99 öğrenci(%33,0) ile “Dersin bizi gerçek hayata hazırladığını düşünüyorum.” maddesi takip etmiştir. Bu maddeler öğrenci açısından sosyal bilgiler dersinin derste öğrendiklerinin dışına çıkıp demokrasi, insan hakları, çevre bilinci ve ekonomik yaşam gibi konulara yönelik içerikleriyle gerçek hayata katkı sağladığını göstermektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin en az yöneldikleri maddeler de ise; “Öğrendiğim bilgiler günlük hayatta işime yaramayacak.” maddesini 17 öğrenci(%5,7), “Derste verilen ödevleri zorla yapıyorum.” maddesini 19 öğrenci(%6,3), “Sınavdan alacağım not umrumda olmaz.”

maddesini 20 öğrenci(%6,7) tercih etmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumlarının düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Ölçek verileri incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini toplumsal uyum, demokratik değerler ve sorumluluk bilinci açısından önemli gördükleri belirlenmiştir. Bu bulgu, Banks (2019) ve Gay (2010) tarafından vurgulanan, sosyal bilgiler dersinin çok kültürlü bir bakış açısıyla yürütülmesinin göçmen öğrencilerin toplumsal entegrasyonunu desteklediği görüşünü doğrulamaktadır. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı'nın PİKTES projesi gibi kapsayıcı eğitim politikalarının, göçmen öğrencilerin eğitime uyum sürecinde önemli katkılar sunduğu literatürde sıkça dile getirilmektedir (MEB, 2022).

Araştırmanın alt problemlerine bakıldığında;

5.1 Birinci Alt Probleme Göre Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, “Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur. Uygulanan ölçek ve yapılan analiz sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, dersin öğrenciler arasında cinsiyete dayalı bir ayrışmaya yol açmadığını, kız ve erkek öğrencilerin derse benzer tutumlar geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgu, sosyal bilgiler dersinin kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde her iki cinsiyet içinde eşit öğrenme fırsatları sunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, cinsiyetin tek başına belirleyici bir faktör olmadığı, ancak diğer değişkenlerle birlikte anlam kazanabileceği söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinin içeriğinin hem kız hem erkek öğrenciler için benzer düzeyde ilgi çekici olduğu görülmektedir. Ayrıca, kapsayıcı eğitim anlayışının cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırmayı ve tüm öğrencilere eşit imkânlar sunmayı hedeflediği belirtilebilir. Bu bağlamda cinsiyet faktörünün tek başına değil, diğer değişkenlerle birlikte anlam kazandığı ifade edilebilir.

İlgili araştırmalarda, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların cinsiyete bağlı olarak değişmediği, derse karşı geliştirilen olumlu ve olumsuz tutumların farklı değişkenlerle ilişkili olabileceği söylenebilir. Bireysel farklılıkların önemsendiği, ayrımcılığın en aza indirildiği bir eğitim ortamı sağlamayı amaçlayan kapsayıcı eğitim anlayışının pratikte olumlu yansımaları olarak ifade edebileceğimiz bu sonuç, kız ve erkek öğrencilerin sosyal bilgiler dersine eşit koşullarda katılım gösterdiğini ve benzer tutumlar geliştirdiğini

göstermektedir. Kapsayıcı eğitim her iki cinsiyet içinde eşit öğrenme fırsatları sunmuştur, diyebiliriz.

5.2 İkinci Alt Probleme Göre Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur. Araştırmaya göre, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde derse yönelik benzer tutum geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Anlamlı bir farkın çıkmaması öğrencilerin sosyal bilgiler dersini genel olarak benzer düzeyde önemsediklerini ve derse karşı tutumlarının süreklilik gösterdiğini düşündürmektedir. Bu duruma kapsayıcı eğitim açısından bakıldığında sınıf düzeyi farklılıklarını ortadan kaldırarak tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarından yararlanmasını desteklemektedir. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusu kapsayıcı eğitim anlayışının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını sınıf düzeyinden bağımsız hale getirdiğini göstermektedir.

Literatürde bazı çalışmalar, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan ilgilerinde azalma olduğunu göstermektedir(Özçelik, 1992; Yılmaz ve Şeker, 2011). Buna karşın, Akkaş(2021) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada elde edilen bulguların, Akkaş’ın(2021) bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf düzeyinde anlamlı bir farkın olmaması, kapsayıcı eğitim açısından, dersin tüm öğrenciler için benzer bir öğrenme deneyimi sunduğunu ve farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin eşit ölçüde derse katıldığını düşündürmektedir. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak sınıf düzeyinden kaynaklı dezavantajların en aza indirilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda elde edilen sonuç, kapsayıcı eğitimin sahadaki olumlu etkilerinden biri olarak değerlendirilebilir. Sosyal bilgiler dersinin içeriği ve öğretim sürecinin kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu ve öğrenciler arasında sınıf düzeyine bağlı ayrışmalara yol açmadığını ortaya koymaktadır.

5.3 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde öneriler kısmına aşağıda yer verilmiştir.

- Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim uygulamaları sürdürülerek ve tüm öğrencilerin eşit katılımı desteklenebilir.
- Cinsiyet temelli farklılıklar yerine öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve farklılıklarına odaklanan öğretim yöntemi geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığını önleyici sınıf içi uygulamaları teşvik edilebilir, tüm öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.
- Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşan ihtiyaçlarını dikkate alacak esnek öğretim stratejileri geliştirilebilir, ancak ortak kazanımların korunmasına özen gösterilebilir.
- Öğretmenler, sınıf düzeyine bakılmaksızın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlarını sürdürebilmeleri için farklılaştırılmış yöntemler kullanabilirler. Bu süreçte, çeşitli öğretim materyallerine yer verilmesi önerilmektedir.
- Dil desteği programları yaygınlaştırılabilir ve özellikle sosyal bilgiler dersinde terminolojiye yönelik ek destek materyalleri hazırlanabilir.
- Okullarda çok kültürlü eğitim materyalleri geliştirilerek, öğrencilerin hem kendi kültürlerini hem de Türk kültürünü tanımalarına imkân verilebilir.
- Öğretmenlere kapsayıcı eğitim, kültürel çeşitlilik ve göçmen öğrencilerin eğitimine dair hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Öğrencilerin aktif katılımı teşvik edilerek, özellikle sınıf içi tartışmalarda ve grup çalışmalarında daha fazla sorumluluk alabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.
- Öğrencilerde gözlenen motivasyon düşüklüğü durumunda, proje tabanlı ve oyunlaştırılmış öğrenme etkinlikleriyle derse ilgileri artırılabilir.
- Sosyal bilgiler dersinde cinsiyet eşitliğini destekleyici içerikler kullanılabilir ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri dengeli bir şekilde ele alınabilir.
- Öğretmenler, sınıf içi gözlemlerinde cinsiyet temelli ayrımcılığın önüne geçmek için kapsayıcı sınıf yönetimi stratejileri uygulayabilir.
- 5. sınıf öğrencileri için ders içerikleri daha görsel ve oyun tabanlı etkinliklerle desteklenip, uyum sürecine katkı sağlayacak sosyal etkinliklere ağırlık verilebilir.

- 6. sınıf öğrencilerinde kimlik ve aidiyet duygusunu geliştirecek etkinliklere yer verilebilir. Özellikle kültürel hikayeler, biyografiler ve tarihsel olayların empati kurmaya yönelik işlenmesi önerilebilir.
- 7. sınıf öğrencileri için eleştirel düşünme, problem çözme ve demokratik vatandaşlık gibi üst düzey becerileri geliştirecek proje ve araştırma temelli etkinlikler planlanabilir.
- Sınıf düzeyleri arasında müfredatın kademeli ve uyumlu ilerlemesi sağlanarak öğrencilerin öğrenme motivasyonları korunabilir.
- Öğretmen eğitim programlarında kapsayıcı eğitim modülleri zorunlu hale getirilebilir.
- Sınıflarda kültürel çeşitliliği yansıtan materyaller (haritalar, görseller, örnek olaylar) kullanılıp, öğrencilerin farklı kültürlerden gelen deneyimlerini derse dahil edecek yöntemler benimsenebilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle düzenli iletişim kurulması ve aile katılımının teşvik edilmesi önerilmektedir. Ayrıca okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi önem arz etmektedir.
- Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitimi desteklemek amacıyla akran destek programları uygulanarak Türk öğrencilerle yabancı uyruklu öğrencilerin etkileşimi artırılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, kapsayıcı eğitim politikalarının sürdürülebilirliği için PİKTES gibi projelerin kapsamını genişletilebilir ve yerel ihtiyaçlara göre düzenlemeler yapılabilir.
- Sosyal bilgiler dersi kitaplarında çok kültürlü içerikler artırılabilir, göç ve kültürel çeşitlilik konuları dersin merkezine alınabilir.
- Okullarda rehberlik hizmetleri, yabancı uyruklu öğrencilerin uyum süreçlerini destekleyecek şekilde güçlendirilebilir.
- Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını ölçmek için düzenli izleme ve değerlendirme sistemleri kurulabilir.
- Yerel yönetimler, STK'lar ve okul idareleri arasında iş birliği protokolleri yapılarak göçmen öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımı teşvik edilebilir.
- Farklı illerde yapılacak çalışmalarla, kapsayıcı eğitimin sosyal bilgiler dersine etkileri bölgesel olarak karşılaştırılabilir.

- Karma yöntem kullanılarak nitel veriler toplanabilir ve öğrencilerin derse yönelik duygusal deneyimleri derinlemesine incelenebilir.
- Cinsiyet ve sınıf düzeyinin yanı sıra sosyoekonomik durum, göç süresi ve dil yeterliliği gibi değişkenler de araştırmalara dahil edilebilir.

Bu öneriler, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine daha etkin katılımını sağlamaya ve kapsayıcı eğitim anlayışını sınıf ortamında yaygınlaştırmaya yönelik bir yol haritası sunmaktadır.



KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. *Falmer Press*.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next?. *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Akar, H., & Gündüz, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Journal of Inclusive Education Studies*, 5(2).
- Akbaş, A., & Öner Çelikkaleli, A. A. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi ÖzYeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1). <https://doi.org/10.17860/efd.53326>
- Akkaş, E. (2021). Göçmen öğrencilerin okul yaşantıları ve uyum sorunları: Nitel bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 24-40.
- Akyüz, Y. (2023). *Türk eğitim tarihi* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Alagöz, B. S., & Geçkil, T. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya ili örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(4), 279-285.
- Alkaya, Ö. (2023). Kapsayıcı eğitimin sınıf içi uygulamaları: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 45-67.

- Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Almukdad, M., & Karadağ, E. (2024). Türkiye'deki uluslararası öğrenciler arasında kültür şoku: Öz yeterlilik, yaşam doyumu ve sosyo-kültürel uyumun kültür şoku üzerindeki etkilerinin analizi. *BMC Psychol* 12, 154.
<https://doi.org/10.1186/s40359-024-01641-9>
- Arslan, M., & Tuncer, H. (2022). Türkiye'deki göçmen öğrencilerin eğitim süreci: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 65-84.
- Banks, J. A. (2006). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th ed.). Pearson.
- Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2014). *Çok kültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Banks, J.A. & Banks, CAM (Ed.) (2019). *Çok Kültürlü Eğitim: Sorunlar ve Perspektifler*. John Wiley & Sons.
- Barr, R. Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*(C. Dönmez, Ed.). Pegem Akademi.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Baykara Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. P. Taneri(Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde*, 9-30. Pegem Akademi.
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377.
<https://doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*(3rd ed.). *Centre for Studies on Inclusive Education(CSIE)*.

- Bozkurt, M., & Erdem, M. (2021). Kapsayıcı eğitim bağlamında sosyal bilgiler öğretimi: Fırsatlar ve engeller. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(3).
- Bülbül, N. T., & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27).
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: *İstatistik, araştırma deseni ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2022). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: *İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (29. Baskı). Pegem Akademi.
- Castles, S., Haas, H., & Miller, M. J. (2014). The age of migration: *International population movements in the modern world* (5th ed.). Palgrave Macmillan.
- Çayır, K. (2015). *Türkiye’de vatandaşlık eğitimi ve farklılıkların tanınması*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, M., & Arı, E. (2022). Göçmen öğrencilerin öğretmen algıları: Kapsayıcı sınıf Yönetimi bağlamında bir değerlendirme. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 19(3), 215–232.
- Çetinkaya, S., & Hatay Uçar, F. (2020). *Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış ölçek formu.
- Çolak Seymen, C., Tuti, G., & Mavi, D. (2024). Öğretmen deneyimlerine dayalı bir durum çalışması: Kapsayıcı eğitim ve göçmen öğrenciler. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1).
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. SETA Raporları, (198).
- Dağdelen, S. (2023). *Kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model çalışması* [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demir, H., & Akgül, E. (2022). Göçmen çocukların eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar ve kapsayıcı eğitime yönelik çözüm önerileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(2), 213–230. <https://doi.org/10.17244/eku.2022.213>

- Demir, H., & Şeker, G. (2019). Sosyal bilgiler dersinin göçmen öğrencilerin sosyal uyum sürecine katkısı. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 45–60.
- Demirci, E., & Dere, İ. (2023). Türkiye’de Göçmen Öğrencilerin Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(INCSOS VIII Özel Sayısı), 108-135. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1239654>
- Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme: *Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Demirtaş, A., & Güneş, F. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde kapsayıcılık: Kuram ve uygulama. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 33–49.
- Demirtaş, H., & Karakuş, M. (2015). Uluslararası öğrencilerin sosyal ve akademik uyum süreçleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 49-65.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi- içinde* (5. baskı, s. 1–30). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, N., & Kaya, H. (2020). Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 19(4).
- Eleman, A. (2024). Göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar: Konya/Meram örneği. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 45-60.
- Erdoğan, M. (2020). *Küresel göç ve Türkiye: 2020 göç raporu*. Ankara: HUGO Yayınları.
- Erdoğan, M. (2021). Yabancı uyruklu öğrencinin öğretmenlik eğitiminde yaşadığı deneyimler. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 88-101.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2004). *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (Hazırlayanlar: MR Şirin-A. Kulaksızozoğlu-AE

Bilgili), *Çocuk Vakfı Yayınları*, İstanbul.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive education and effective classroom practices*. <https://www.european-agency.org>

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Fortna, B. C. (2002). Imperial classroom: Islam, the state, and education in the late Ottoman Empire. *Oxford University Press*.

Gay, G. (2010). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd ed.). *Teachers College Press*.

George, D., & Mallery, P. (2010) Windows için Adım Adım SPSS: Basit Bir Kılavuz ve Referans 17.0 Güncellemesi. 10. Baskı, Pearson, Boston.

Gözler, K. (2017). *Hukuka Giriş*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Gutmann, A. (2003). *Identity in democracy*. Princeton University Press.

Güler, E. (2023). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Gündüz, M., & Odabaş, H. (2014). Yaşam Boyu Öğrenme ve Yaygın Eğitim. Eğitim Yayınevi.

Haydon, G. (2007). *Values for Educational Leadership*. SAGE Publications.

İşığışık, Ö., & Kariman, S. (2022). Afganistan’da Yaşanan Göç Hareketleri ve Türkiye’deki Afganların Durumunun İncelenmesi. *Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 455-486.

İçduygu, A., & Aksel, D. (2012). Türkiye’deki düzensiz göç hareketleri: Nedenler ve sonuçlar. Ankara: *Uluslararası Göç Örgütü*, 13(52).

İçduygu, A., & Millet E. (2016). *Syrian refugees in Turkey: The long road ahead*. Migration

Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org>

Kaplan, M. (2001). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.

Karabıyık, B. (2016). *Türkiye’de Yaygın Eğitimin Ekonomik Boyutu*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Karasu, M. & Akın, S. (2021). Yaygın eğitim kurumlarında eğitimcilerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(2).

Kaya, E. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin okul deneyimleri: Katılım, aidiyet ve dil bariyeri. *Eğitimde Kapsayıcılık Araştırmaları*, 7(1), 134–152.

Kaya, H. (2015). Yabancı bir öğrencinin gözünden Türkiye’de sosyal bilgiler lisans öğrenimi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 18-32.

Kaya, M., & Büyükkarcı, K. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 32-54.

Kerr, D. (1999). Citizenship education: *An international comparison*. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks, 4(1).

Kıncal, R. Y., & Işık, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinin milli birlik ve beraberlik bağlamındaki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231).

Kıvılcım, Z. (2019). Ekonomik göçmen çocukların eğitimde karşılaştığı sorunlar. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 13(1).

Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: Mapping the field and identifying entry points for policy intervention. *European Education*, 51(1), 1–1

Koç, H., & Tekin, G. (2019). Yaygın eğitimde fırsat eşitliği: Kapsayıcı eğitim modeli bağlamında değerlendirme. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2).

Koç, M., & Tekin, A. (2019). Kapsayıcı eğitim perspektifinden yaygın eğitimin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).

Koç, S. (2010). Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 23–42.

KONDA. (2017). *Türkiye’nin toplumsal yapısı araştırması*. <https://konda.com.tr>

- Köşgeroğlu, N., & Uysal, M. (2021). Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişiminde karşılaşılan yapısal engeller. *Göç ve Toplum Dergisi*, 2(1), 25–45.
- Kumaş, Ö. A., & Süer, S. (2022). *Nitelikli kapsayıcı eğitim (Kuramdan uygulamaya)*. Eğiten Kitap.
- Kuş, Z., & Önger, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin göçmen öğrencilere yönelik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Dergisi*, 16(3), 217-234.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge University Press.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–15.
- MEB (2017). *Kapsayıcı Eğitim Rehberi*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* (5-7. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2018/’19*.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/04144554_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf
- MEB (2022). *Göç ve eğitim istatistikleri raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2022). *Hayat boyu öğrenme kurumsal strateji planı* (2023–2027). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2022). *Türkiye’de kapsayıcı eğitim uygulamaları raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://orgm.meb.gov.tr/>
- MEB (2023). *Bilim ve Sanat Merkezleri Uygulama Kılavuzu*. Ankara.
- MEB (2023). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

- MEB (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (5-7. sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2025, Ocak 6). “*Kapsayıcı Eğitim ve Sosyal Uyum*” Eğitimi Başladı. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-ve-sosyal-uyum-egitimi-basladi/icerik/1838>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020: *How can we improve our theories in inclusive education?* European Journal of Special Needs Education, 36(3), 393–406.
- Obiakor, F.E. (2007). Çok Kültürlü Özel Eğitim: *Günümüz Okulları İçin Etkili Müdahale*, 42(3). <https://doi.org/10.1177/10534512070420030301>
- Ortaylı, İ. (2005). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İletişim Yayınları.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
<https://hdl.handle.net/11421/26465>
- Örnek, H. (2023). Yabancı öğrencilerin maneviyat ve aidiyet deneyimleri: Nitel bir inceleme. *Anadolu Kültür ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 74-91.
- Özçelik, D. A. (1992). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özer, M. (2023). Türkiye’de eğitimin geleceği: *Eşit, kapsayıcı ve kaliteli*. Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokrasi ve insan hakları eğitimi* (s. 2-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C.(2012). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. C. Öztürk (Ed.). Pegem Akademi.
- Öztürk, C., & Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları içinde* (s.1-40). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Öztürk, M. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim ortamına uyumuna yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Göç ve Uyum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 50–68.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Rakap, S., & Kalkan, S.(2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. In H.Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar* (2. baskı, ss. 271–291). Pegem Akademi.
- Selbes, C. G., & Selbes, M. (2023). İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sıkıntılar ve çözümleri üzerine öğretmen görüşleri. *Uluslararası Akademik Sosyal Kaynaklar Dergisi*, 8(51).
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2003). Multicultural education and critical pedagogy approaches.
- Somel, S. A. (2001). The modernization of public education in the Ottoman Empire, 1839–1908: *Islamization, autocracy and discipline*. Brill.
- Sucu, F., Sucu, K., Diker, M. S., Doğan, B., & Demir, Ç. (2024). Mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunda yaşadığı problemler. *Uluslararası Orijinal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Şahin, F. (2023). *Halk eğitim merkezlerinde yürütülen kursların kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şerif, M., & Şerif, C. W. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş* (M. Atakay & A. Yavuz, Çev.). Sosyal Yayınları.
- Şimşek, H. Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2).
- Şirin, S., & Aydın, H. (2020). Göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1).

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tamtekin Aydın, D. (2019). Yerel ile uluslararası öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim: İstanbul Bilgi Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Uluslararasılaşma Dergisi*, 6(1), 75–93.
- Taneri, P. O. (2019). *Kapsayıcı eğitim uygulamaları*. Pegem Akademi.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2009). *Dokuzuncu Kalkınma Planı* (2007-2013). <https://www.sbb.gov.tr>
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toffler, A. (1996). *Üçüncü dalga* (A. Seden, Çev., 3. baskı). Altın Kitaplar.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: *Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA Secretariat.
- Torun, F., & Kandemir, M. A. (2021). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersine yabancı uyruklu öğrencilerin yaklaşımları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 243–264.
- Tünkler, V., & Bulut, O. (2024). *Investigation of the relationship between secondary school students' perceived school experiences and attitude and motivations towards social studies*. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 7(2), 94-106. <https://doi.org/10.35207/later.1567060>
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Education For All: Dakar Framework for Action*.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2015). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNHCR (2017). *Turkey: Factsheet January–December 2017*. <https://www.unhcr.org/tr>
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). (2019). *Global Trends: Forced Displacement in 2018*. Retrieved from <https://www.unhcr.org>
- UNESCO (2020). *Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report 2020*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNHCR (2023). *Global trends: Forced displacement in 2022*. <https://www.unhcr.org>
- Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(3).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2023). *Yabancı uyruklu bireylerin yaygın eğitime erişiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. (2023). Kapsayıcı eğitimin sınıf içi uygulamaları: Öğretmen deneyimleri üzerine bir çalışma. *Eğitimde Güncel Konular Dergisi*, 9(1), 44–61.
- Yıldız, A., & Tarman, B. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sosyal sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1).
- Yıldız, H. (2021). Açık Öğretim Sistemleri ve Yaygın Eğitimde Erişim Fırsatları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 67–85.
- Yıldız, R. (2017). Eğitim bilimine giriş. İçinde A. Yıldız & R. Yıldız (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 1–22). Pegem Akademi.
- Yılmaz, A., & Aydın, H. (2015). Tokat örneğinde yabancı öğrencilerin vatandaşlık algıları. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 125-140.
- Yılmaz, H., & Şeker, P. (2011). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1259–1277.

- Yılmaz, K. (2015). Değer eğitimi ve sosyal bilgiler öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15(6), 1547-1564.
- Yılmaz, M., & Kılcan, B. (2020). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci ilgisini artırma yolları. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 23–40.
- Yılmaz, M. (2022). Öğretmenlerin çok kültürlü sınıf yönetimi yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 8(2).
- Yücesoy-Özkan, Ş., Kırkgöz, S., & Beşdere, B. (2019). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. In H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme*, 17-53. Pegem Akademi.
- Yüksel, D. K., & Ersoy, M. (2023). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Eğiten Kitap.

EKLER

EK 1. Veri Toplama ve Anket İzni



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-76490249-605.01-102140989
Konu : Veri Toplama ve Anket İzni

13/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 2020/2 nolu genelgesi.
b) Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09/05/2024 tarihli ve E-45333631-605-00000943655 sayılı yazı ve ekleri.

İlgi (b) yazı ile; Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Buse BİLEN "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları ve Tarih Konularına İlişkin Görüşleri" konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz Resmi Ortaokul öğrencilerine yönelik uygulamak istemektedir.

Konu ile ilgili belgelerin ve anket sorularının incelenmesi neticesinde; Başvurunun Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu ilgi (a) da kayıtlı Genelgede belirtilen usul ve esaslara uygun olarak yapıldığı anlaşılmış olup;

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Buse BİLEN'in "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları ve Tarih Konularına İlişkin Görüşleri" konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz Resmi Ortaokul öğrencilerine yönelik yapma isteği; çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı gözönünde bulundurularak; ilgi (a) Genelge esasları dahilinde; eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, sorumluluk okul/kurum idarecilerinde olmak, çalışmalarda mühürlü ve imzalı materyalleri kullanmak, rapor sonuçlarını çalışmanın bitiminden sonra 30 gün içinde İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek ve uygulamanın 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanması koşuluyla, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Metin ALPASLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgi Dilekçe ve Ekleri

OLUR

Şeyma POLAT BALAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yeni Sanayi Mah. E-90 Bulv. No:47
Valilik Ek Nolu Hizmet Binası
Telefon No : 0 (382) 213 68 40
E-Posta: arge68@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Nurdan ANDAÇ
Unvan : Programcı
Faks:3822136814

İnternet Adresi: <http://aksaray.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 82b5-e72d-37e8-b080-b71d kodu ile teyit edilebilir.

Tez konusu “Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” olarak değiştirilmiştir

EK 2. Tutum Ölçeği

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyeti:

Sınıf Düzeyi:

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersine tutumunuzu öğrenmektir. Araştırmaya katıldığınız durumda bütün gizliliğiniz korunmak koşuluyla size 29 sorudan oluşan sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunuzu ölçen bir ölçek uygulanacaktır. Şimdiden teşekkür ederim.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (Sevda ÇETİNKAYA , Filiz HATAY UÇAR)

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini sabırsızlıkla beklerim.					
2.Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimin işleyeceği konuyu merak ederim.					
3.Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmiyorum.*					
4.Sosyal Bilgiler dersinde işlenen konuları zevkle dinliyorum.					
5. Sosyal Bilgiler ders saatinin daha çok olmasını isterdim.					
6. Sosyal Bilgiler dersinde verilen ödevleri yapmak içimden gelmiyor.					
7. Sosyal Bilgiler dersinde bize öğretilenlerden her zaman yararlanacağımı düşünüyorum.					
8. Sosyal Bilgiler dersinde diğer derslere göre daha çok eğleniyorum.					
9. Sosyal Bilgiler dersi bittiğinde kendimi rahatlamış hissediyorum.					
10. Sosyal Bilgiler dersinde verilen ödevleri zorla yapıyorum.					
11. Sosyal Bilgiler dersinin hiç olmamasını isterdim.					
12. Sosyal Bilgiler dersinin ödevini diğer dersin ödevlerinden önce yapmak isterim.					
13. Sosyal Bilgiler dersinde her zaman başarılı olacağımı düşünüyorum.					
14. Sosyal Bilgiler dersi diğer derslere göre çok anlamsız geliyor.					
15. Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki tarihi konular her zaman ilgimi çekmektedir.					
16. Sosyal Bilgiler dersindeki tarihi konular işlenirken uykum geliyor.					
17.Sosyal Bilgiler dersinde tarihi konular hiç olmasaydı daha güzel olurdu.					
18.Sosyal Bilgiler dersindeki coğrafi konular işlenirken uykum geliyor.					
19.Sosyal Bilgiler dersindeki coğrafi konular hiç olmasa daha güzel olurdu.					

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
21. Sosyal Bilgiler sınavından alacağım not umurumda olmaz.					
22. Sosyal Bilgiler dersi sorumlu bir vatandaş olmama katkı sağlıyor.					
23. Sosyal Bilgiler sınavına çalışmaktan keyif alırım.					
24. Sosyal Bilgiler dersindeki konuların seviyeme ağır olduğunu düşünüyorum.					
25. Sosyal Bilgilerde öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabilirim.					
26. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgiler günlük hayatta hiçbir işime yaramayacak.					
27. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi sadece sınavda kullanacağımı düşünüyorum.					
28. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgilerle hayatın her alanında karşılaşıyorum.					
29. Sosyal Bilgiler dersinin bizi gerçek hayata hazırladığını düşünüyorum.					

EK 3. Veli Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adıyla, 10 Mart-30 Mayıs 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerine uygun şekilde tarih öğrenimini geliştirmeye, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin tarih konularına bakış açılarını ve yorumlarını ortaya koyarak, kültürel farkındalığın ve hoşgörünün artmasına katkıda bulunacak, tarih bilinci geliştirmelerine ve geçmişle bağ kurmalarına yardımcı olacaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmanın Başlığı:

Yukarıda başlığı verilmiş araştırma hakkında katılımcının onayını almak için gerekli bilgilendirmelerin tamamının yapıldığını, bu bilgilendirmelerde ve Etik Kurul Başvuru Taahhütnamesinde yer alan her türlü taahhüde uyacağımı, bu formun imzalı bir nüshasını her bir katılımcı ile paylaşacağımı beyan ve kabul ederim.
(...../...../.....)

Araştırmacı
Buse BİLEN
Okul Müdür Yardımcısı
İmza

Yukarıda başlığı verilmiş araştırmayı yürüten araştırmacı tarafından gerekli bilgilendirmeleri içeren onam formunu okuduğumu, bu bilgilendirme üzerinden araştırmaya katılmayı kabul ettiğimi ve bu formun imzalı bir nüshasının tarafıma teslim edildiğini beyan ve kabul ederim.
(...../...../.....)

Katılımcının (Araştırmaya Katılanın Velisini veya Yasal Vâsisinin)

Adı Soyadı
İmzası

Telefon:

EK 4. Katılımcı Onay Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Kapsayıcı Eğitim Perspektifinden Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adıyla, Buse BİLEN tarafından 10 Mayıs-30 Mayıs tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerine uygun şekilde tarih öğrenimini geliştirmeye, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin tarih konularına bakış açılarını ve yorumlarını ortaya koyarak, kültürel farkındalığın ve hoşgörünün artmasına katkıda bulunacak, tarih bilinci geliştirmelerine ve geçmişle bağ kurmalarına yardımcı olacaktır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Aksaray ili merkez ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokulları.

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı : Buse BİLEN

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı :

....../....../.....

Telefon Numarası :

İmza

EK 5. Etik Kurul İzni



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-34183927-020-00000942084
Konu : Başvurunuz Hk

2.05.2024

Sayın: Buse BİLEN

"Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları ve Tarih Konularına İlişkin Görüşleri" başlıklı ve 2024/02-112 protokol numaralı başvuru 29.04.2024 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş ve toplantıya katılan kurul üyelerinin oy birliği ile başvurunuzun hakkında **UYGUNDUR** kararı verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Eyup AKIN
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: ICBA719C-335F-494C-A2E9-1FD795C3B914

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: ÖZEL KALEM

Telefon No: 03822173009 Faks No: 03822173009

e-Posta: İnternet Adresi: <https://www.aksaray.edu.tr/>

KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Fatmanur KAŞIKÇI

Bilgisayar İşletmeni

Telefon No: 03822173009



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı:		EVET
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

İmza:

Danışman Adı Soyadı: