KAPSAYICI EĞİTİM YAKLAŞIMIYLA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Doktora Tezi

Galip ÖNER

Eskişehir 2022

KAPSAYICI EĞİTİM YAKLAŞIMIYLA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Galip ÖNER

DOKTORA TEZİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

KAPSAYICI EĞİTİM YAKLAŞIMIYLA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Galip ÖNER

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2022
Danışman: Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE

Küresel ölçekte kapsayıcı eğitime yönelik ihtiyacın her geçen gün artmasıyla birlikte uluslararası alanyazında da bu konuya yönelik çalışmaların hız kazandığı söylenebilir. Ancak gerçekleştirilen çalışmaların kapsayıcılığı daha çok engeli olan veya yabancı uyruklu öğrenciler üzerinden sınırlı bir şekilde yansıttığı gözlemlenmektedir. Diğer yandan yapılan çalışmaların kapsayıcı eğitimin mevcut durumunu tespit etmeye ve eğitimin farklı paydaşlarının algı, tutum, düşünce ve deneyimlerini betimlemeye odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte alanyazında bu tür çalışmalarda belirli bir doygunluğa ulaşıldığı da ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul düzeyinde, akademik başarı ve değer gelişimini destekleyici kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimini tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve değer kazanımına etkisinin yanı sıra yaklaşımın iletişim ve sınıf iklimine etkisi de incelenmiştir. Araştırmada eleştirel teoriye dayalı eleştirel eylem araştırması modeli benimsenmiştir. Araştırmada veriler uygulama öncesi, süreci ve sonrası olmak üzere üç aşamada akademik başarı testi, video kayıtları, gözlemler, görüşmeler, günlükler, ürün dosyaları, dokümanlar gibi farklı veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel ve tematik içerik analizinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabileceğini ve kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin elde ettikleri kazanımların süreçte verilen çabaya değer olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kapsayıcı eğitim, Sosyal bilgiler öğretimi, Eleştirel eylem araştırması.

ABSTRACT

SOCIAL STUDIES EDUCATION WITH ITS INCLUSIVE EDUCATION APPROACH: AN ACTION RESEARCH

Galip ÖNER

Department of Turkish and Social Sciences Education
Programme in Social Studies Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2022
Supervisor: Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE

It can be said that with the increasing need for inclusive education on a global scale, studies on inclusive education have gained momentum in the international literature. However, it is seen that the studies carried out deal with inclusive education in a very limited way. As a matter of fact, the studies carried out mostly focus on students with disabilities and foreign students. On the other hand, it is seen that the studies conducted focus on identifying the current state of inclusive education and describing the perceptions, attitudes, thoughts, and experiences of various stakeholders of education. In addition, it can be stated that such studies have reached a certain saturation in the literature. In this context, the research aims to design, implement and evaluate social studies teaching with an inclusive education approach that supports academic success and value development at the secondary school level. In line with this purpose, the effect of social studies teaching, which is carried out with an inclusive education approach, on the academic success and value acquisition of all students was examined. In the study, the effect of the inclusive education approach on communication between students and classroom climate was also examined. In the research, the data were obtained from various participants in three stages before, during, and after the application. The data collection tools of the research consist of different tools such as achievement tests, video recordings, observations, interviews, diaries, product files, and documents. Data from the research was analyzed using descriptive and thematic content analysis. The results of the research reveal that inclusive education can be applied successfully and that the acquirements of the students in the social studies lessons carried out with the inclusive education approach are worth the effort given in the process.

Keywords: Inclusive education, Social studies teaching, Critical action research.

ÖNSÖZ

Öğrencilerin akademik başarı ve değer gelişimini destekleyici, kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı bir sosyal bilgiler öğretimini tasarlama, uygulama ve değerlendirmenin amaçlandığı, eleştirel eylem araştırmasıyla yürütülen bu çalışmayı siz değerli okurlara ve eğitimcilere sunmaktan mutluluk duyuyorum. Ancak araştırma özelinde mutluluğa yalnızca uygulamada öğrencilere yeni yaşam deneyimleri sunarken ve önsöz için bu satırları yazarken ulaşabildiğimi hatırlatmak isterim. Nitekim belirsizlikler, uygulama sürecinin sürekliliği, yoğun iş temposu, zaman sınırlılığı, pandemi süreci, çok fazla veri setiyle mücadele, yorgunluklar ve daha iyisini yapma arzusu içinde geçen zorlu üç yılı göz önünde bulundurduğunuzda mutluluğun kolay elde edilemediği anlaşılabilir. Diğer yandan belirsizliklerin netleştiğini, güçlüklerin aşılabildiğini, soruların yanıtlandığını gözlemlediğim bu süreç bana eşsiz deneyimler de kazandırdı. Bu deneyimleri araştırma bulgularıyla harmanlayarak raporladığım çalışmanın kapsayıcı eğitim alanyazınına katkı sunacağına inanmakla birlikte araştırmacılara ve öğretmenlere de ilham kaynağı olabilmesini umuyorum.

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde bu araştırmanın gerekçesi, amaçları gibi temellerinin yanı sıra kapsayıcı eğitime ilişkin bir alanyazına yer verilmiştir. Denzin ve Lincoln'ün (2018) araştırma süreci tasarımından yararlanılarak dizayn edilen yöntem bölümünde ise araştırmanın dayandırıldığı felsefi arka plana, eleştirel eylem araştırması sürecine, çalışma gruplarına, veri toplama, analiz ve raporlaştırma süreçlerine dair şeffaf ve detaylı bilgilerde bulunulmuştur. Üçüncü bölümde ise veri çeşitlemesiyle elde edilen bulgular uygulama öncesi, süreci ve sonrası olmak üzere yine detaylı bir şekilde tablo, görsel, fotoğraf ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Son bölümünde ise sonuçlar araştırma amaçlarıyla paralel olacak şekilde önce sıralanmış, ardından alanyazından hareketle tartışılmış ve son olarak da öğretmenlere, araştırmacılara ve politika yapıcılara önerilerde bulunularak araştırma sonlandırılmıştır.

Her birini burada anmak mümkün olmasa da araştırma sürecinin herhangi bir aşamasına katkıda bulunmuş öğretmen ve öğrencilerden oluşan yaklaşık 450 katılımcıya ve süreçte görüşlerine başvurduğum tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Ancak

içlerinden bazıları var ki bu süreçte ufkumu açmış, yolumu aydınlatmış ve koşulsuz desteğini sunmuştur. Bu kişilerden ilki hocam ve kıymetli danışmanım Sn. Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE'dir. Eylem araştırması için beni cesaretlendiren, altı yıl süren doktora öğrenimim boyunca yönelttiğim her soruya, karşılaştığım her probleme içtenlikle yaklaşarak çözüm yolları öneren, desteğini her zaman hissettiğim kıymetli hocama çok teşekkür ediyorum. Bu uzun süreçte bana karşı olan sabrı, anlayışı, güveni ve inancı için minnettarım, bu yaklaşımıyla araştırma sürecinde en önemli motivasyon kaynaklarımdan birisi oldu. Akademik yaşantımın geri kalanında da danışmanlığından ve desteğinden yararlanmayı umuyorum.

Burada anmak istediğim bir diğer kişi ise değerli hocam Sn. Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK'tür. Üniversitede göreve başladığım andan itibaren bir şeyler gerçekleştirme isteğime olumlu yanıt vererek gelişimimi destekleyen, bilimsel bir perspektif kazandıran, beni kapsayıcı eğitimle tanıştıran, projelerine dâhil ederek eşsiz deneyimler elde etmemi sağlayan, güven ve desteğini her zaman hissettiğim değerli hocama şükranlarımı sunuyorum. Araştırmamın niteliğine görüş ve önerileriyle katkı sunduğu için de ayrıca minnettarım.

Araştırmanın önemli dönemeçlerinde yol gösteren, farklı bakış açıları kazandıran, altı kez gerçekleştirdiğimiz tez izleme komitesi toplantılarındaki sabırlarıyla ve çalışmamın niteliğine görüş ve önerileriyle sundukları katkılar için Sn. Prof. Dr. Erdoğan KAYA'ya ve Sn. Dr. Öğr. Üyesi Bircan ERGÜN BAŞAK'a çok teşekkür ediyorum. 2013 yılından itibaren tanımaktan ve aynı mesleği yapmaktan onur duyduğum, insani ve bilimsel yönünü her zaman örnek aldığım Sn. Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI'ya destekleri, değerli önerileri ve araştırma için ayırdığı kıymetli zaman için teşekkürlerimi sunuyorum.

Eylem Geçerlik Komitesi'ne katılım sağlayarak araştırma sürecinde görüş ve önerilerinden yararlandığım değerli mesai arkadaşım Sn. Doç. Dr. Gürkan MORALI'ya, araştırma için zamanını harcayan ve görüşlerine başvurduğum Sn. Behiye ÖZDEMİR'e, veri toplama araçlarının güvenirliği için görüşlerine başvurduğum tüm hocalarıma, İbrahim Tennuri Ortaokulu yöneticilerine, öğretmenlerine ve 6/G sınıfı öğrencilerine çok teşekkür ederim.

Akademik yaşamımın en önemli aşamasının ürünü olan doktora tezimi, bu bölümün sonunda yer vermeme rağmen, bu süreçte en büyük fedakârlığı ve desteği gösteren değerli eşim Demet ÖNER'e ithaf ediyorum. Varlığı, anlayışı ve desteği için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bir araştırmacı olarak ihtiyaç duyduğum zamanı, desteği ve enerjiyi her daim sağladığı için minnettarım. İyi ki varsın.

Galip ÖNER

Kayseri, 2022

10/05/2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Galip ÖNER

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ viii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR DİZİNİ xv
ŞEKİLLER DİZİNİ xxii
GÖRSEL, FOTOĞRAF ve GRAFİKLER DİZİNİ xxiv
1. GİRİŞ 1
1.1. Sorun 1
1.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi Tanımı, Kapsamı ve Amaçları 6
1.1.2. Eğitimde Eşitsizlikler 11
1.1.3. Kapsayıcı Eğitim Nedir? 13
1.1.4. Kapsayıcı Eğitim Neden Gereklidir? 18
1.1.5. Kapsayıcı Eğitimin Hedefleri Nelerdir? 20
1.1.6. Kapsayıcı Eğitim Öğrenme-Öğretme Sürecinde Nasıl Gerçekleştirilir? 24
1.1.6.1. Farklılaştırılmış Öğretim 25
1.1.6.2. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri 35
1.1.7. Kapsayıcı Sosyal Bilgiler Öğretimi 38
1.1.8. İlgili Araştırmalar 41
1.2. Amaç 62
1.3. Önem 63
1.4. Varsayımlar 67
1.5. Sınırlıklar 68
1.6. Tanımlar 68
2. YÖNTEM 69

Sayfa

2.1. Araştırmacının Rolü 71
2.1.1. Araştırmada Etik 72
2.2. Felsefi Arka Plan 74
2.2.1. Araştırma Paradigması 75
2.3. Araştırma Deseni 83
2.3.1. Eylem Araştırması Süreci 87
2.3.1.1. Araştırma Odağının Belirlenmesi 90
2.3.1.2. Eylem Planlarının Geliştirilmesi (Planla) 93
2.3.1.3. Uygulamanın Gerçekleştirilmesi (Eyleme Geç) 96
2.3.1.4. Uygulamanın Gözlemlenmesi (Gözlemle) 98
2.3.1.5. Eylem Planlarının Değerlendirmesi (Eleştir & Geliştir) . 99
2.3.2. Ortam 100
2.3.2.1. Okul ve İklimi 100
2.3.2.2. Sınıf ve İklimi 103
2.3.3. Çalışma Grubu 110
2.3.3.1. Öğretmenler 111
2.3.3.1.1. Öğretmen (Gözlemci) 111
2.3.3.1.2. Diğer Öğretmenler 111
2.3.3.1.2.1. Problem Durumunun Tespiti Aşamasında Öğretmenler 111
2.3.3.1.2.2. Uygulama Aşamasında Öğretmenler 115
2.3.3.2. Öğrenciler 116
2.3.3.2.1. Uygulama Öncesinde Öğrenciler 116
2.3.3.2.2. Uygulama Sürecinde ve Sonrasında Öğrenciler 116
2.3.3.3. Veliler 122
2.4. Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri 122
2.4.1. Veri Çeşitlemesi ve Veri Toplama Süreci 123
2.4.2. Veri Toplama Araçları 129
2.4.2.1. Görüşmeler 129
2.4.2.1.1. Uygulamada Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Görüşme Formu 130

Sayfa

2.4.2.1.2. Branş Öğretmenleriyle Görüşme Formu 131
2.4.2.1.3. Veliler ile Görüşme Formu 131
2.4.2.1.4. Uygulama Süreci: Öğrencilerle Görüşme Formu ... 132
2.4.2.1.5. Uygulama Süreci: Öğretmen Görüşme Formu 133
2.4.2.1.6. Uygulama Sonrası: Öğrencilerle Görüşme Formu . 133
2.4.2.1.7. Uygulama Sonrası: Öğretmen Görüşme Formu 134
2.4.2.2. Akademik Başarı Testi 135
2.4.2.2.1. Akademik Başarı Testi Geliştirme Süreci 135
2.4.2.3. Gözlemler 140
2.4.2.4. Dokümanlar 141
2.4.2.4.1. Ürün Dosyaları 142
2.4.2.4.2. Eylem Geçerlik Komitesi Tutanakları 143
2.4.2.4.3. Diğer Formlar 145
2.4.2.5. Yansıtıcı Uygulamalar 145
2.4.2.5.1. Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Anekdot Defteri 145
2.4.2.5.2. Öğretmen Günlüğü 146
2.4.2.5.3. Öğrenci Günlükleri 146
2.4.2.5.4. Ders Video Kayıtları 147
2.4.3. Verilerin Analizi 147
2.4.3.1. Nitel Verilerin Analizi 148
2.4.3.1.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi 148
2.4.3.1.2. Görüş Formlarının Analizi 149
2.4.3.1.3. Ürün Dosyalarının Analizi 149
2.4.3.1.4. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantı Kayıtlarının Analizi 150
2.4.3.1.5. Öğrenci, Öğretmen ve Araştırmacı Günlüklerinin Analizi 150
2.4.3.1.6. Gözlem Formlarının Analizi 150
2.4.3.1.7. Ders Video Kayıtlarının Analizi 150
2.4.3.2. Nicel Verilerin Analizi 151
2.4.3.3. Doğruluk ve İnandırıcılık 151

Sayfa

2.5. Verilerin Sunumu ve Raporlaştırılması 156
3. BULGULAR 159
3.1. Uygulama Öncesi: Mevcut Durumu Betimleyici Bulgular 159
3.1.1. Öğretmenlere Göre Kapsayıcı Eğitim 159
3.1.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünce ve Uygulamaları 159
3.1.1.2. Farklı Kademe ve Branşlardan Katılımcılara Göre Kapsayıcı Eğitimin Değerleri 161
3.1.1.3. 6/G Şubesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünce ve Uygulamaları 164
3.2. Uygulama Süreci: Kapsayıcı Sosyal Bilgiler Dersi Sürecine İlişkin Bulgular 168
3.2.1. Kapsayıcı Sosyal Bilgiler Dersi Uygulamaları 168
3.2.1.1. Ön Gözlem Haftasına İlişkin Bulgular 169
3.2.1.2. I. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular .. 171
3.2.1.3. II. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 177
3.2.1.4. III. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 181
3.2.1.5. IV. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 185
3.2.1.6. V. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 191
3.2.1.7. VI. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 196
3.2.1.8. VII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 202
3.2.1.9. VIII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 209
3.2.1.10. IX. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 215
3.2.1.11. X. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 220

Sayfa

3.2.1.12. XI. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 225
3.2.1.13. XII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 234
3.2.1.14. XIII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 240
3.2.1.15. XIV. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 245
3.2.1.16. XV. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 251
3.2.1.17. XVI. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 252
3.2.1.18. XVII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 265
3.2.1.19. XVIII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular 271
3.2.2. Uygulama Sürecinde Öğrenci Katılımlarına İlişkin Bulgular 278
3.2.3. Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Bulgular 280
3.3. Uygulama Sonrası: Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Bulgular 290
3.3.1. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi 291
3.3.2. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretiminin Değer Kazanımına Etkisi 294
3.3.3. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenciler Üzerindeki Diğer Etkileri 299
3.3.3.1. Sınıf İçi İletişime Etkisi 303
3.3.3.2. Dezavantajlı Öğrencilere Etkisi 307
3.3.3.3. Sınıf İklimine Etkisi 309

Sayfa

3.4. Uygulama Sonrası: Uygulama Sürecine Dair Katılımcı Görüşlerine Yönelik Bulgular 314
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 326
4.1. Sonuç 326
4.1.1. Uygulama Öncesi Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu Nasıldır? 326
4.1.2. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uygulama Süreci Nasıldır? 329
4.1.3. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri Nelerdir? 333
4.1.4. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimine İlişkin Katılımcıların Görüşleri Nelerdir? 338
4.1.5. Sonuçlar Özeti 344
4.2. Tartışma 345
4.2.1. Uygulama Öncesi Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumuna İlişkin Tartışma 345
4.2.2. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uygulama Sürecine İlişkin Tartışma 350
4.2.3. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Tartışma 356
4.2.4. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Katılımcı Görüşlerine İlişkin Tartışma 358
4.3. Öneriler 363
4.3.1. Öğretmenler İçin Öneriler 363
4.3.2. Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler 366
4.3.3. Ulusal Politika Yapıcılara Öneriler 367
KAYNAKÇA 369
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Geleneksel ve farklılaştırılmış sınıf karşılaştırması 26

Tablo 1.2. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kapsayıcı eğitime yönelik kazanımlar 39

Tablo 1.3. Türkiye'de kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen bazı lisansüstü çalışmalar..... 43

Tablo 1.4. Yurtdışı alanyazında kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen bazı lisansüstü çalışmalar 53

Tablo 2.1. Geliştirilen eylem planlarının öğrenme alanı ve kazanımlarına göre haftalık dağılımı 97

Tablo 2.2. Uygulama haftalarına göre sınıf oturma düzenleri 104

Tablo 2.3. Problem durumunun belirlenmesinde yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler ..... .112

Tablo 2.4. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bilgiler..... 113

Tablo 2.5. Katılımcıların branşlarına ilişkin bilgiler..... 113

Tablo 2.6. Katılımcıların mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler 113

Tablo 2.7. Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik aldıkları eğitimlere ilişkin bilgiler 114

Tablo 2.8. Katılımcıların görev yerlerine ilişkin bilgiler 114

Tablo 2.9. Katılımcılara ilişkin bilgiler..... 116

Tablo 2.10. Uygulama sürecinde yer alan 6/G sınıfı öğrencilerine ilişkin bilgiler 118

Tablo 2.11. Branş öğretmenlerine göre 6/G sınıfı..... 120

Sayfa

Tablo 2.12. Bazı öğrencilere ilişkin branş öğretmenlerinden elde edilen bilgiler 120

Tablo 2.13. Araştırmanın veri çeşitleme matrisi 124

Tablo 2.14. Araştırma veri toplama ve çalışma takvimi 126

Tablo 2.15. Sosyal bilgiler dersi çoktan seçmeli akademik başarı testine ilişkin belirtke tablosu 136

Tablo 2.16. Madde analizlerine ilişkin ölçüt değer aralıkları 138

Tablo 2.17. Akademik başarı testinin madde analizlerine ilişkin veriler..... 139

Tablo 2.18. Akademik başarı testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 140

Tablo 2.19. Eylem Geçerlik Komitesi toplantı takvimi 144

Tablo 3.1. Tablolarda renklerle gruplandırılan öğrencilere ilişkin bilgiler..... 168

Tablo 3.2. Ön gözlem haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 169

Tablo 3.3. Ön gözlem haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular..... 170

Tablo 3.4. I. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular 172

Tablo 3.5. I. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular 174

Tablo 3.6. II. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular 177

Tablo 3.7. II. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular 179

Tablo 3.8. III. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 181

Tablo 3.9. III. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular..... 183

Tablo 3.10. IV. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 186

Sayfa

Tablo 3.11. IV. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular..... 188

Tablo 3.12. V. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 191

Tablo 3.13. V. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular..... 194

Tablo 3.14. VI. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 196

Tablo 3.15. VI. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular..... 200

Tablo 3.16. VII. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular 202

Tablo 3.17. VII. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular 205

Tablo 3.18. VIII. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 210

Tablo 3.19. VIII. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular.... 213

Tablo 3.20. IX. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 215

Tablo 3.21. IX. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular..... 219

Tablo 3.22. X. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 221

Tablo 3.23. X. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular..... 223

Tablo 3.24. XI. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 228

Tablo 3.25. XI. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular..... 230

Tablo 3.26. XII. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular 234

Tablo 3.27. XII. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular 238

Tablo 3.28. XIII. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 240

Tablo 3.29. XIII. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular.... 242

Tablo 3.30. XIV. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 245

Sayfa

Tablo 3.31. XIV. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular.... 250

Tablo 3.32. XV. Uygulama haftası gözlem verilerine ilişkin kayıtlar..... 251

Tablo 3.33. XVI. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 252

Tablo 3.34. XVI. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular.... 257

Tablo 3.35. XVII. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular 265

Tablo 3.36. XVII. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular .. 270

Tablo 3.37. XVIII. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular..... 271

Tablo 3.38. XVIII. Uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular . 277

Tablo 3.39. Tablolarda renklerle gruplandırılan öğrencilere ilişkin bilgiler.... 278

Tablo 3.40. Tüm uygulama haftalarındaki öğrenci katılım isteklerine ilişkin genel bulgular..... 278

Tablo 3.41. Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular (Araştırmacı Günlüğü ve Gözlem Raporları)..... 280

Tablo 3.42. Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular (Öğrenci Görüşmeleri) 289

Tablo 3.43. Akademik başarı testi ön test uygulamasına ait cinsiyete göre t testi bulguları 291

Tablo 3.44. Akademik başarı testi son test uygulamasına ait cinsiyete göre t testi bulguları 291

Tablo 3.45. Akademik başarı testi ön ve son test uygulamasına ait bağımlı gruplar t testi bulguları..... 292

Tablo 3.46. Akademik başarı testi ön ve son test uygulamasına ait korelasyon değerleri..... 292

Sayfa

Tablo 3.47. Akademik başarı değişimine ilişkin öğrenci görüşleri 293

Tablo 3.48. Akademik başarı değişimine ilişkin gözlemci öğretmen görüşleri 293

Tablo 3.49. Uygulama sürecindeki değer kazanımına ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular 294

Tablo 3.50. Uygulamanın akranlar arasında saygı durumuna etkisine ilişkin bulgular 295

Tablo 3.51. Uygulama öncesi ve sonrasında saygı değerinin tanımına ilişkin bulgular 296

Tablo 3.52. Türkçe dil yeterliliği düşük olan bir akranına yaklaşımlarına dair örnek senaryo bulguları 297

Tablo 3.53. Uygulama öncesi ve sonrasında duyarlılık değerinin tanımına ilişkin bulgular 297

Tablo 3.54. Sınıflarında engeli olan arkadaşlarına yaklaşımlarına dair örnek senaryo bulguları 298

Tablo 3.55. Öğrenci kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri 301

Tablo 3.56. Uygulama sürecinin sınıf içi iletişime etkisine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular 305

Tablo 3.57. Uygulama sürecinin sınıf içi iletişime etkisine yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular 306

Tablo 3.58. Uygulama sürecinin dezavantajlı öğrencilere yönelik yaklaşıma etkisine ilişkin bulgular 307

Tablo 3.59. Dezavantajlı öğrencilere yönelik saygı durumuna ilişkin öğrencilerden elde edilen bulgular 308

Sayfa

Tablo 3.60. Sınıflarındaki yabancı uyruklu arkadaşlarına yaklaşımlarına dair örnek senaryo bulguları 308

Tablo 3.61. Öğrencilerin uygulama süresince kendilerini ifade edebilme durumlarına ilişkin öğrenci bulguları 310

Tablo 3.62. Öğrencilere göre uygulama sürecinde öğretmen yaklaşımına ilişkin bulgular 311

Tablo 3.63. Öğrencilere göre uygulama sürecinde öğretmenden geri bildirim alabilme durumlarına ilişkin bulgular 312

Tablo 3.64. Öğrencilere göre uygulama sürecinde öğretmen yaklaşımına ilişkin bulgular 312

Tablo 3.65. Öğrencilere göre uygulama sürecinde akranlar arası değer verilme durumuna ilişkin bulgular 313

Tablo 3.66. Öğrencilere göre uygulama sürecinde akranlar arası değer verilme durumundaki değişime ilişkin bulgular 314

Tablo 3.67. Uygulama sürecinin öğrenenler üzerinde etkisine ilişkin bulgular 315

Tablo 3.68. Uygulama sürecinin verimliliğine ilişkin bulgular 316

Tablo 3.69. Kapsayıcı sosyal bilgiler dersinin ayırt edici özelliklerine ilişkin bulgular 316

Tablo 3.70. Kapsayıcı sosyal bilgiler dersinin eğlenceli olma durumuna ilişkin bulgular 317

Tablo 3.71. Uygulama sürecinde öğrenciler tarafından en sevilen etkinliklere ilişkin bulgular 318

Tablo 3.72. Uygulama sürecinde kullanılan materyallerin öğrenmeye etkisine ilişkin bulgular 319

Sayfa

Tablo 3.73. Uygulama sürecinde kullanılan farklılaştırılmış materyallere yönelik öğrencilerin farkındalıklarına ilişkin bulgular 320

Tablo 3.74. Kare oturma düzenine ilişkin bulgular..... 321

Tablo 3.75. Kare oturma düzeninin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular 321

Tablo 3.76. Uygulama sürecinde zaman yönetimine ilişkin bulgular..... 322

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Sosyal bilimler ile sosyal bilgiler arasındaki farklar 8

Şekil 1.2. Dışlama, ayrımcılık, entegrasyon ve kapsayıcılık kavramlarının bireysel farklılıklara yaklaşımı 14

Şekil 1.3. Kapsayıcı eğitimin gerekçeleri 19

Şekil 1.4. Başarılı bir kapsayıcı eğitimin temel aşamaları 23

Şekil 1.5. Farklılaştırılmış öğretimin temel unsurları 28

Şekil 1.6. Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretim akışı 34

Şekil 2.1. Araştırma süreci tasarımı 70

Şekil 2.2. Eleştirel eylem araştırması modeli 88

Şekil 2.3. Kapsayıcı eğitimin öğretme-öğrenme sürecindeki dokuz ilkesi 96

Şekil 2.4. Araştırma veri toplama süreci 125

Şekil 2.5. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz süreci 149

Şekil 3.1. Katılımcıların kapsayıcı eğitime ilişkin tanım ve uygulamaları 160

Şekil 3.2. Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimin değerleri ve problemleri 161

Şekil 3.3. Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimin temel değerleri 162

Şekil 3.4. 6/G Şubesi öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimin değerleri ve sınıf içi uygulamaları 164

Şekil 3.5. 6/G Şubesi öğretmenlerinin sınıf içi demokratik ortam oluşturmaya yönelik uygulamaları 165

Şekil 3.6. 6/G Şubesi öğretmenlerinin sınıfı tanıma stratejileri 166

Sayfa

Şekil 3.7. 6/G Şubesi öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimin önündeki problemler..... 167

Şekil 3.8. Katılıma ilişkin tablolardaki ikonların anlamları 168

GÖRSEL, FOTOĞRAF ve GRAFİKLER DİZİNİ

Görseller Dizini

Sayfa

Görsel 2.1. Okulun ön cepheden (batı) görünümüne ilişkin bir çizim planı 101

Görsel 2.2. 6/G sınıf ortamı ve geleneksel oturma düzeni 103

Görsel 2.3. İlk haftalarda denenen "U" oturma düzeni 105

Görsel 2.4. Bazı haftalarda yararlanılan küme oturma düzeni 107

Görsel 2.5. Uygulama sürecinde sıklıkla yararlanılan kare oturma düzeni 108

Görsel 2.6. Katılımcıların halihazırda görev yaptıkları şehirler 115

Görsel 2.7. 6/G sınıfına ait Yaşam Pencerem Formu'na ilişkin bazı sonuçlar 117

Görsel 2.8. Ürün dosyası örneği..... 143

Görsel 2.9. Eylem Geçerlik Komitesi toplantı ortamı..... 144

Görsel 3.1. I. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri..... 174

Görsel 3.2. II. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri 178

Görsel 3.3. III. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri 182

Görsel 3.4. Geliştirilen yeni eylem planı şablonu (IV. Hafta planı) 185

Görsel 3.5. IV. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri..... 187

Görsel 3.6. V. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri 193

Görsel 3.7. VI. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri..... 199

Görsel 3.8. VII. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri..... 203

Görsel 3.9. VIII. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri 212

Görsel 3.10. IX. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri..... 218

Sayfa

Görsel 3.11. X. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri 223

Görsel 3.12. Güncel eylem planı taslağı (XI. Hafta planı)..... 226

Görsel 3.13. XI. Haftaya ait farklılaştırılmış bazı öğrenci ürünleri 229

Görsel 3.14. Powtoon'da hazırlanan video uygulamasından bir görüntü 234

Görsel 3.15. XII. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri..... 237

Görsel 3.16. XIII. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri 242

Görsel 3.17. Voki adlı uygulama üzerinden hazırlanan çalışmalar 246

Görsel 3.18. XIV. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri 249

Görsel 3.19. XVI. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri 256

Görsel 3.20. Kayseri Bilim Merkezi ziyaretine ilişkin bazı öğrenci ürünleri .. 261

Görsel 3.21. XVII. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri..... 269

Görsel 3.22. XVIII. Haftaya ait bazı öğrenci ürünleri 275

Görsel 3.23. Uygulamada en sık karşılaşılan sorunlara ilişkin kelime bulutu . 282

Fotoğraflar Dizini

Sayfa

Fotoğraf 2.1. Okul iklimi kapsamında gerçekleştirilen bazı uygulama ait görseller 102

Fotoğraf 2.2. Kare oturma düzeni (16. haftada gerçekleştirilen bir dinleme etkinliğinden).. 108

Fotoğraf 2.3. Öğrencilerle birlikte oluşturulan sınıf kuralları / Etkinlik kapsamında oluşturulan saygı kutusu 109

Sayfa

Fotoğraf 3.1. Uygulamanın ilk dersinde gerçekleştirilen grup bilinci oluşturmaya yönelik mükemmel kare etkinliğinden bir fotoğraf 173

Fotoğraf 3.2. İstasyon tekniğiyle gerçekleştirilen etkinlikten bir fotoğraf 193

Fotoğraf 3.3. Plickers uygulamasından fotoğraflar 197

Fotoğraf 3.4. Kapsayıcı eğitim seminerinden görüntüler 202

Fotoğraf 3.5. Yabancı uyruklu bir öğrencinin artırılmış gerçeklik çalışması .. 212

Fotoğraf 3.6. Konum bulma ve balon etkinliklerinden görüntüler 217

Fotoğraf 3.7. İklimlere ilişkin gerçekleştirilen eğitsel oyundan bir fotoğraf... 249

Fotoğraf 3.8. Kayseri Bilim Merkezi ziyaretinden fotoğraflar 264

Fotoğraf 3.9. Bilimsel araştırma basamaklarına ilişkin eğitsel oyundan bir fotoğraf 269

Fotoğraf 3.10. Uygulamanın son dersinde gerçekleştirilen eğitsel oyundan bir video kesiti 276

Grafikler Dizini

Sayfa

Grafik 2.1. 1800-2019 yılları arası eleştirel teori, eylem araştırması ve nitel araştırma kavramlarının basılı eserlerde yer alma durumları..... 84

1. GİRİŞ

1.1. Sorun

Geçen yüzyılda ülkelerin ve uluslararası kuruluşların eğitim alanında en önemli hedeflerinden biri okur-yazar oranını artırmaktı. Bu hedef doğrultusunda 10 Aralık 1948 tarihinde Birleşmiş Milletler (BM) tarafından kabul ve ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinde eğitimin herkesin hakkı olduğu, temel eğitimin zorunlu ve ücretsiz olması gerektiği belirtilmiştir (United Nations, 2021). Beyannamenin ilan edildiği yıllarda Türkiye'de okur-yazar oranı yaklaşık %32 iken bu oran 2000 yılında %87.3'e ulaşmıştır (SBB, 2019). Okur-yazar oranında yaşanan bu artışlar özellikle gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere birçok ülke için benzerlik gösterdiği söylenebilir. 21. yüzyılın ilk çeyreğinde de dünyada okur-yazar oranlarının artırılmasına yönelik gelişmelere devam edilmiş bu kapsamda Türkiye'de okuryazarlık oranı 2020 itibariyle %97.4'e ulaşmıştır (TÜİK, 2020). Birçok ülkede okur-yazarlık oranlarında hedeflenen rakamlara ulaşılması uluslararası boyutta eğitim alanında yeni hedefler belirlenmesini de gerekli kılmıştır. İçinde bulunduğumuz yüzyılın başlıca hedefi ise tüm öğrencilerin eşit ve kaliteli bir eğitime ulaşmalarını sağlamaktır. Bu hedefin uluslararası temelleri ise geçen yüzyılın sonlarına doğru 20 Kasım 1989'da imzalanan, 2 Eylül 1990'da yürürlüğe giren Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye dayanmaktadır. İlgili sözleşmenin 23. ve 28. maddelerinde taraf devletlerin eğitimde fırsat eşitliğini sağlayarak engeli olan çocukların da eğitime erişimini sağlamalarını vurgulamıştır (OHCHR, 2021).

5-9 Mart 1990 tarihleri arasında ise Tayland'ta düzenlenen *Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı*'nda (World Conference on Education for All) küresel boyutta eğitim alanında yaşanan gelişmeler, güçlükler ve 1990'lar için yeni vizyonlar tartışılmıştır. Konferans sonunda Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi *(World Declaration on Education for All)* yayımlanmıştır. Bu bildirge ile eğitimin her yaştan kadın ve erkekler için temel bir hak olduğu yinelenerek eğitimin toplumsal ilerleme ve gelişim için anahtar bir unsur olduğu ancak mevcut eğitim olanaklarının yetersiz kaldığı vurgulanarak eğitimde eşitliğin, niteliğin, erişilebilirliğin ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (WCEFA, 1990, s. 155-164). Böylelikle yeni yüzyıla girerken küresel eğitimin temel hedefi belirlenmiştir: Herkes İçin Eğitim *(Education for All / EFA)*.

7-10 Haziran 1994 tarihlerinde ise İspanya'nın Salamanca kentinde UNESCO *(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)* ve İspanya Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın işbirliğiyle 92 ülkenin hükümetini temsilen 300'ü aşkın katılımcı ve 25 uluslararası kuruluş Özel Gereksinimlilerin Eğitimi Dünya Konferansı: Erişim ve Kalite *(World Conference on Special Needs Education: Access and Quality)* adlı organizasyonda bir araya gelmiş ve konferans sonunda Salamanca Bildirisi'ni kabul etmişlerdir. Bu bildiride de herkes için eğitimin gerekliliğinin altı çizilerek özel gereksinimli çocukların özel okullar yerine kapsayıcı bir anlayışın oluşturulduğu genel okullara gitmelerinin teşvik edilmesi; her çocuğun kendine özgü özellikleri, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarının olduğu bu nedenle de tüm çocukların çeşitli ihtiyaçlarının tanındığı ve karşılandığı bir ortamda birlikte öğrenmeleri ve düzenli olarak okula devam etmeleri gerektiği belirtilmiştir (The Salamanca Statement, 1994). Ayrıca bildiride hükümetlere ve UNESCO'ya kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilmesi için birtakım çağrılarda bulunmuşlardır. Hükümetlerden kapsayıcı eğitime yönelik politika oluşturmalarını, öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi kapsayıcı eğitim faaliyetlerini gerçekleştirilmesi için bütçe önceliği sağlamalarını; UNESCO'dan ise kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen eğitimini geliştirmesini, akademik çalışmaları ve projeleri desteklemesi istenmiştir (The Salamanca Statement, 1994). Salamanca Bildirisi ile küresel boyutta "Herkes İçin Eğitim" hedefine ek olarak "Kapsayıcı Eğitim" ve "Kapsayıcı Okul" hedefleri de gündeme taşınmış ve eylem planına alınması sağlanmıştır.

26-28 Nisan 2000 tarihleri arasında Senegal'in başkenti Dakar'da düzenlenen Dünya Eğitim Forumu'nda *(World Education Forum)* öğretmenlerden başbakanlara, akademisyenlerden politika yapıcılara, politik aktivistlerden uluslararası örgütlerin başkanlarına kadar 164 ülkeden 1.100'ü aşkın katılımcı bir araya gelmiştir (UNESCO, 2000, s. 7). Türkiye'den ise foruma Milli Eğitim Bakanı ve iki genel müdürü ile Dakar Büyükelçisi katılım sağlamıştır. Forumda daha önce belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığı, temel eğitimde gereksinimler, eğitimde cinsiyet eşitsizliği ve kapsayıcı eğitim gibi konular gündeme taşınarak tartışılmıştır. Forum sonunda hazırlanan Dakar Eylem Çerçevesi *(Dakar Framework for Action)* kapsamında EFA *(Education for All)* için somut hedefler belirlenmiştir. Dakar Eylem Çerçevesi 2015 yılına kadar tüm çocukların özellikle yoksulluk gibi nedenlerle hâlâ temel eğitime erişemeyen kızlar ve kadınların

temel eğitime; tüm çocukların ise zorunlu, ücretsiz ve kaliteli eğitime erişmelerinin tamamlanması için hükümetlere sorumluluklar yüklemiştir (UNESCO, 2000). Ayrıca eylem çerçevesinde herkes için eğitimin yalnızca ilköğretimi değil, erken çocukluk eğitimi, okuryazarlık ve yaşam becerilerini kapsamakla birlikte çalışan çocukları, uzak kırsal yerleşimlerde yaşayanları, göçebeleri, etnik ve dilsel azınlıkları, çatışmalardan etkilenmiş çocuk, genç ve yetişkinler ile yoksulları vb. dezavantaja sahip kişilerin ihtiyaçlarına da odaklanması gerektiğini vurgulamıştır (UNESCO, 2000, s. 14). Böylelikle kapsayıcı eğitimin içeriği biraz daha genişletilmiştir.

6-8 Eylül 2000 tarihinde ise 189 ülkenin lideri New York'ta Birleşmiş Milletler'de bir araya gelerek daha güvenli, daha müreffeh ve adil bir dünya inşa etmek için Milenyum/Binyıl Bildirgesi'ni *(Millennium Declaration)* onayladılar (United Nations, 2000). Bildirge kapsamında Milenyum/Binyıl Kalkınma Hedefleri olarak da bilinen ve 2015 yılına kadar ulaşılması gereken sekiz hedef belirlenmiştir. Bu hedefler arasında aşırı yoksulluğu ve açlığı ortadan kaldırmak, cinsiyet eşitliğini teşvik etmek ve kadınları güçlendirmek ve tüm çocukların ilkokul eğitimini tamamlamalarını sağlayarak evrensel ilköğretime ulaşmak gibi hedeflere yer almıştır (United Nations, 2022). 15 yılın sonunda diğer hedeflerle birlikte evrensel ilköğretime ulaşma hedefinde de birtakım ilerlemeler kaydedilmiştir. Buna göre gelişmekte olan bölgelerde okullaşma oranı 2000 yılında %83 iken 2015 yılında %91'e ulaşılmış, dünya çapında okula gitmeyen ilkokul çağındaki çocuk sayısı 2000 yılında 100 milyon iken 2015 yılında 57 milyona düşmüş ve gelişmekte olan bölgelerde 15 yıl öncesine göre daha fazla kız okula giderek cinsiyet eşitsizliği büyük ölçüde ortadan kaldırılmıştır (United Nations, 2015a).

Dakar Eylem Çerçevesi'nde hedef yıl olarak belirlenen 2015 yılına ulaşıldığında ise UNESCO, dünyanın EFA hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını ve taraf ülkelerin taahhütlerini yerine getirip getirmediklerini tespit etmek amacıyla EFA Küresel İzleme Raporu'nu *(EFA Global Monitoring Report)* yayınlamıştır. Rapora göre küresel olarak bir ilerleme kaydedilse de temel eğitim ve EFA hedeflerine istenilen düzeyde ulaşılamamıştır. 1990 ve 2000'li yıllara göre önemli bir ilerleme kaydedilmiş (UNESCO, 2015) olsa da Küresel Eğitim İzleme Raporu'nun verileri hâlâ 263 milyon çocuk ve ergenin temel eğitim ve ortaöğretimin dışında kaldığını belirtmiştir (UNESCO, 2016a). Bu bilgiler ışığında 19-22 Mayıs 2015 tarihleri arasında Incheon şehrinde (Kore

Cumhuriyeti) 160 ülkeden 1.600 katılımcı Dünya Eğitim Forumu'nda "2030 yılına kadar herkes için kapsayıcı, eşitlikçi, kaliteli ve yaşam boyu öğrenme nasıl sağlanır?" sorusuna yanıt aramak için toplanmıştır. Forum sonunda eğitimin gelecek 15 yılı için yeni bir vizyon oluşturmak amacıyla *Incheon 2030 Eğitim Deklarasyonu*'nu (Incheon Declaration for Education 2030) hazırlayıp kabul etmişlerdir (UNESCO, 2016a; UNESCO, 2016b). Deklarasyon 25 Eylül 2015 tarihinde Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulunda kabul edilen Dünyamızı Dönüştürmek: Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi'nin *(Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development)* eğitim hedeflerini şekillendirmede etkili olmasının yanısıra UNESCO'ya eğitim gündeminin liderliği, koordinasyonu ve izlemesi için de sorumluluk yüklemiştir (UNESCO, 2016a, s. i). 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında yoksulluk, açlık, sağlık, eğitim, enerji, ekonomi, eşitsizlikler ve iklim gibi konularda toplamda 17 hedef belirlenmiştir. Bu hedeflerden biri olan Hedef 4'te "Herkes için kapsayıcı ve adil nitelikli eğitimin sağlanması ve hayat boyu öğrenme fırsatlarını desteklemek." şeklinde uluslararası eğitimin hedefi ortaya koyulmuştur (United Nations, 2015b, s. 14). Bu eğitim hedefine ulaşabilmek amacıyla Birleşmiş Milletler'in özellikle UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası örgütleri her ülkenin hükümetleriyle iş birliği yaparak tüm çocukların ve gençlerin kapsayıcı ve nitelikli eğitime erişmelerine destek olmak amacıyla çeşitli çalışmalar yürütmektedirler.

UNESCO 2002 yılından 2015 yılına kadar Herkes için Eğitim (EFA) Küresel Eğitim İzleme Raporlarını *(EFA Global Monitoring Report)*; *Incheon 2030 Eğitim Deklarasyonu* sonrası 2016 yılından itibaren ise Küresel Eğitim İzleme Raporlarını *(Global Education Monitoring Report)* yayımlamaktadır. Bu raporlara her yıl farklı bir isim/tema belirleyen UNESCO 2020 Küresel Eğitim İzleme Raporu'nun temasını Kapsayıcılık ve Eğitim: İstisnasız Herkes için Eğitim *(Inclusion and education: All means all)* olarak belirlemiştir. 2020 raporuna göre (UNESCO, 2020, s. xviii-1):

- Ülkelerin %68'i kapsayıcı eğitim yasalarını, politikalarını, planlarını ve stratejilerini tanımlamıştır.
- Ülkelerin %57'sinin kapsayıcı eğitim tanımlarında tüm dışlanan gruplar dâhil edilse de %17'sinde kapsayıcı eğitim tanımının yalnızca engeli veya özel gereksinimi olanları içermektedir.

- Ülkelerin %10'u kapsayıcı eğitim yasalarında tüm öğrencileri dâhil eden hükümlere yer vermektedir.
- Ülkelerin %25'inin kanunlarında engeli olan öğrencilerin eğitimini normal eğitimden ayrıştırma, %10'un da entegrasyon, %17'sin de ise kapsayıcılık, geri kalan ülkelerde ise bunların çeşitli kombinasyonlarına başvurulmaktadır.
- 43 ülkede her üç öğretmenden biri öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kültürel çeşitliliğini dikkate almamaktadır.
- 48 ülkenin eğitim sistemindeki öğretmenlerin %25'i özel gereksinimleri olan öğrencilere eğitim konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duymaktadır.
- Yoksulluk ortaöğretime devam etme konusunda önemli bir engel oluşturmaktadır.
- Son yıllarda artış gösterse de 15 yaş altı çocukların hala %25'i okula devam etmemektedir.
- Pek çok ülkede dezavantajlı öğrencilerin durumuna ilişkin verilere ulaşılamamaktadır.
- Düşük ve orta gelirli ülkelerin %40'ı COVİD-19 sürecinde eğitimin dışında kalma riski olan öğrenciler için herhangi bir önlem almamıştır.

Kapsayıcı eğitim konusunda evrensel olarak bir ilerleme kaydedilse de henüz arzu edilen düzeye ulaşılamadığı görülmektedir. Ancak kapsayıcı eğitimin bir süreç olduğu düşünüldüğünde uluslararası kurum ve kuruluşların koordinatörlüğünde ulusal çerçevede farklı düzeylerde ilerlemelerin gerçekleştiği görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de de birtakım ilerlemelerin kaydedildiği söylenebilir.

Uluslararası alanyazına paralel olarak Türkiye'de de kapsayıcılık üzerine ilk araştırmalar engeli olan öğrencilere yönelik olmakla birlikte kapsayıcı eğitimin yalnızca bu boyutuna odaklanan çalışmalar (Çağlar, 2012; İlik ve Sarı, 2017; Sart, 2015; Sart vd., 2016) son yıllara kadar ağırlığını sürdürmüştür. Arap Baharı olarak adlandırılan Ortadoğu'da yaşanan siyasi ve sosyal gelişmelerin bir halkası olarak 2011 yılında Suriye'de iç savaş başlamış sonrasında Türkiye'ye yönelik gerçekleşen göçlerle Türkiye'de kapsayıcı eğitimin içeriği yabancı uyruklu öğrencileri de kapsayacak şekilde genişleme olanağı bulmuştur. Göç olgusuyla ortaya çıkan toplumsal hareketliliğin uyumu için ise en önemli unsurun eğitim olduğu saptanmıştır (Yıldırım, 2018). Bu kapsamda yurtiçinde mültecilere/sığınmacılara/yabancı uyruklulara yönelik gerçekleştirilen

akademik çalışmalar (Balkar, Şahin ve Işıklı-Babahan, 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Özcan, 2018; Öztürk vd., 2017; Tüzün, 2017), özellikle 2014'ten itibaren hız kazanmıştır (Sarı, Nayir ve Kahraman, 2020). Bunlara ek olarak bazı sivil toplum kuruluşları da Türkiye'de kapsayıcı eğitime ve yabancı uyruklulara ilişkin çeşitli raporlar yayımlamışlardır (Eğitim-Bir-Sen, 2017; ERG, 2016a, 2016b; SETA, 2016). Ancak *1.2. İlgili Araştırmalar* kısmında da ele alınan çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak var olan durumu belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Buna ek olarak yapılan çalışmaların daha çok engeli olan veya yabancı uyruklu öğrenciler üzerine tek bir boyutta ele alındığı ortaya çıkmaktadır. Oysa kapsayıcı eğitim, öğrenme ortamının ve öğrenme-öğretme sürecinin tüm bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına güre düzenlenmesini, eğitimin tüm paydaşlarının sürece dahil edilmesini gerektirmektedir. Alanyazın incelendiğinde ve saha gözlemleri gerçekleştirildiğinde kapsayıcı eğitime yönelik problemlerin halihazırda bilindiği ancak nasıl bir uygulama gerçekleştirileceğine yönelik teorik öneriler bulunsa da somut uygulama örneklerinin sınırlı ve yetersiz olduğu görülmektedir. Bu araştırmada dezavantajlı çevrede yer alan bir okulun, hetorejen bir çeşitliliğe sahip kalabalık bir sınıfında, öğretim programının dikkate alındığı ve akademik başarının hedeflendiği bir ortamda, kapsayıcı eğitimin farklı bileşenleriyle birlikte kapsayıcı bir ders uygulaması geliştirilmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

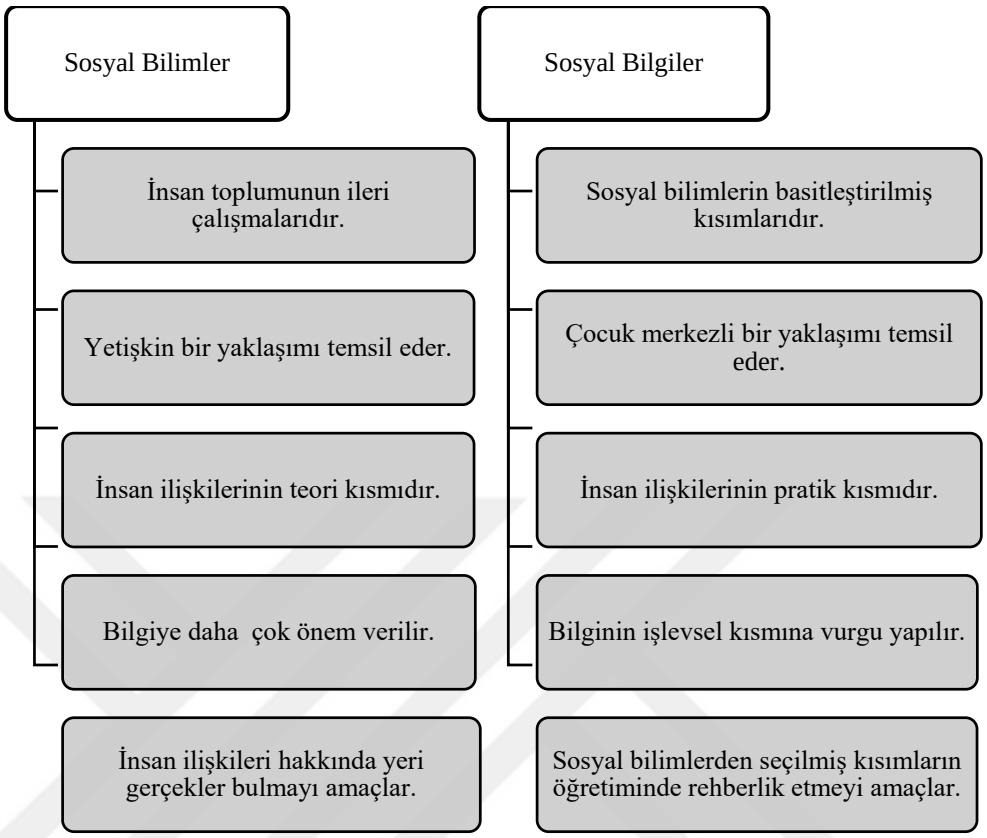
Araştırmanın problem durumunu destekleyici çalışmalara *1.2. İlgili Araştırmalar* kısmında yurtiçi ve yurtdışı alanyazında kapsayıcı eğitimle ilgili araştırmalara ve onların bir analizine yer verilerek devam edilmiştir. Devamında ise *1.4. Araştırmanın Özgün Değeri* kısmında araştırmayı diğer çalışmalardan ayıran özgün yönüne ve önemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi Tanımı, Kapsamı ve Amaçları

Sosyal bilgiler bireyin kendisinden başlayarak çevresini ve evreni anlamasına yardımcı olan bir ders olarak tanımlanabilir. Bu özelliğinden dolayı kapsamı dünya kadar geniş ve insanlık tarihi kadar uzundur (Pathak, 2012). Ancak soyal bilgiler eğitiminin kuramsal temellerini Sokrates, Platon ve Aristotales'in düşüncelerine kadar indirgenebilirken (Duplass, 2021), kavramsal olarak temelleri ise Bulletin dergisinde Orta

Eğitimi Yeniden Teşkilatlandırma Komisyonu'nun 1916 yılında yayınladığı Sosyal Bilgiler Komitesi Raporu'na dayandırılabilmektedır. 20. yüzyılın başında Amerika Birleşik Devletleri'ne gelen çok sayıda göçmenin demokratik bir toplumda yaşamaya hazır olmadıklarından endişelenen dönemin politika yapıcıları sosyal bilgileri bir vatandaşlık eğitimi aracı olarak görmüşlerdir (Mindes, 2006, s. 2). Bu nedenle o zamanlardan itibaren sosyal bilgiler eğitiminin asıl amacı genellikle vatandaşlık eğitimiyle ilişkilendirilmiş olmakla birlikte (Barth, 1991; Camp, 2017; Chapin, 2014; Letizia, 2020; Mindes, 2014; Parker, 2014; Ross, 2006; Seefeldt, Castle ve Falconer, 2014; Wade, 2008) sosyal bilgiler eğitiminin amacı çok daha fazlasını içermektedir.

Çok disiplinli bir alan olan sosyal bilgilerin konu alanına herşey dahil edilebilir (Singer, 2003). Nitekim sosyal bilgilerin konusu insanı ve içinde yaşadığı toplumu doğrudan ele aldığından (Pathak, 2012) insanı ilgilendiren her konunun sosyal bilgilerin içeriğini oluşturduğu da ifade edilebilir. Bu kapsamda sosyal bilgiler vatandaşlık konularının yanısıra tarih, coğrafya, ekonomi, felsefe, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji, antropoloji, hukuk ve siyaset gibi sosyal ve beşeri bilimleri de içermektedir. Tüm sosyal bilimler sosyal bilgiler başlığı altında yer alsa da sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin akademik disiplinlerinin de ötesinde bir içeriğe sahiptir (Thornton, 2005, s. 2). İçeriğin yanısıra sosyal bilimler ve sosyal bilgiler bazı yönlerden de farklılaşmaktadır. Pathak'a (2012) göre bu farklar Şekil 1.1'de şu şekilde açıklanabilir:



Şekil 1.1. *Sosyal bilimler ile sosyal bilgiler arasındaki farklar*

Şekil 1.1'de ifade edildiği üzere sosyal bilimlerin çatısı altındaki disiplinler uzmanlık alanları dolayısıyla mikro araştırmalar gerçekleştirerek detaylı bilgilere ulaşırken, sosyal bilgiler ulaşılan bu bilgileri öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre basitleştirmektedir. Sosyal bilimler detaylı içeriği nedeniyle daha çok yetişkin merkezli, sosyal bilgiler ise içeriği çocukları merkeze alarak düzenlediği için öğrenci merkezlidir. Sosyal bilimlere ait disiplinler, kendi konu alanlarında insan ilişkileri hakkında yeni gerçeklere ulaşmayı amaçlayarak teorik bilgiler elde etmeyi önemserken, sosyal bilgiler ise bilginin işlevsel kısmını önemseyerek insan ilişkilerinin pratiğine ve bilginin öğretiminde rehberlik etmeye odaklanırlar.

Sosyal bilgilerin sosyal bilimlerin bir bütünleşmesi olduğunu iddia edenler ile tarih, coğrafya ve diğer bilimlerin ayrı bir disiplin olarak verilmesi gerektiğini ileri sürenler arasında sürgelen bir tartışma vardır (Hood, 1994, s. xviii). Sosyal bilimler insanı merkeze alarak yaşamın tüm alanlarını inceleyen akademik disiplinler grubu olarak adlanlandırılmaktadır. Sosyal bilimlerin akademik bir inceleme alanı olmasından dolayı

yaşamı ve dünyayı parçalara ayırarak incelemesi onlar hakkında daha fazla bilgiye erişmelerini sağlar. Ancak yaşam bir bütündür ve öyle de öğretilmesi gerekmektedir. Bu aşamada ise yaşamı ve içinde yer aldığımız dünyanın anlaşılmasını sağlayan sosyal bilgiler devreye girmektedir. Sosyal bilimlerden yapılan toplulaştırmanın bir ürünü olan sosyal bilgiler (Kaya, 2020, s. 128) öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreyi kendi bütünlüğü içinde anlamalarına ve daha geniş bir perspektifle ampirik, kabul edilebilir ve insani bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olan bir çalışma alanıdır (Pathak, 2012, s. 2). Sosyal bilgilerin içeriği çoğunlukla geçmişte ve günümüzde tüm kültürlerde var olan insan deneyiminin etki alanına odaklandığından (Brophy ve Alleman, 2010) tıpkı sosyal bilimler gibi merkezinde insan ilişkileri vardır. Bu insanlar aile ve akraba gibi en yakın olandan en uzak ülkelerde yaşayanlar da dahil olmakla birlikte şimdi yaşayanların yanı sıra geçmişte yaşamış ve gelecekte yaşayacak olanları da içerir (Zarrillo, 2012). Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler geçmiş, şimdi ve gelecekteki toplumların kültürel, ekonomik, coğrafi, politik ve sosyolojik olarak incelendiği (Farris, 2015, s. 22) bir derstir. Bu nedenle sosyal bilgiler doğası gereği yüksek bir ilgi üzerine kuruludur ve insan ilişkilerini anlamlandırmak için tasarlanmıştır (Chapin, 2014). Sosyal bilgiler toplumla ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır ve toplum yeni sosyal sorunlarla, değişen normlar ve siyasi önceliklerle mücadele ettikçe ortaya çıkan tartışmalar sosyal bilgilerin içeriğini ve karakterini de şekillendirmektedir (Crowe ve Cuenca, 2016, s. xxvii). Bu durum sosyal bilgilerin geniş ve karmaşık kapsamından kaynaklanmaktadır. Kapsam ve içeriğinin genişliğinden dolayı sosyal bilgiler ile ilgili birçok tanım gerçekleştirilmiştir ancak bunlar içerisinden üzerinde daha çok hemfikir olunan tanımlardan biri, sosyal bilgiler eğitiminde uluslararası otorite kabul edilen, National Council for the Social Studies (NCSS) tarafından yapılmıştır (NCSS, 1994, s. 24).

> Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerin bütünleştirildiği bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanısıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinin uygun içerikleri üzerinde koordineli ve sistematik bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı birbirine bağlı bir dünyada, kültürel olarak çeşitli demokratik bir toplumun vatandaşları olarak genç insanların kamu yararı için bilinçli ve mantıklı kararlar almalarına yardımcı olmaktır.

NCSS'in yapmış olduğu tanım görece kapsamlı bir tanım olsa da sosyal bilgilerin içerik ve amaçlarının tam olarak yansıtılamadığı görülmektedir. Bu durumun, daha önce de ifade edildiği gibi, sosyal bilgilerin içeriğinin insanlık kadar geniş olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla sosyal bilgilerin içeriği toplumun ihtiyaçları, yeni ortaya çıkan bilgilerle sürekli olarak güncellenerek gelişmektedir. Russell ve arkadaşları (2014) sosyal bilgilerin içeriğinin her zaman tartışma konusu olduğunu ve olmaya da devam edeceğini çünkü sosyal bilgiler öğrenmenin okuma ve matematik gibi bir yetenek ve beceri geliştirmekten çok daha karmaşık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu karmaşıklık ve içerik zenginliği göz önünde bulundurularak sosyal bilgiler, bireyin kendisinden başlayarak çevresini ve içinde yer aldığı dünyayı anlamlandırmasını kolaylaştıran, sürekli değişen dünyada toplumların gereksinim duydukları bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip vatandaşlar yetiştirmeye yardımcı olan disiplinlerarası bir ders ve çalışma alanı olarak tanımlanabilir.

Sosyal bilgiler çocukların okulda ezberlemesi gereken bir dizi gerçekler koleksiyonundan çok daha fazlasıdır (Farris, 2015). Parker'ın (2010) da ifade ettiği gibi sosyal bilgiler ile öğrenciler insanları, yerleri, kültürleri, sistemleri, problemleri ve dünyayı görmelerini ve yorumlamalarını sağladığı için iyi bir okul müfredatının merkezinde yer almaktadır. Çünkü sosyal bilgiler dersleri öğrencilerin okulda insanlarla bağlantı kurduğu, diğerlerini öğrendiği, kültürel gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkları bularak yeryüzünde ortak bir insanlık duygusunu keşfetmelerine ve oluşturmalarına imkan sağlayan, bir okul gününün en iyi zaman dilimlerinden birine sahiptir (Zarrillo, 2012). Bu özelliklerinin yanısıra sosyal bilgiler öğrencileri vatandaşlık görevlerine hazırladığı ve disiplinlerarası bilgi, beceri ve tutumları bütünleştirmesinden dolayı diğer derslerden ayrılmaktadır (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2014). Parker (2014) sosyal bilgilerin temel amacının sosyal anlayış ve vatandaşlık yeterliliği olduğunu ifade ederken, Camp (2017) ise öğrencilerin demokratik vatandaşlar olarak yurttaşlık yeterliklerini ve sosyal sorumluluklarını geliştirmek olarak ifade etmiştir. Sosyal bilgilerin öncelikli amaçları konusunda tartışmaların sürdüğünü ifade eden Russell vd. (2014) göre sosyal bilgiler programlarıyla en sık ilişkilendirilen amaçları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Millete, devlete ve yerel çevreye karşı sorumlu vatandaşlar yetiştirme,

- Öğrencileri bir sonraki eğitim kademesine sosyal bilgilere ait bilgi ve becerilerle hazırlamak,
- Sağlıklı benlik algısını geliştirmek,
- Sosyal bilimcilerin yöntemlerini öğretmek,
- Öğrencileri sosyal bilgiler hakkında öğrenmeye karşı motive etmek,
- Problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmek,
- Kültürel olarak duyarlı küresel vatandaşlar yetiştirmek (s. 16).

Yukarıda belirtilen amaçlara ek olarak Pathak (2012) sosyal bilgilerin amacını toplumsal bilinci uyandırmak, demokratik değerleri geliştirmek ve ulusal bütünleşmeyi teşvik etmek olarak ifade etmiştir. Sosyal bilgiler içeriği ve amaçları incelendiğinde kapsayıcı eğitime büyük ölçüde hizmet ettiği söylenebilir. Sosyal bilgiler ve kapsayıcı eğitim ilişkilendirmesine araştırmanın *1.1.6. Kapsayıcı Sosyal Bilgiler Eğitimi* başlığı altında yer verilecektir.

1.1.2. Eğitimde Eşitsizlikler

Tarih boyunca eğitime her zaman önem atfedilse de, günümüz toplumları için ayrı bir önem taşıdığı söylenebilir. Sanayileşme ve ardından gelen küreselleşme ile birlikte yeni iş kollarının ortaya çıkması toplumların nitelikli işgücüne daha fazla ihtiyaç duymasına yol açmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla özellikle 20. yüzyıldan itibaren küresel çapta okullaşma ve okula erişim oranınında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Eğitimde yaşanan bu gelişmeler büyük ölçüde devlet kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Özellikle zorunlu eğitimle birlikte eğitim kurumları üzerinde biçimlendirici ve hakim bir güç unsuru hale gelen devletlerin eğitim üzerindeki bu kontrolü uzun süredir tartışılmaktadır (Kaya, 2016). Bu tartışmaların felsefi altyapısını toplumda yaşanan eşitsizliklerin gücün toplumdaki dengesiz dağılımının bir sonucu olduğuna ilişkin Weber'in düşünceleri, Marx'ın eğitimin toplumsal eşitsizlikleri sürdürmek için araç olarak kullanıldığını ifade eden düşünceleri ile Bourdieu'nun (1973) ülkelerdeki eğitim sistemlerinin egemen kültüre daha yakın olması nedeniyle kültürel semayeyi ve sınıflar arasındaki ilişkinin yapısını yeniden ürettiğine ve toplumdaki eşitsizliği pekiştirdiğine dair düşünceleri oluşturmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin ilk adımı olan tüm çocukların okula erişim sürecinin hızlandırılması için devlet kaynaklarının kullanımının ve eğitim

üzerindeki kontrolünün kabul edilebilir olduğu değerlendirilebilir. Günümüzde gerek devlet gerek uluslararası kuruluşlar tarafından eğitimde eşitsizliği azaltmaya yönelik çalışmalar sürmektedir. Ancak Becker'e (2003, s. 3) göre eğitim alanında yaşanan genişleme ve reformlara rağmen sosyal sınıflar arasındaki fayda ve maliyet dengesi sabit kaldığından eğitimde eşitsizlikler yaşanmaya devam etmektedir.

Günümüzde ise okula erişim yerine kaliteli eğitime erişim anlayışı geçerlilik kazanmaya başlamıştır. Kaliteli eğitime erişim, sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun tüm öğrenciler için aynı olsaydı ancak o zaman aralarındaki rekabetin eşit olabileceği ifade eden Marger (2014, s. 213) durumun böyle olmadığını eğitim kalitesinin toplumdan topluma ve hatta mahalleden mahalleye büyük farklılıkları içerdiğini belirtmiştir. Bu nedenle özellikle batı toplumlarında eğitim eşitsizliklerini ortadan kaldırmak ve tüm çocukların akademik başarı şanslarını artırmak için reformlar, bilimsel çalışmalar, sosyal ve siyasi tartışmalar gerçekleştirilmektedir (Siraj ve Mayo, 2014). Özellikle son yıllarda bu tür tartışmaların temelinde PISA ve TIMSS gibi uluslararası başarı izleme araştırmalarından elde edilen ülke skorlarının önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Bu tür araştırmalar ülkelerin eğitimde eşitlikteki uluslararası konumu hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır (Özer, vd. 2020). Eğitimin, okulların, öğretmenlerin vb. unsurların kalitesine yönelik uluslararası göstergelerle yapılan bu kıyaslamalar politika yapıcıların eğitime ilişkin kararlarını her geçen gün daha fazla etkilemeye başlamıştır (Dronkers, 2010). Bu tür uluslararası karşılaştırmalar ülkeler arasındaki rekabeti artırdığından dolayı hükümetleri eğitim üzerindeki hegemonyasını azaltmaya ve eğitimde bilimsel reformlar yapmaya yönelttiği söylenebilir.

Eğitimde fırsat eşitliği okul binalarından öğretmen niteliklerine, eğitime ayrılan bütçeden coğrafi faktörlere, toplumsal olarak eğitime bakıştan kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kadar çok çeşitli faktörlerden etkilenebilmekte ve bunların tümü veya birinin birey için dezavantajlı bir durum oluşturması eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olabilmektedir (Şahin, 2019). Bunların yanı sıra öğrencilerin sosyo-ekonomik kökeni, bulunduğu bölgede veya içinde yer aldığı toplumdaki yerleşik cinsiyet rolleri de öğrenciler arasındaki farklılıklara yol açabilmektedir (ERG, 2009). Türkiye'de eğitimde eşitsizlikler önündeki en önemli engeller arasında yüksek gelir eşitsizliği (Ataç, 2017) ve yoksulluk gösterilebilir. Nitekim Işık ve Ataç'ın (2011) yapmış oldukları çalışmada da Türkiye'de eğitim düzeyi ile yoksulluk arasında güçlü bir

ilişkinin olduğunu ve buna göre bireylerin eğitim düzeyi yükseldikçe yoksulluk riskinin azaldığını ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda tüm öğrencilerin eşit şekilde rekabet edebilmeleri için öncelikli olarak yüksek gelir eşitsizliğinin önüne geçilmesi gerekmektedir. Eğitimde eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için eğitim, sosyal, ekonomik ve politik alanlarda bütüncül bir yaklaşımla bu sorunun ele alınması, tartışılması ve birlikte çözüm önerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Eğitimde eşitsizlikleri ortadan kaldırmanın güç olduğu ve uzun bir zamanı alacağı açıktır. Bu nedenle mevcut eğitim sistemi içindeki öğrencilerin okul ortamında yaşadığı eşitsizlikleri en aza indirgemek ve akademik başarılarını destekleyerek sosyo-ekonomik gelişimlerinin sağlanması için kapsayıcı eğitim yaklaşımından azami düzeyde yararlanılması önem taşımaktadır.

1.1.3. Kapsayıcı Eğitim Nedir?

Araştırmanın *1.1. Sorun* başlığı altında kronolojik olarak da belirtildiği üzere kapsayıcı eğitimin evrensel ve kuramsal dayanaklarının geçen yüzyılda ortaya çıktığı ve geliştiği ifade edilebilir. Buna göre İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960), Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (1965), Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (1979), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989), Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı (1990), Salamanca Bildirisi (1994) ve Dakar Eylem Çerçevesi (2000) kapsayıcı eğitimin gelişimine etki eden önemli dönüm noktalarıdır. Başlangıçta eğitim hakkı olarak başlayan süreç, devamında tüm çocuk ve kadınların eğitime dâhil edilmesine dönüşmüş, sonrasında ise engeli olan bireylerin de eğitim sürecinden mahrum bırakılmaması üzerine genişlemiştir. Engeli olan bireylerin eğitim sürecine entegrasyonu görece uzun bir süre kapsayıcı eğitimin içeriğinde baskın olmuştur. 21. yüzyılla birlikte kapsayıcı eğitimin içeriği marjinalleştirilmiş, dışlanmış ve savunmasız gruplar da dâhil tüm çocukların (çocuk işçiler, çocuk askerler, göçebe ailelerin çocukları, kaçak göçmen çocukları, istismara uğramış çocuklar, kimsesiz ve sokak çocukları, terörden etkilenmiş çocuklar, etnik azınlık çocukları vb.) ihtiyaçlarının dikkate alınması olarak güncellenmiştir (UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitim, eğitimi hak temelli bir anlayış çerçevesinde görür. Eğitimde hak temelli yaklaşım üç ilke üzerine kuruludur, bunlar:

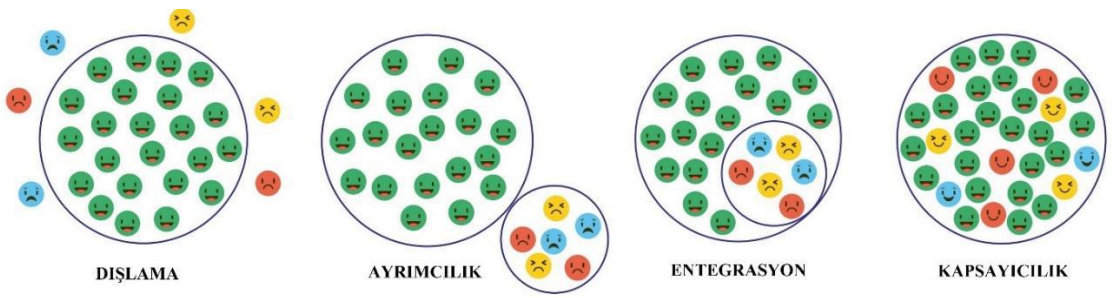
• Ücretsiz ve zorunlu eğitime erişim,

• Eşitlikçi ve kapsayıcı olma ile ayrımcı olmama,

• Kaliteli eğitime, içeriğe ve sürece erişim hakkı (UNESCO, 2005, s. 12).

Bu temel ilkelerden hareketle herhangi bir engel türüne bakılmaksızın her çocuk için eğitim, sahip olduğu dezavantajları en aza indirgeyerek hak ettiği adil ve kaliteli eğitime ulaşmasını hedeflemelidir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için ise eğitimde kapsayıcılığa ihtiyaç duyulmaktadır. Kapsama, dâhil etme gibi anlamları bulunan "inclusion" kavramından türeyen "inclusive" kavramı kapsayıcı, kucaklayıcı, kapsayan gibi anlamlara gelmektedir. Kapsayıcılığı uluslararası alanda kabul görmesini sağlayan en önemli kurumların başında kuşkusuz Birleşmiş Milletler çatısı altında yer alan UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) gelmektedir. UNESCO kapsayıcılığı "öğrencilerin varlığını, katılımını ve başarısını sınırlayan engellerin üstesinden gelmeye yardımcı olan bir süreç" (UNESCO, 2017, s. 7) ve "öğrenci çeşitliliğine olumlu yanıt veren ve bireysel farklılıkları sorun olarak değil, öğrenmeyi zenginleştiren fırsatlar olarak gören dinamik bir yaklaşım" olarak tanımlamaktadır (UNESCO, 2005, s. 12).

Kapsayıcılık, bireysel farklılıklara sahip çocukların eğitim sisteminden dışlanmasına (dışlama), eğitim sistemine dâhil edilmiş ancak farklılıkları nedeniyle genel okullardan ayrı tutulmasına (ayrımcılık) ve genel okullara dâhil edilmiş fakat farklılıkları nedeniyle ayrı sınıflarda eğitim verilmesine (entegrasyon) karşı çıkarak tüm öğrencilerin birlikte aynı ortamda öğrenim görmesini talep etmektedir (Şekil 1.2).



Şekil 1.2. *Dışlama, ayrımcılık, entegrasyon ve kapsayıcılık kavramlarının bireysel farklılıklara yaklaşımı (MEB, 2019, s. 17)*

Şekil 1.2'de kapsayıcı eğitimin günümüz itibariyle diğer yaklaşımlara göre en arzu edilen yaklaşım olduğu görülmektedir ancak bu kapsayıcı eğitimin sorunsuz, eleştirilemez ve nihai yaklaşım olduğu anlamına gelmemekte, aksine gelişimine devam eden bir süreç olduğu ifade edilebilir.

Uluslararası alanyazında kapsayıcı eğitim *(inclusive education)* kavramı uzun bir süreden beri kaynaştırma eğitimi ile eş anlamlı olarak kullanıldığından çoğunlukla fiziksel ve zihinsel engeli olan öğrencilerin eğitimi ile ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda genel okul ve sınıflara dâhil edilmeyen engeli olan öğrenciler kapsayıcı eğitimle birlikte önce genel okullar içinde ayrıştırılmış bir sınıf içerisine, daha sonrasında ise genel okulların normal sınıflarına dâhil edilmiştir. Oysa kapsayıcı eğitim yalnızca engeli olan veya özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara bir alternatif bulmakla ilgili değil, aynı zamanda yoksul, uzak kırsal alanlarda yaşayan, çeşitli azınlıkların çocukları ile bazı toplumlarda cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan kızlar ile kaliteli eğitime ulaşamadığı için öğrenmede güçlük yaşayan tüm gruplara odaklanmaktadır (UNESCO, 2001). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim çeşitliliğe değer vererek cinsiyet, etnik köken, din, dil, sosyal sınıf, sağlık, sosyal katılım ve başarı gibi çeşitli nedenlerle kimsenin eğitim süreçlerinden dışlanmaması, herkesin sistem tarafından kucaklanması ve tüm öğrencilere ulaşılabilmesi için eğitim sisteminin kapasitesinin güçlendirilme süreci olarak ifade edilebilir (UNESCO, 2008; 2009a; 2017). Başka bir ifadeyle kapsayıcı eğitim *"*erişim ve katılımda eşitliği vurgulayan ve tüm çocukların bireysel öğrenme ihtiyaçlarına ve yetkinliklerine olumlu yanıt veren hak temelli kaliteli eğitimin bir boyutu*"* (Save the Children, 2016, s. 6), bir süreç ve adalet arayışıdır (Çayır, 2022). Uluslararası alanda kapsayıcı eğitimi teşvik eden ve fonlayan en önemli kurumlardan biri olan UNICEF (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu) ise kapsayıcı eğitimi yetenekleri ve gereksinimleri ne olursa olsun tüm öğrencileri kapsayan ve aynı okullarda birlikte öğrenmelerini destekleyen bir eğitim sistemi olarak tanımlamaktadır (UNICEF, 2017).

Kapsayıcı eğitim yalnızca öğretim ve programın tüm öğrenciler için uygun hale getirilmesini içermez aynı zamanda okulların öğrencilerinin ihtiyaçlarını tanıyarak okul binasının, sınıfların, oyun alanlarının, ulaşımın ve tuvaletlerin de tüm öğrenciler için uygun hale getirilmesini içermektedir (UNESCO, 1994; UNICEF, 2017). Bunun için ise evrensel tasarımdan yararlanılması gerekmektedir. Engellilerin Haklarına İlişkin

Sözleşme'de *(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)* Birleşmiş Milletler evrensel tasarımı "ürünlerin, ortamların, programların ve hizmetlerin uyarlama veya özel tasarım gerekmeksizin, mümkün olduğunca tüm insanlar tarafından kullanılabilecek şekilde tasarımı anlamına gelir. Evrensel tasarım, gerektiğinde bazı engeli olan gruplar için yardımcı cihazların tasarıma dâhil edilmesini de dışlamaz." (United Nations, 2006: Madde 2). Üstelik başlangıçta engeli olan gruplar için geliştirilen bazı araçlar sonrasında tüm insanların gündelik yaşamlarını da kolaylaştırabilmektedir. Örneğin fotoselli otomatik kayar kapılar başlangıçta tekerlekli sandalyeye bağlı bireyler için geliştirilmişken günümüzde tüm insanların yaşamını kolaylaştırmaktadır.

Çoğu kamu binasında insanları ilk karşılayan merdivenler, çocuklar ve yetişkinlerin bu tesislerdeki hizmetlere erişebilmesi için karşılaştıkları ilk engel olduğundan, tüm kamu binalarına rampa gibi alternatif giriş yolları sunularak, çocuk, engeli olan bireyler, hamileler ve yaşlılar başta olmak üzere herkes için eşit derecede erişilebilir yapılar oluşturulması gerekmektedir (UNESCO, 2009b). Bu kapsamda yeni yapılacak okul vd. kamu binalarında evresel tasarım ilkesinden yararlanılması önem taşımaktadır. Halihazırda hizmet veren çoğu kamu binası ise evrensel tasarım ilkesinden hareketle rampa, asansör vb. alternatif erişim yollarını tasarımına dahil etmesi gerekmektedir. Genellikle üç veya dört katlı olarak inşa edilen bir okul binası düşünüldüğünde genellikle her katın bir sınıf kademesinden oluşturulduğu (Giriş Katı: 5. sınıf; Birinci Kat: 6. sınıf; İkinci Kat: 7 sınıf gibi) gözlemlenir. Böyle bir durumun okul idarecileri tarafından farklı gerekçeleri bulunsa da okul yönetimi örneğin fiziksel engeli olan bir öğrencisinin ihtiyaçlarını gözeterek o öğrencinin bulunduğu sınıfı giriş katına alabilmeli, görme engeli olan bir öğrencisi bulunuyorsa okulun bahçe kapısından itibaren hissedilebilir zemin (görme engeli olanlar için yürüme yolu) oluşturabilmelidir. Evrensel tasarım ilkelerine dayalı olarak inşa edilen okullar daha etkilidir çünkü evrensel tasarım yalnızca okula erişimle ilgili değil aynı zamanda okulda daha kapsayıcı ve öğrenme dostu bir ortam oluşturmakla da ilgilidir (UNESCO, 2009b). Endonezya'da bir okul kütüphanesinin inşa edilmesinde hükümet okul idarecilerine bir tercih sunarak yapının bir hazır plan dahilinde yapılabileceği gibi kendi tasarımlarından hareketle de oluşturabileceğini ifade etmiştir. Okul idarecileri ise ödenek dahilinde tasarımı kendilerinin gerçekleştirmesini tercih etmişlerdir. Bu kapsamda okul idarecileri öğretmenlerin yanı sıra bazı öğrencilerden de

görüş alarak onların ihtiyaçlarını da (engeli olan öğrenciler için rampa, görme yetersizliği bulunan öğrenciler için yüksek kontraslı renklerin kullanımı vb.) göz önünde bulundurarak bir tasarım gerçekleştirmişlerdir. Okul idarecisi Yusep Trimulyana, Ian Kaplan ile gerçekleştirdiği röportajda kapsayıcı bir okul tasarım sürecinin okul topluluğunun tüm üyelerine okullarıyla ilgili bir gurur ve sahiplenme duygusu verdiğini, ayrıca uygun, erişilebilir ve hoş bir tasarıma sahip okul alanları oluşturmanın öğrenme ve katılımı artırabileceğini ifade etmiştir (Kaplan, 2007). Evrensel tasarım ilkeleri yalnızca mimari alanda sınırlı kalmamış aynı zamanda öğrenmeyi de etkileyerek Öğrenmede Evrensel Tasarımı *(Universal Design for Learning / UDL)* ortaya çıkarmıştır.

Öğrenmede Evrensel Tasarım tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sağlamak amacıyla bir dizi ilkeden oluşan bir öğretim programı tasarlama yaklaşımıdır (AIR, 2010). Başka bir deyişle insanların nasıl öğrendiğine dair bilimsel çalışmalardan hareketle tüm insanlar için öğrenme ve öğretmeyi iyileştirmek için bir çerçevedir (CAST, 2022). Öğrenmede Evrensel Tasarım tüm öğrenciler için standart bir çözüm sunmak yerine her öğrencinin yeteneğini en üst düzeye çıkarmak için onlara uygun öğrenme yaşantılarının oluşturulabildiği esnek bir yaklaşımı içerir (Demir Başaran, 2021; Öztürk ve Derin, 2021). Öğrenme-öğretme sürecinde esnek amaçlar, yöntemler, materyaller ve değerlendirme araçlarının kullanımını gerektiren Öğrenmede Evrensel Tasarım temelde şu üç prensibi içermektedir (Öztürk ve Derin, 2021, s. 9):

- *Temsil:* Bilginin farklı formatlarda (görsel, işitsel vb.) sunulması gerektiğini ifade eder.
- *Eylem ve İfade:* Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere farklı materyallerle etkileşime girmelerini sağlayacak yeni fırsatlar oluşturulmasını ve öğrendiklerini nasıl ifade edebileceklerine ilişkin alternatifler sunulmasını ifade eder.
- *Katılım*: Öğrencilerin derse karşı ilgi, motivasyon ve katılımını artırmak için öğrenme-öğretme sürecinde farklı katılım yöntemlerinden yararlanılmasını ifade eder.

Bu prensiplerden hareketle Öğrenmede Evrensel Tasarımın birden fazla temsil, eylem ve ifade ile katılımı gerektirdiği söylenebilir. Buna göre evrensel tasarımın yedi ilkesi şöyledir: Eşit kullanım, kullanımda esneklik, basit ve sezgisel kullanım,

algılanabilir bilgi, hataya karşı hoşgörü, düşük fiziksel çaba, kullanım için yeterli alan ve büyüklük (Burgstahler, 2021). Burgstahler (2020) evrensel tasarım ilkelerinin öğrenme-öğretme sürecine uygulanmasına ilişkin sekiz maddeden oluşan bir göstergeye yer vermiştir bunlar: sınıf ikliminin iyileştirilmesi, öğrenci-öğrenci ile öğrenci-öğretmen arasında etkileşimin artırılması, fiziksel ortam ve ürünlerin tüm öğrenciler için erişilebilir ve uygun olması, tüm öğrencilerin erişebileceği çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması, bilgi kaynakları ve teknolojilerinin tüm öğrenciler için erişilebilir ve ilgi çekici olması, öğrencilere düzenli geri bildirim ve değerlendirme ile tüm öğrencilerin kapasitelerinin artırılması için destek sağlanması şeklindedir. Evrensel tasarımın amacı fiziksel ortamdaki engelleri kaldırmak iken öğrenmede evrensel tasarımın amacı öğrenme ortamlarındaki engellerin kaldırılarak öğrencilerin öğrenmede uzmanlaşmalarını sağlamaktır (Demir Başaran, 2021). Bu bağlamda evrensel tasarım ilkeleri ile öğrenmede evrensel tasarım ilkelerinin kapsayıcı eğitimin ilke ve amaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Buna göre evrensel tasarım ilkesinden kapsayıcı eğitimin tüm bileşenlerinde yararlanmanın önem arz ettiği ifade edilebilir.

1.1.4. Kapsayıcı Eğitim Neden Gereklidir?

Eğitimde kapsayıcılığın benimsendiği ve etkili şekilde uygulandığı sınıflar, bir domino etkisiyle, önce okul iklimine, daha sonra yerel çevreye etki ederek nihayetinde ulusal ve uluslararası toplumun değişimine ve gelişimine katkıda bulunabilir. UNESCO (2001) kapsayıcı eğitimin gerekçelerini eğitimsel, sosyal ve ekonomik olmak üzere üç temelde açıklamaktadır.

Şekil 1.3. *Kapsayıcı eğitimin gerekçeleri (UNICEF, 2017, s. 2)*

Şekil 1.3'te belirtildiği üzere kapsayıcı eğitim üç temel gerekçeye sahiptir. Bunlar tüm çocukların gerekli koşullar sağlanırsa etkili şekilde öğrenebileceğini ifade eden eğitimsel gerekçe; toplumda önyargıları azaltarak anlayışın geliştirilebileceğini ve böylelikle kapsayıcı toplumlara ulaşılabileceğini ifade eden sosyal gerekçe; son olarak tüm öğrencilerin birlikte öğrenim görmesiyle farklı engel durumlarına yönelik okul ve yatırımlara gereksinim duyulmayacağını ifade eden ekonomik gerekçe şeklindedir.

Eğitimsel gerekçe, kapsayıcı okullarda tüm çocukların birlikte eğitim alması gerekliliği ile okulların hizmet verdikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıması, bu farklılıklara cevap vermesi ve öğrencilerinin gereksinimleri doğrultusunda öğretim yöntemleri geliştirmeleri ve böylece tüm öğrencilerin en yüksek faydayı sağlayabileceği anlamına gelmektedir (UNESCO, 2001). Bu kapsamda engel durumu farketmeksizin tüm öğrencilerin aynı okulun aynı sınıflarında birlikte öğrenim görmesi ve kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri göz önünde bulundurularak evrensel değer yargılarına sahip, katılımı yüksek ve demokratik bir sınıf iklimi oluşturulması gerekmektedir. Bunlara ek olarak öğrenci çeşitliliğin öğrenme-öğretme sürecine etkili şekilde yansıtılabilmesi için farklılaştırılmış öğretimden de yararlanılması gerekmektedir (Öztürk vd., 2017).

Sosyal gerekçe, tüm öğrencilerin kapsayıcı okullarda öğrenim görmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklara karşı olumsuz tutumlarının önüne geçebileceği ve böylelikle daha adil ve ayrımcı olmayan kapsayıcı bir toplumun temelini oluşturabileceği anlamına gelmektedir (UNESCO, 2001). Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar bir toplumun küçük bir örnekleme indirgenmiş bir yansıması olarak düşünülebilir. Buna göre öğrenciler sınıf içerisinde farklı din, dil, ırk, etnisite gibi unsurların yanısıra, engeli olan, göç etmiş, afetten etkilenmiş gibi durumlara sahip olabilir. Öte yandan sınıflarda akademik anlamda başarılı, edebiyat, sanat, spor ve teknoloji gibi alanlarda etkin öğrenciler de bulunabilmektedir. Böyle bir çeşitliliğe sahip bir ortamda bireysel farklılıklardan zenginlik kaynağı olarak yararlanılması ve ön plana çıkarılması önem taşımaktadır.

Ekonomik gerekçe ise, tüm çocukların bir arada eğitim almasının farklı engel gruplarında uzmanlaşmış (özel eğitim okulları, üstün yetenekliler okulu vb.) okullara gereksinimi ortadan kaldıracağından devletler için daha az maliyetli olması anlamına gelmektedir (UNESCO, 2001). Buna göre kapsayıcı okullarla dezavantajlı gruplara yönelik okulların inşası, araç-gereçleri ve öğretmen maliyetlerinin yanısıra diğer sabit giderlerden (doğalgaz, elektirik, su vb.) tasarruf edilebilir veya bu bütçe kapsayıcı okulların geliştirilmesi için harcanabilir.

Eğitimsel, sosyal ve ekonomik gerekçeye ek olarak Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (1989) çocukların eğitim haklarına ilişkin bilgilere yer verdiği 23. ve 28. maddeleri başta olmak üzere diğer uluslararası sözleşme ve beyannamelerdeki eğitim haklarına ilişkin maddeler kapsayıcı eğitimin bir diğer gerekçesi olan hukuki gerekçeyi de ortaya koymaktadır. Kapsayıcı eğitimin temel gerekçelerinden hareketle kapsayıcı okullar, tüm çocukların birlikte ve kaliteli bir eğitim alabilmeleri; önyargılardan uzak, demokratik, eşitlikçi ve adil bir dünyanın oluşturulması ve halihazırda eğitime ayrılan düşük bütçelerin daha etkin kullanılabilmesi için gerekli görüldüğü ifade edilebilir.

1.1.5. Kapsayıcı Eğitimin Hedefleri Nelerdir?

Kapsayıcı eğitimin hedeflerinin, içeriğine bağlı olarak, tarihsel bağlamda değişiklikler gösterdiği ifade edilebilir. Nitekim geçen yüzyılın ilk yarısında her çocuğun

ve yetişkinin temel eğitime ulaştırılması hedeflenirken zamanla bu hedefler kadınların, çocuk işcilerin, engeli olanların, ötekileştirilmiş grupların ve nihayetinde engel durumu farketmeksizin tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının gözetildiği ve giderildiği kaliteli bir eğitim olarak evrilmiştir. Öyle ki artık günümüzdeki yaklaşım eğitim kaliteli olmadan kapsayıcı, kapsayıcı olmadan kaliteli olarak nitelendirilemeyeceğidir (Save the Children, 2016). Tarihsel süreçte içeriği gelişen kapsayıcı eğitimin, yoksulluğun, savaşların, ayrımcılığın ve adaletsizliklerin devam ettiği bir dünyada tüm toplumlarda eşit olarak gelişme göstermesinin beklenemeyeceği de söylenebilir. Bu doğrultuda dünyanın farklı kıtalarında, farklı ülkelerinde, o ülkelerin farklı coğrafi bölgelerinde dahası aynı şehrin farklı noktalarında dahi eğitimde karşılaşılan sorunlarda farklılık gözlemlenebilmektedir. Dolayısıyla kapsayıcı eğitimin hedeflerinin mikro ölçekte sınıf ve okul olarak belirlenmesi gerekmektedir. Örneğin sınıfta yabancı uyruklu öğrencilere karşı bir önyargı bulunuyorsa öncelikle bu önyargılarla mücadele edilmelidir. Eğer okulda fiziksel engeli bulunan bir öğrenci bulunuyorsa okul binasına bir rampa veya asansör yapılarak ilk adım atılabilir. Kapsayıcı okullar oluşturma sürecinde Both ve Ainscow'un (2002) hazırladıkları "Index for Inclusion" adlı çalışmadan rehber olarak yararlanılabilir. Nitekim bu çalışma okul personelini öğrenmeyi ve katılımın önündeki engelleri tespit etmeye teşvik ederek onlara öğrencilerinin katılımını ve öğrenmelerini artırmak için ayrıntılı bir inceleme sunmaktadır.

Kapsayıcı eğitim tüm çocukların okula erişimini, eğitimlerini sürdürebilmesini, katılım ve başarı hakkının güvence altına alınması anlamına gelmektedir (Slee, 2018). Ancak daha önce belirtildiği üzere kapsayıcı eğitim uzun bir süre engellilik ile ilişkilendirildiğinden, günümüzde hâlâ dezvantajlı öğrenciler engeli olan, yabancı uyruklu, öğrenme güçlüğü vb. gibi sorunlar üzerinden ele alınmaktadır. Oysa ki kapsayıcı eğitim ortalama bir öğrencinin başarısını artırmak, farklı yeteneklere sahip öğrencileri keşfetmek, değer yargılarını geliştirmek, akademik anlamda oldukça başarılı öğrencilerin daha iyi bir noktaya ulaşmasını da amaçlamaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim bir sınıf veya okul ortamında en zayıfları desteklerken, en güçlüleri de ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik etmeyi, tüm üyelerin saygı duyulduğu, değer verildiği bir okul topluluğuna dahil edilmesi amaçlamaktadır (European Parliament, 2017). Acedo (2022) ise kapsayıcı eğitimde amacın öğretmenlerin ve öğrencilerin çeşitliliğin güçlüklerini ve

avantajlarını benimsediği ve memnuniyetle karşıladığı öğrenme ortamları ile aynı zamanda her öğrencinin bireysel gereksinimlerinin karşılandığı ve her öğrencinin başarılı olma fırsatına sahip olabileceği öğrenme ortamları oluşturmak olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin hedeflerini şu şekilde maddelendirilebilir:

- Tüm bireylerin temel eğitime erişimini ve eğitimlerini sürdürebilmelerini sağlamak,
- Tüm öğrencilere nitelikli ve kaliteli eğitime erişmesini sağlamak,
- Tüm öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermek,
- Çeşitliliği sınıf ve okul ortamında zenginleştirici bir unsur olarak ön plana çıkarmak,
- Saygı, adalet, eşitlik, duyarlılık ve hoşgörü gibi evrensel değerlerin gelişimini desteklemek,
- Sosyal katılım, işbirliği ve empati gibi becerilerin gelişimini desteklemek,
- Gerekli koşullar sağlanırsa her öğrenci başarılı olabilir anlayışından hareketle tüm öğrencilerin mevcut potansiyellerini en ileriye taşımak,
- Adil, eşitlikçi ve demokratik bir sınıf ve okul iklimi oluşturmak,
- Öğrenme-öğretme sürecinde ve okul ortamında öğrenci katılımını artırmak,
- Son olarak, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetildiği farklılaştırılmış bir öğretimi planlamak, uygulamak ve değerlendirmektir.

Kapsayıcı eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için uluslararası kurum ve kuruluşların yanısıra ulusal hükümetler, politika yapıcılar ve tüm okul personelinin koordinasyon içinde hareket etmesi gerekmektedir. Rieser (2012) "Kapsayıcı Eğitimi Uygulamak (Implementing Inclusive Education)" adlı araştırmasında kapsayıcı bir eğitim sistemi için uluslararası, ulusal, bölge/eyalet ve okul/sınıf ekseninde geliştirilmesi gereken politika ve uygulamalara ayrıntılı olarak yer vermiştir. Şekil 1.4'te bir ülkede kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasında izlenmesi gereken temel aşamalara yer verilmiştir.

Şekil 1.4. *Başarılı bir kapsayıcı eğitimin temel aşamaları*

Kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, Şekil 1.3'te de görüldüğü üzere, ilk aşama uluslararası kurum veya kuruluşlar tarafından kapsayıcı eğitimin yasal çerçevelerinin oluşturulması gelmektedir. Bu kapsamda Birleşmiş Milletler (UN) ile onun çatısı altında bulunan başta UNESCO ve UNICEF gibi kuruluşlar kapsayıcı eğitime ilişkin bu çalışmaları uluslararası düzeyde gerçekleştirmekte ve gelişimini takip etmektedir. Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan ve onaya sunulan çalışmaların ulusal hükümetler tarafından onaylanması ise ikinci aşama olarak ifade edilebilir. Bu aşama en geniş ilerleme kaydedilen aşamadır. Nitekim araştırmanın *1.1. Sorun* başlığı altında ifade edilen kapsayıcı eğitimin yasal çerçevelerinin ülkeler arasında geniş bir kabul gördüğü görülmektedir. Ancak birçok ülke imzaladıkları uluslararası sözleşme ve beyanname gibi yasal çerçeveleri eğitim politikasına dahi yansıtamadıkları gözlemlenmektedir. Üçüncü aşamada politika yapıcılar tarafından imzalanan uluslararası sözleşmelerin anayasada karşılığının oluşturulması ve kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim politikalarına yansıtılması gelmektedir. Bu kapsamda gerektiğinde eğitim sisteminin kapasitesini artırmak ve kaliteli eğitim için bir sistem değişikliliğine de gidilebilir (European Parliament, 2017). Dördüncü aşamada ise bu politikaları uygulayabilmek için finans kaynaklarının oluşturulması gerekmektedir. Bu finansal kaynaklar uluslararası kurum veya kuruluşların destekleriyle ve devletlerin öz sermayeleriyle oluşturulmaktadır. Bu aşamada finansal kaynaklardan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik eğitimleri,

okulların kaliteli eğitim için altyapısının geliştirilmesi ve öğretim kaynaklarının hazırlanması gibi giderlerde yararlanılacaktır. Beşinci aşamada ise kapsayıcı eğitimin en önemli uygulayıcı olarak nitelendirilen öğretmenlerin eğitimi bulunmaktadır. Bu kapsamda sürdürülebilir kaliteli bir eğitim için öğretmenlerin hizmet öncesi veya hizmet içinde kapsayıcı eğitime yönelik teorik bilgi ve pratik uygulamaları edinmesi ve içselleştirmesi gerekmektedir. Nitekim UNICEF'de (2003) başarılı bir kapsayıcı eğitim için müfredat odaklı bir öğrenme-öğretme sürecinden öğrenci merkezli bir pedagojiye geçişi içeren hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimini gerekli görmektedir. Öğretmenlerin yanı sıra diğer eğitim personellerine de, ihtiyaçları gözetilerek, benzer bir eğitimi almalarının sağlanması okulda kapsayıcı eğitimin başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Altıncı ve son aşamada ise tüm okul personelinin bu anlayışı içselleştirerek uygulaması yer almaktadır. Buna göre kapsayıcı eğitime yönelik ihtiyaçlar okul, yerel ve ulusal düzeyde değişebildiği göz önünde bulundurulduğunda tüm kurumların bulundukları konum itibariyle kapsayıcı eğitime ilişkin kendi süreçlerini ortaya koyması önem taşımaktadır (Haug, 2017).

Yukarıdaki aşamalar incelendiğinde kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesi için ulusal hükümetlere önemli görevler düşmektedir. Avrupa Parlementosu'na göre siyasi iradeler kapsayıcı eğitimi politika düzeyinde desteklemesi, sürdürmesi ve uygulaması gerekirken aynı zamanda kapsayıcı eğitime ilişkin gerekli tüm önlemleri almakla da sorumludurlar (European Parliament, 2017). Buna göre kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşması için en önemli unsurlardan biri hem ulusal hem de yerel düzeyde güçlü bir siyasi irade ve hükümet taahhüdünün olmasıdır (UNICEF, 2003). Aksi takdirde, hükümet desteği olmaksızın, yalnızca bireysel çabalarla kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşması ve toplumsal dönüşümü gerçekleştirmesinin düşünülemeyeceği söylenebilir.

1.1.6. Kapsayıcı Eğitim Öğrenme-Öğretme Sürecinde Nasıl Gerçekleştirilir?

Kapsayıcı eğitim, *1.1.4. Kapsayıcı Eğitimin Hedefleri Nelerdir?* başlığı altında da ifade edildiği gibi, uluslararası kurum ve kuruluşlardan, ulusal karar vericilere ve öğretmenlere kadar eğitim politikalarına etki eden veya bu politikaların etkilediği tüm paydaşların işbirliğini gerektirmektedir. Bu kapsamda Şekil 1.4'te ifade edilen kapsayıcı eğitimin temel aşamalarının her birinin önemli olduğu ifade edilebilir. Ancak kapsayıcı

eğitimin odak noktasını ve nihai hedefini oluşturan öğrencilerle ilk temasın gerçekleştiği uygulama aşaması başka bir ifadeyle öğrenme-öğretme süreci kuşkusuz kapsayıcı eğitimin başarısını etkileyen en önemli aşamadır. Bu aşamada kapsayıcı eğitimin hedeflediği bilgi, beceri, değer ve tutumlar ile toplumsal dönüşüm için ilk domino parçası hareket ettirilmektedir.

Bir sınıf topluluğu düşünüldüğünde görme ve işitme kaybı olan, dikkat eksikliği bulunan, öğrenme güçlüğü yaşayan vb. gibi çeşitliliği içermesi olasıdır (Farris, 2015). Sınıf ortamındaki öğrenci çeşitliliğinin bir kısmı (fiziksel engeli olan, konuşma bozukluğu, yetersiz dil öğrenimi vb.) kolay tespit edilebilirken diğer yandan akademik başarı, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetler alanındaki yetenekler, öğrencilerin ilgi alanları, kişilik tipleri, öğrenme stilleri, öğrenme hızları vb. durumlarını tespit etmek ise güçtür. Bu nedenle sınıf ortamında kapsayıcı eğitim için bireysel farklılıkların ortaya çıkarılması iyi bir başlangıç olarak ifade edilebilir. Bunun için gözlem, görüşme, yaşam pencerem formu (sınıf risk haritası), başarı testleri, anketler, grubumuzun enleri gibi öğrencileri tanımak ve sınıf eğilimini belirlemek amacıyla farklı araçlar kullanılabilir. Bireysel farklılıkları tespit etmek ancak bu farklılıkların öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasıyla anlamlı hâle gelebilir. Bu durumda ise farklılaştırılmış öğretimden yararlanılmaktadır.

1.1.6.1. Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırma, en yalın haliyle, farklı öğrenci türlerine farklı yollarla eğitim verilmesiyle ilgilidir (Armstrong, Armstrong, ve Spandagou, 2015, s. 99). Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerindeki çeşitlilikler dikkate alındığında en etkili öğrenmenin gerçekleştiğini iddia eden bir öğretim felsefesidir (Tomlinson, 2005, s. 263). Öztürk vd. (2017) göre farklılaştırılmış öğretim, öğretimin planlanması ve yürütülmesinde tüm öğrencilere ulaşmak amacıyla onların bireysel farklılıklarının dikkate alındığı bir eğitim yaklaşımıdır. Farklılaştırılmış öğretim, akademik olarak farklı öğrenciler için program ve öğretimi planlamaya dayalı bir yaklaşım aynı zamanda her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamayı ve her birinin öğrenme kapasitelerinin en üst düzeye çıkarılmasını hedefleyen sınıf hakkında düşünmenin bir yoludur (Tomlinson ve Eidson,

2003). Başka bir ifadeyle farklı özelliklere sahip öğrencilerin oluşturduğu bir sınıfta tüm öğrencilerin verimli şekilde öğrenebilecekleri bir öğretim sürecinin sağlanmasıdır (Öztürk ve Mutlu, 2017). Farklılaştırılmış öğretim bir öğretim stratejisi veya yöntem değil, temelleri sosyal yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme gibi farklı kuramlara dayanan bir yaklaşımdır (Avcı ve Yüksel, 2018). Farklılaştırılmış öğretim yeni bir yaklaşım da değildir. Nitekim geçen yüzyılın ilk yarısına kadar sıklıkla karşılaştığımız ancak günümüzde kırsal kesimlerde hâlâ devam eden birleştirilmiş sınıflarda görev yapan bir öğretmen, farklı yaş ve sınıf düzeylerindeki öğrencilerini aynı sınıfta birkaç yıl birlikte eğitim vermek zorunda kalması onlarla yakın ilişkiler kurmasına katkı sağlamış ve böylelikle her öğrencisi için öğretimi uyarlamada/farklılaştırmada uzman haline gelmişlerdir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Tomlinson (1999) farklılaştırılmış öğretimi geleneksel ve farklılaştırılmış sınıflar üzerinden bir karşılaştırma yaparak somutlaştırmıştır (Tablo 1.1).

Tablo 1.1. *Geleneksel ve farklılaştırılmış sınıf karşılaştırması (Tomlinson, 1999, s. 16)*

Geleneksel Sınıf	**Farklılaştırılmış Sınıf**
Öğrenci farklılıkları problem olarak görüldüğünden göz ardı edilir.	Planlamada öğrenci farklılıkları temel alınır.
Değerlendirme, daha çok kimin ne aldığını görmek için öğrenme sonunda yapılır.	Değerlendirme, öğrenci ihtiyacına duyarlı bir öğretimin nasıl yapılabileceğini anlamak için sürekli ve tanılayıcıdır.
Nispeten sınırlı bir zekâ anlayışına odaklanılır.	Belirgin şekilde çoklu zekâ biçimlerine odaklanılır.
Mükemmelliğin tek bir tanımı vardır.	Mükemmellik, büyük ölçüde, bir başlangıç noktasından itibaren bireysel gelişme olarak tanımlanır.
Öğrencilerin ilgisi nadiren dikkate alınır.	İlgi temelli öğrenme tercihleri yapma konusunda öğrencilere rehberlik edilir.
Az sayıda öğrenme profili dikkate alınır.	Birçok öğrenme profili dikkate alınır.
Sınıfın bir bütün olarak ele alındığı bir öğretim anlayışı baskındır.	Birçok öğretim düzenlemesinden yararlanılır.
Öğretimi, program ve ders kitaplarının kapsamı yönlendirir.	Öğretimi, öğrencilerin hazır bulunuşluğu, ilgi ve öğrenme profilleri şekillendirir.
Bağlam dışı olgu ve becerilerde ustalaşmak öğrenmenin odak noktasıdır.	Temel kavramlar ile ilkeleri anlamak ve anlamlandırmak için temel becerilerin kullanımı öğrenmenin odak noktasıdır.
Tek seçenekli ödevler/görevler standarttır.	Çok seçenekli ödevler/görevler sıklıkla kullanılır.
Zaman, nispeten esnek değildir.	Zaman, öğrenci ihtiyacına göre esnek kullanılır.
Tek bir metin/materyal kullanımı hâkimdir.	Çok sayıda materyal kullanılır.
Fikir ve olayların geçerli tek bir yorumu aranabilir.	Fikir ve olaylar hakkında rutin olarak çoklu bakış açıları aranır.
Öğretmen, öğrenci davranışlarını yönlendirir.	Öğretmen, öğrencilerin kendilerine daha güvenen öğrenenler olma becerilerini kolaylaştırır.

Tablo 1.1. (Devam) *Geleneksel ve farklılaştırılmış sınıf karşılaştırması (Tomlinson, 1999, s. 16*)

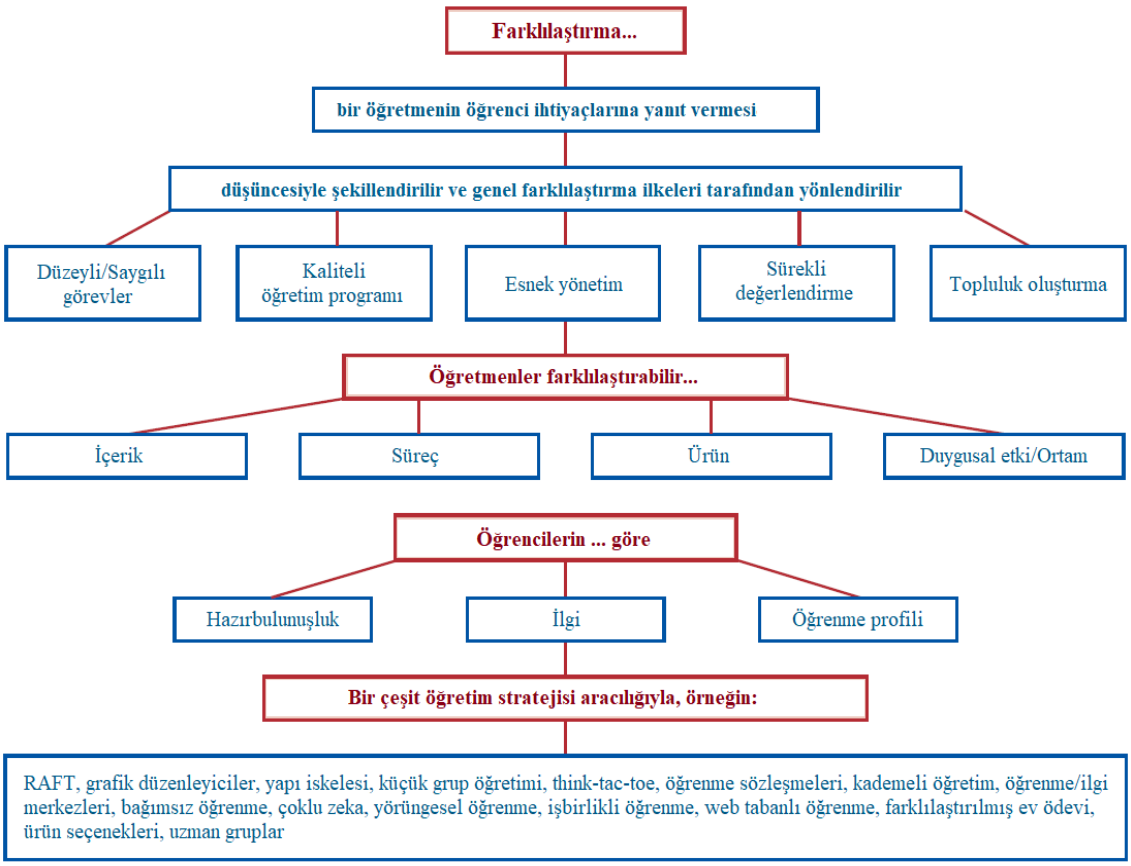
Öğretmen, sorunları çözer.	Öğrenciler, diğer öğrencilere ve öğretmene sorunları çözmede yardımcı olur.
Öğretmen, not vermek için tüm sınıfa standartlar sağlar.	Öğrenciler, hem tüm sınıf hem de bireysel öğrenme hedefleri oluşturmak için öğretmenle birlikte çalışır.
Genellikle tek bir değerlendirme biçimi kullanılır.	Öğrenciler çoklu yollarla değerlendirilir.

Tablo 1.1 incelendiğinde farklılaştırılmış sınıfların geleneksel sınıflardan birçok açıdan farklı olduğu görülse de farklılaştırılmış sınıfların da kendi içinde farklılık gösterdikleri söylenebilir. Nitekim her sınıftaki bireysel farklılıklar bu farklılığa zemin oluşturmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim her okulda veya sınıfta bireysel farklılıkların değişeceği varsayımından hareketle herkes için standart bir plan içermemektedir. Her bedene uyan bir gömleğin olmadığı gibi, her öğrenciye uygun standart bir öğretim de bulunmamaktadır. Tomlinson'un (2005, s. 263) da deyişiyle farklılaştırma için tek bir reçete yoktur. Dolayısıyla her öğrencinin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları öncelikle teşhis edilmeli ve her biri için ayrı reçeteler hazırlanarak tedavi (uygulama) sürecine geçilmelidir. Standartlar bulunmamasına rağmen farklılaştırılmış öğretimin uygulama sürecinde öğretmenlere rehberlik eden bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Öztürk vd. (2017, s. 40-41) göre bu ilkeler:

- Öğrencilerin hazırbulunuşluk, derse ilgi, öğrenme stilleri ve kültürlerini sürekli olarak değerlendirmek,
- Etkili farklılaştırılmış öğretim uygulamaları tasarlamak,
- Esnek grup çalışmaları uygulamak,
- Öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına göre destek sağlamak,
- Öğretimde akran desteğini etkin şekilde kullanmak,
- Öğretilen ders içeriğinin öğrencilere hitap ettiğinden ve gerçek yaşamla ilişkilendirildiğinden emin olmak,
- Öğrencilere okulda ve sınıfta güvenildiğini ve değer verildiğini hissettirmek,
- Tüm öğrencilerin öğrendiğinden emin olmak.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılması anlamına gelmektedir. Yukarıda ifade edilen farklılaştırılmış öğretimin temel ilkeleri yaklaşım hakkında bir fikir verse de çoğu zaman farklılaştırmanın ne, neden, nasıl, nerede ve kim tarafından yapılacağı soruları

öğretmenler tarafından merak edilmektedir. Bu kapsamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal olarak temellendirilmesinde önemli katkılar veren Carol Ann Tomlinson, farklılaştırılmış öğretimi şematize (Şekil 1.5) ederek açıklamıştır (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson, 1999; Tomlinson ve Moon, 2013).



Şekil 1.5. *Farklılaştırılmış öğretimin temel unsurları (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 10)*

Şekil 1.5'te de belirtildiği üzere farklılaştırma, hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili olmak üzere üç temel öğrenci ihtiyacını karşılamak amacıyla içerik, süreç, ürün ve duygusal etki/ortam olmak üzere dört sınıf unsuru üzerinde gerçekleştirilebilir (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson, 1999). Buna göre öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde içerik, süreç, ürün ve duygusal etki/ortamı farklılaştırabilirler.

İçerik, öğrenme-öğretme sürecinde kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, değer ve tutumların tümüdür. Tomlinson ve Moon (2013, s. 2) içeriği "öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için boğuştukları bilgi ve fikirler" olarak tanımlamıştır.

Farklılaştırılmış öğretimde içerik, öğrencilerin ne öğreneceğinin ve öğrenmeleri hedeflenen şeylere nasıl erişeceklerinin öğretmen tarafından düzenlenmesi (Sousa ve Tomlinson, 2011) anlamına gelmektedir. Sınıftaki her öğrencinin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerinin farklı olduğu düşünüldüğünde aynı yolla verilen bir içeriğin tüm öğrenciler tarafından aynı düzeyde öğrenileceği beklentisi, Öztürk vd. (2017) de ifade ettiği gibi, gerçekçi değildir. İçerikte farklılaştırma öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan kaynakların ve hazırlanan materyallerin öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre çeşitlendirilmesi ve sunulmasıdır. Başka bir ifadeyle içerikte farklılaşma farklı içerik türleri kullanarak, farklı düzeylerde çeşitli materyaller kullanarak, seçme ve vazgeçme hakkı ortaya koyarak gerçekleştirilir (Gregory ve Chapman, 2020). En basit anlamda örneklendirmek gerekirse, öğrenme güçlüğü yaşayan başarı düzeyi düşük öğrenciler ile akademik olarak orta ve üst düzey öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta hazırlanan bilgi yapraklarındaki metinlerin öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk ve öğrenme hızlarına göre basit, orta ve ileri düzey şeklinde ayarlanmasıdır. Daha basit materyallerde daha az metin (anahtar kavramlar ve temel bilgiler), daha fazla görsel ve konuya ilişkin somut örneklere yer verilebilirken, zorluk derecesi arttıkça temel bilgilerin yanı sıra daha özel bilgiler, grafik ve tablolar ile nispeten daha soyut örneklere yer verilebilmektedir. Ya da tüm öğrencilere başlangıçta aynı içerikler verilebilir, görevlerini hızlı tamamlayan öğrencilere ise ek materyaller verilerek onların daha üst düzey içeriklerle meşgul olması sağlanabilir. Farklılaştırılmış içerik oluştururken Bloom'un bilişsel alan basamaklarından da sıklıkla yararlanılmaktadır. Buna göre hazırbulunuşluğu düşük öğrenciler konuyu bilgi ve kavrama basamağında öğrenirken, hazırbulunuşluğu daha yüksek öğrenciler ise sentez basamağında öğrenebilmektedir (Öztürk vd., 2017).

Süreç, öğrenme-öğretme sürecinde sunulan içeriğin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve anlamlandırıldığıdır (Tomlinson ve Moon, 2013). Bir öğrenme-öğretme süreci kullanılan yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri, materyalleri, oturma düzenini (ortamı), zaman yönetimini, öğretmen yaklaşımını vb. gibi unsurları içermektedir (Avcı ve Yüksel, 2018). Engeli ne olursa olsun tüm öğrencilerin başarılı olabilmesi için her çocuğun ihtiyacına göre içerikte, öğrenme etkinliklerinde, değerlendirmede ve ortamda bazı düzenlemeler yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Seefeldt, Castle ve Falconer,

2014). Süreci farklılaştırma için öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerini dikkate alarak etkinlikleri, öğrenme hızını, gruplama stratejilerini, öğrencilere yönelik desteği (Öztürk vd., 2017) ve öğrenme ortamını farklılaştırabilir. Öğrenme ortamına örnek olarak geleneksel oturma düzeni yerine "U" oturma düzeninden yararlanılabilir veya sınıf/okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanabilir. Etkinliklerde farklılaştırmaya örnek olarak bir konunun öğretimde bireysel çalışmaların yanı sıra grup çalışmalarından yararlanılabilir veya bir çalışma yaprağında öğrencilerin düzeylerine göre bazıları için sıralama veya eşleştirme çalışmalarına yer verirken bazıları için sebep-sonuç bağlantısı veya çıkarım içeren çalışmalara yer verilebilir. Gruplamaya örnek olarak konuya uygun olarak bazı durumlarda homojen olarak başarı veya ilgi düzeylerine göre gruplandırma yapabilir, bazı durumlarda ise heterojen olarak başarılı ve daha az başarılı öğrencileri bir arada gruplandırılabilir. Hızı farklılaştırmaya örnek olarak, öğrencilerin hazırbulunuşlukları da göz önünde bulundurularak, bireysel veya grup çalışmaları fark etmeksizin zaman konusunda esneklik sağlanabilir. Son olarak destek konusunda ise örnek olarak öğretmenin bir etkinlik için tüm sınıfa önce genel bir yönerge vermesinin ardından anlamakta güçlük çeken öğrencilerin yanına giderek, onların anlayabileceği bir dille, bu etkinlikte kendilerinden nelerin istendiğini açıklaması verilebilir.

Ürün, öğrencilerin bildiklerini, anladıklarını ve yapabildiklerini göstermeleridir (Tomlinson ve Moon, 2013). Ürün rapor, proje, poster, grafik gibi somut; sunum, tartışma, diyalog ve konuşma gibi sözel; rol yapma, drama, dans ve spor gibi eylemsel olabilir (Avcı ve Yüksel, 2018; Öztürk vd., 2017). Her öğrencinin aynı bilgiyi aynı şekilde öğrenmediği gibi öğrendiklerini de aynı şekilde göstermeleri de beklenmemelidir. Buna örnek olarak bir konu hakkında içeriğin öğrenilmesinin ardından öğrenciler bireysel olarak öğrendiklerini şiir, hikâye, drama, poster, resim gibi türlerden birini seçerek yansıtmaları veya grup olarak biri üzerinde anlaşmaları da istenebilir.

Duygusal etki/ortam ise öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin görüşlerinin ve duygusal ihtiyaçlarının gözetildiği sınıf iklimi anlamına gelmektedir (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson ve Moon, 2013). Öğrenciler de tıpkı yetişkinler gibi kendini güvende hissetmek, aidiyet duymak, kabul görmek, bir konuda zorlanmamak, başarmış olma gibi farklı düzeylerde duygusal gereksinimlere sahiptir (Avcı ve Yüksel, 2018). Bu bağlamda bir öğretmenin öğrencilerini tanıması ve bu ihtiyaçlara yanıt verebilmesi

gerekir. Örneğin yanlış yanıt vermekten korkan öğrencileri için her fırsatta "bu sınıfta yanlış yapmaktan korkmuyoruz" ilkesini vurgulaması ve ona yapıcı geri bildirimde bulunması verilebilir. Ayrıca derse katılmayan veya öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri basit etkinliklerle derse dâhil ederek başarma ihtiyacını karşılanabilir. Buna ek olarak sınıfta gruplaşma nedeniyle arkadaş edinemeyen öğrencileri sıklıkla grup etkinliklerine katılmaya teşvik edilebilir veya sınıf aidiyeti ve grup bilinci için öğrencileri ortak amaçlar etrafında toplanabilir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere karşı kapsayıcı bir dil kullanılması ve örnek davranışlar sergilenmesi de önem taşımaktadır.

Öğrenciler aynı şeyi, aynı yolla, aynı günde öğrenemeyeceklerinden, öğretmenlerin bir topluluk olarak sınıftaki tüm öğrencilerin bireysel ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Gregory ve Chapman, 2020). Bu bağlamda başarılı bir farklılaştırmanın anahtarı, öğretmenin çeşitli envanterler aracılığıyla her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek onlar hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip olmasıdır (Chapin, 2014). Birçok öğretmen için farklılaştırılmış öğretim bir paradigma değişikliği gerektirir ve bu değişimi gerçekleştirdiklerinde ise kendilerini geleneksel bir öğretmenden farklı olarak kendilerini bilginin koruyucusu ve dağıtıcısı olarak değil öğrenme fırsatlarının düzenleyicileri olarak görürler (Tomlinson, 2001). Bunun yanı sıra farklılaştırmada başarılı olan öğretmenler düşüncelerini, sınıflarındaki her öğrencinin kapasitesini en üst düzeye çıkarılırsa sınıflarının nasıl olacağına yönelik bir felsefeye dayandırırlar ve farklılaştırmayı demografik olarak gerekli, etik olarak odaklanmış, pedagojik olarak bilgilendirilmiş ve deneysel olarak test edilmiş bir düşünme biçimi olarak görürler (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Sınıflarında farklılaştırmayı kullanan öğretmenlerin sahip oldukları birtakım kabuller bulunmaktadır, bunlar (Gregory ve Chapman, 2020):

- Bütün öğrencilerin güçlü olduğu alanlar vardır.
- Bütün öğrencilerin güçlendirmeye ihtiyacı olan alanları vardır.
- Her öğrencinin beyni, parmak izi kadar eşsizdir.
- Öğrenmek için asla geç değildir.
- Yeni bir konuya başlarken öğrenci önceki bilgisini ve öğrenme tecrübesini sınıfa getirir.
- Duygular, hisler ve tutumlar öğrenmeyi etkiler.

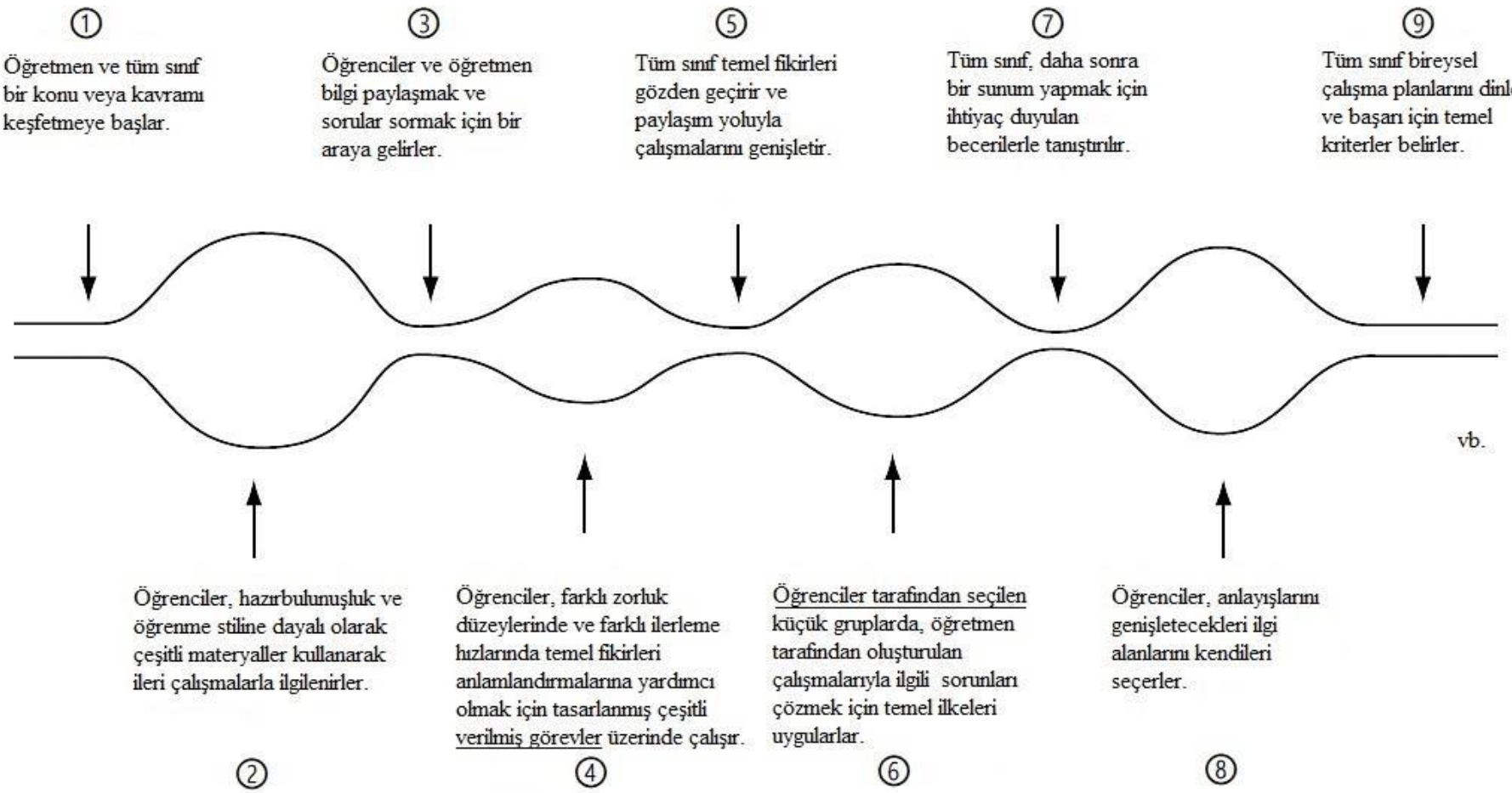
- Bütün öğrenciler öğrenebilir.
- Öğrenciler farklı zamanlarda ve farklı şekillerde öğrenir.

Farklılaştırılmış öğretim için bu kabuller göz önünde bulundurulduğunda ve uygulama sürecine sistematik olarak yansıtılmaya çalışıldığında farklılaştırılmış ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşmaya başlayacağı ve öğrencilerin birtakım ilerlemeler kaydedeceği ifade edilebilir. Farklılaştırma süreci öğrencilere eşsiz fırsatlar sunarken aynı zamanda öğretmenler için de birtakım bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimine katkı sunmaktadır. Buna göre farklılaştırılmış öğretim konusunda yetkinlik kazanan öğretmenler öğretim programını uyarlama, zamanı esnek düşünme ve kullanma, öğrenme-öğretme sorumluluğunu öğrencilerle paylaşma, öğrenci gelişimlerini takip etme, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt verme, öğrencileri ortak bir amaç etrafında birleştirme, etkili kaynak taraması ve kullanımı gibi yönetimsel becerileri kazanmaktadırlar (Tomlinson, 2001). Ancak bu kazanımların kolaylıkla elde edilmediği, değerli kazanımların güçlüklerle mücadele edilerek kazanılabildiği bir gerçektir. Bu kapsamda Tomlinson (2017) çalışmasında farklılaştırılmış öğretimi tasarlama ve yönetme zorluğuyla mücadele edebilmek için öğretmenlerin kullanabileceği 18 temel strateji önermiş ve açıklamıştır. Bunlar özetle şu şekilde ifade edilebilir (Tomlinson, 2017, s. 63-72):

1. Farklılaştırılmış bir sınıf oluşturmak için güçlü bir gerekçeye sahip olun ve bunu öğrenci ve velilerinizle paylaşın.
2. Öğrencilerinizi daha fazla tanımak için inceleyin ve gözlemleyin.
3. İlginizin yüksek olduğu bir konuda, sizin için uygun bir sınıfta ve ölçüde farklılaştırmaya başlayın.
4. Öğrenci başarısını desteklemek için etkinliklerinizi zamana göre farklılaştırın.
5. Bazı öğrencilerin bitirdiği bazılarının ise etkinliklerini yapmaya devam ettiği zamanlarda kullanmak üzere sabit den yararlanın ve dikkatinizi öğrencilerinize yöneltin.
6. Yönergeleri dikkatli bir şekilde oluşturun ve sunun.
7. Öğrencileri gruplara veya oturma alanlarına atamak için bir sistem oluşturun.
8. Öğrencilerinizi organize etmek ve materyallerinizi daha etkili kullanmak için bir ana üsse sahip olun.

9. Başka bir öğrenci veya grupla meşgul olduğunuzda diğer öğrencilerin size nasıl ve ne zaman ulaşabileceklerini, ulaşamadıkları durumlarda problemlerini nasıl çözebileceklerine ilişkin bir plan oluşturun ve öğrencilerinizi bu konuda bilgilendirin.
10. Öğrenciler anlamlı işler yaptıklarında bir miktar gürültü olabilir ancak daha fazlasını engellemek için çeşitli strateji ve önlemler kullanın.
11. Öğrencilerin ödevlerini nasıl ve ne zaman teslim edeceklerini planlayın.
12. Oturma düzenini yeniden nasıl düzenlemeleri gerektiğini öğrencilerinize öğretin.
13. Çocukların yaşları ne olursa olsun hareket etmeleri gerekir ve farklılaştırılmış sınıflarda öğrencilerin hareketsizliği hedeflenmez ancak gereksiz ve başıboş dolaşımı en aza indirgeyin.
14. Görev üstünde çalışan öğrencilerinizi teşvik edin.
15. Çalışmalarını hızlı bitiren öğrenciler için bir planınız olsun.
16. Farklılaştırılmış bir sınıfta zamanı esnek kullanmak isteseniz de öğrenciler için bir durma çağrısı planlayın.
17. Öğrencilerinize öğrenmeleri için mümkün olduğunca fazla sorumluluk verin.
18. Öğrencilerinizi sınıf kuralları ve grup süreçleri hakkında konuşmaya dâhil edin.

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin yukarıdaki stratejileri tümüyle kısa bir sürede uygulamaya geçirmek mümkün gözükmemektedir. Ancak yukarıda üçüncü maddede de ifade edildiği üzere öğretmenler farklılaştırmaya istedikleri bir konuda, daha kolay yönetilebilir bir sınıfta ve kendilerine uygun bir ölçüde başlayabilirler. Başka bir ifadeyle farklılaştırmaya küçük adımlar ilkesinden hareketle başlayarak devam ettirilmesi öğretmenlerin bir süre sonra farklılaştırmanın tüm unsurlarında deneyim kazanmasını sağlayacaktır. Öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluğu, ilgisi ve öğrenme profillerine göre öğrenme-öğretme sürecini farklılaştırmada daha yetkin ve kendinden emin hale geldikçe öğrencilerin akademik başarısı da artmaya devam etmektedir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Sınıf içinde farklılaştırılmış öğretimin yürütülmesine ilişkin bir akışa Şekil 1.6'da yer verilmiştir.



Şekil 1.6. *Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretim akışı (Tomlinson, 2001, s. 6)*

Şekil 1.6'da belirtildiği üzere Tomlinson farklılaştırılmış öğretimi sınıfta öğretmen ve öğrencilerin bir konuyu keşfiyle başlatmış (1. adım), ileri çalışmalar, farklılaştırılmış görevler ve grup çalışmalarıyla geliştirmiş ve öğrencilerin ortaya koydukları ürünleri paylaşmaları ve başarı için temel kriterler belirleyerek (9. adım) süreci sürdürmüştür. Tomlinson (2017) farklılaştırılmış bir sınıfı, tüm sınıfın hazırlık, değerlendirme, paylaşmayla birlikte bireysel veya küçük gruplarda keşfetme, genişletme ve üretme ile tekrar eden bir ritim süreci olarak ifade etmiştir.

1.1.6.2. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri

Öğrenme-öğretme sürecinde kapsayıcı eğitime rehberlik eden bazı ilkeler kişiler, kurumlar ve kuruluşlar tarafından çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. UNESCO (2001) özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlerin çeşitlilikle baş edebilmeleri için dokuz ilke belirlemiştir, bunlar: 1. Tüm öğrencileri dahil edin; 2. İletişimi öğretimin merkezine alın; 3. Sınıfı yönetin; 4. Derslerinizi planlayın; 5. Bireyler için plan yapın; 6. Bireysel yardımda bulunun; 7. Yardımcı araçlar kullanın; 8. Davranışı yönetin; 9. Birlikte çalışın (akt. Rieser, 2012, s. 228). Bu ilkelere ek olarak demokratik bir öğrenme ortamı oluşturma, güvenilir ve kapsayıcı bir okul kültürü inşa etme ve okul-aile işbirliğini geliştirme (Öztürk vd., 2017) de kapsayıcı eğitimin ilkelerine dahil edilebilir. New York merkezli Tanenbaum adlı kuruluş ise kapsayıcı eğitimin yedi ilkesini şu şekilde ifade etmiştir: 1. Bütün öğrencilere öğretmek; 2. Çoklu kimlikleri keşfetmek; 3. Önyargıları önlemek; 4. Sosyal adaleti teşvik etmek; 5. Uygun materyaller seçmek; 6. Kültürler ve dinler hakkında öğrenmek ve öğretmek; 7. Dersleri uygun şekilde uyarlamak ve bütünleştirmek (Tanenbaum, 2016). Yukarıdaki ilkelerinden hareketle, bu araştırmanın uygulama sürecinde de temel alınan, öğrenme-öğretme sürecinde kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri şu şekilde ifade edilebilir:

1. Öğrenci çeşitliliğini tanımak ve kucaklamak: Sınıftaki öğrencilerin cinsiyet, etnik köken, kültür, başarı düzeyi, ilgi ve öğrenme profilleri gibi bireysel farklılıklarını tanıyarak bu çeşitliliğin öğretim sürecine yansıtılmasıdır. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıklara karşı saygı gelişimini destekleyici çalışmalarla çeşitlilikten bir zenginlik kaynağı olarak yararlanılmalıdır. Ayrıca bireysel farklılıkların sorun olmadığı, problemlerin ifade edilebildiği ve hata

yapmaktan korkulmayan güvenli bir ortam oluşturulmalı ve öğrencilere yansıtılmalıdır.

2. Uygun öğrenme ortamı ve materyalleri sağlama: Her öğrenci uygun öğrenme ortamı ve materyaller sağlandığında öğrenebilir düşüncesinden hareketle öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesidir. Bu bağlamda içerik görsel materyaller (fotoğraf, video vb.), etkinlikler, eğitsel oyunlar ve teknoloji (Web 2.0 uygulamaları vb.) ile zenginleştirilerek sunulmalıdır. Ayrıca "U", kare ve küme gibi oturma düzenlerinden de faydalanılmalıdır.

3. Esnek öğrenme deneyimleriyle tüm öğrencilere öğretmek: Yaygın inanışın aksine öğretim programları öğretmenlere yalnızca bir çerçeve sunar ve esnek bir yapıya sahiptir. Bu nedenle öğretim programları öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme hızlarına göre düzenlenerek farklı şekillerde sunulduğunda tüm öğrenciler öğrenebilir. Bu kapsamda öğrenme-öğretme sürecinde farklı öğrenme profillerini yansıtan çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilmeli, bireysel veya grup çalışmaları desteklenmeli, öğrenci görevleri için esnek bir zaman anlayışı oluşturulmalıdır.

4. Müfredatta çeşitliliğe yer vererek önyargıları önlemek: Öğretim programında, ders kitaplarında, farklı kaynaklardan elde edilen bilgi ve görsellerde önyargıya neden olabilecek bilgi ve görseller yer alabilir. Dolayısıyla öğrencilere sunulan bilgi ve materyallerde sınıfın sahip olduğu çeşitlilik, toplumdaki önyargılar, cinsiyet eşitliği, evrensel değerler ve çoklu bakış açısı gözetilerek sunulmalıdır.

5. Adil bir öğrenme-öğretme süreci ile sosyal adaleti geliştirmek: Sınıf ortamı, sosyal yaşamın küçük bir örneklemini oluşturduğundan toplumda sosyal adaleti geliştirmek için öğrencilerin sınıfta adaleti somut şekilde gözlemlemeleri ve deneyimlemeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen, bir rol model olarak, özellikle öğrenme-öğretme sürecinde adil, demokratik ve kapsayıcı bir söylem içinde olmalıdır.

6. Temel bilgi ve becerileri geliştirmeyi desteklemek: Kapsayıcı eğitim öğrencilerin insanlara ve çevreye karşı olumlu tutum ve değer gelişimini desteklediği gibi öğrencilerin ihtiyaç duyacağı temel bilgi ve çeşitli becerileri de desteklemektedir. Bu kapsamda, öğretim programının içeriğinde olup olmamasına bakılmaksızın,

öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerilere yer verilerek gelişimleri desteklenmelidir.

7. Öğrenenlerden oluşan bir topluluk inşa etmek: Kapsayıcı eğitimde bireysel farklılıklar gözetilse de grup ve topluluk bilinci oluşturmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin ortak hedefler etrafında toplanması sınıf iklimine olumlu yönde etki ederek etkili bir öğretimi ve aynı zamanda güçlü bir sınıf yönetimini de destekler. Bu kapsamda sınıf kurallarının oluşturulmasında, oturma düzenin ayarlanmasında, sınıfın temizlenmesinde ve sınıfla ilgili tüm karar ve düzenlemelerde öğrencilerin görüşleri alınmalıdır. Bu durum demokratik bir ortamın da gelişimine katkı sağlayabilir. Bir topluluk inşası için öncelikle sınıf içi gruplaşmaların önüne geçilebilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde tüm öğrencilerin birbirleriyle iletişim ve işbirliği kurabilecekleri çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin yanısıra farklı gruplama stratejilerinden de yararlanılması önem arz etmektedir.

8. Etkili geri bildirimde bulunmak: Ders içi veya ders dışı konularda öğrencilerin davranışlarına, yanıtlarına veya ortaya koydukları ürünlere yönelik anında, açık, anlaşılır ve yapıcı geri bildirimlerin verilmesidir. Etkili geri bildirim ile sınıf içinde öğrenme ve olumlu davranış geliştirilirken, yanlış öğrenme ve olumsuz davranışların da önüne geçilebilir.

9. Uygulamayı değerlendirme ve yansıtma: Kapsayıcı eğitimde öğretmenler birer araştırmacı gibi kendi yaptıkları uygulamaları değerlendirerek iyi işleyen uygulamaları devam ettirmeli, yanlış veya yetersiz uygulamaları ise uygulamaktan vageçmeli veya geliştirerek öğrenme-öğretme sürecine yeniden yansıtmalıdır.

Yukarıda ifade edilen ilkeler etkili bir kapsayıcı öğretim için öğretmenlere rehberlik edebilir. Ancak bu ilkelerin birer kontrol listesi maddeleri gibi kullanılmasından öte bir öğretim anlayışı olarak benimsenmesi gerekmektedir. Araştırmanın *1.1.5.1. Farklılaştırılmış Öğretim* başlığı altında farklılaştırma için de ifade edildiği gibi kapsayıcı eğitim bir süreçtir ve tüm ilkeleri bir anda uygulamaya çalışmak gerçekçi değildir. Etkili bir kapsayıcı öğretim için öğretmenlerin kapsayıcılığa ihtiyaç duyması, farkındalık kazanması ve uygulama için isteklilik göstermesi önem taşımaktadır.

1.1.7. Kapsayıcı Eğitim ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilgilerin amaç, öğrenme-öğretme süreci, değer, beceri ve içerik gibi birçok unsurlardan kapsayıcı eğitim ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Birçok amacının yanı sıra sosyal bilgiler, toplumsal bilinci uyandırmak, demokratik değerleri geliştirmek ve ulusal bütünleşmeyi teşvik etmeyi de amaçlamaktadır (Pathak, 2012). Kapsayıcı eğitimde de, benzer şekilde, toplumsal bilinci uyandırmak, bireyi evrensel değerlerle desteklemek, adil ve kapsayıcı bir toplum oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler ve kapsayıcı eğitimin ortak amaçlar etrafında hareket ettikleri söylenebilir.

Zarrillo (2012) günümüz sosyal bilgiler öğretmenlerinin unutulmaya yüz tutmuş sosyal bilgilerin felsefi geleneklerini öğrenme-öğretme sürecinde yeniden işe koşmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu felsefi geleneklerden biri olan ilerlemeciliğe göre sosyal bilgilerin olguların ezberlenmesinden ziyade öğrencilerin düşünmeyi, hipotez kurmayı, cevaplar bulmayı öğrendikleri uygulama ve etkinlik temelli bir ders olduğu, çeşitli öğretim materyallerinin kullanımını ve çocukların ilgi alanlarını içermesi gerektiği öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır (Zarillo, 2012). Kapsayıcı eğitim yaklaşımında da öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesi değil, aynı zamanda eleştirel düşünmesi ve çoklu bakış açısına sahip olacak şekilde bir öğretim sürecinden yararlanılması önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra kapsayıcı eğitimde de öğrencilerin ilgileri doğrultusunda çeşitli materyallerin kullanımı ve etkinlik temelli bir süreç yürütülmesi başat unsurlar arasındadır. Buna göre sosyal bilgiler ve kapsayıcı eğitimin öğrenme-öğretme sürecinde de benzer uygulamalara sahip oldukları ifade edilebilir.

Bir değerler eğitimi dersi olarak da nitelendirilen sosyal bilgilerin sahip olduğu ve kazandırmakla yükümlü olduğu değerlerin kapsayıcı eğitimin değerleriyle örtüştüğü görülmektedir. Kapsayıcı eğitim vatandaşlığı, insan haklarını, özgürlük, hoşgörü ve ayrımcılık yapamama gibi ortak değerleri geliştirmeyi amaçlarken (European Parliament, 2017), sosyal bilgiler de benzer amaçlarla ortak değerleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Kapsayıcı eğitimde yer alan farklılıklara saygı, adalet, eşitlik, yardımseverlik ve duyarlılık gibi değerler sosyal bilgilerin de başlıca değerlerini oluşturmaktadır. Değerlerde ortaklığın yanı sıra empati, sosyal katılım, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, kalıp ve ön yargıyı fark etme gibi becerilerde de benzerlikler olduğu

görülmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler ve kapsayıcı eğitim arasında birçok değer ve becerinin de birbirleriyle örtüştüğü belirtilebilir.

Sosyal bilgiler ile kapsayıcı eğitim arasında amaç, öğrenme-öğretme süreci, değer ve beceri ortaklığının yanı sıra içerikte de çok sayıda örtüşmenin olduğu ifade edilebilir. Sosyal bilgiler derslerinde her türlü ön yargılarla mücadele edilmekte, hak ve özgürlükler ön plana çıkarılmakta, kültürel farklılıkların birer zenginlik kaynağı olduğu vurgulanmaktadır. Lang'ın (2010) da ifade ettiği gibi sosyal bilgiler çeşitlilik, demokrasi ve sosyal adaleti keşfetmek için eşsiz bir alandır. Diğer yandan sosyal bilgiler içerisinde yer alan psikoloji, sosyoloji ve felsefe gibi disiplinlerden kapsayıcı eğitim yaklaşımında da yararlanıldığı söylenebilir. Tablo 1.2.'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 1.2. *2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Kapsayıcı Eğitime Yönelik Kazanımlar*

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım
4	Birey ve Toplum	*SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.* **Açıklama:** Farklı yeteneklere, beğenilere ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin yanı sıra dezavantajlı (engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan) bireylerin durumlarına da değinilir. *SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.*
	Etkin Vatandaşlık	*SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.* **Açıklama:** Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'deki maddeler ele alınır.
	Küresel Bağlantılar	*SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.* **Açıklama:** Görsel ve yazılı iletişim araçları ile kültürel unsurlardan kıyafet, yemek, oyun, aile ilişkileri gibi konular üzerinde durulur. *SB.4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir.*
5	Birey ve Toplum	*SB.5.1.4. . Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.*
	Etkin Vatandaşlık	*SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.* **Açıklama:** Temel haklardan katılım ve düşünce özgürlüğü hakkı üzerinde durulur.
	Küresel Bağlantılar	*SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.* **Açıklama:** Farklı ülke toplumlarının birbirini daha yakından tanımasının, kültürel zenginliklerini görmesinin ve karşılıklı ön yargılarını fark etmesinin sağladığı kazançlar üzerinde durulacaktır.
6	Birey ve Toplum	*SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.* **Açıklama:** Din, dil, tarih gibi kültürü oluşturan unsurlar ele alınır.

Tablo 1.2. (Devam) *2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Kapsayıcı Eğitime Yönelik Kazanımlar*

		SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. **Açıklama:** Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir. Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyoekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dinî ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur. *SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.* *SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.*
	Etkin Vatandaşlık	*SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.* *SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.* **Açıklama:** Pozitif ayrımcılık, ekonomik, siyasal ve toplumsal temsil gibi olumlu, kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı gibi olumsuz konular üzerinde durulur.
7	Küresel Bağlantılar	*SB.7.7.3. Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.* *SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.* **Açıklama:** Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır.

Tablo 1.2 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kapsayıcı eğitime ilişkin kazanımların Birey ve Toplum, Etkin Vatandaşlık ile Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında yer aldığı görülmektedir. Özellikle Birey ve Toplum öğrenme alanında bireysel farklılıklar, farklılıklara saygı, hak ve özgürlükler, toplumsal birliktelik gibi konulara yer verildiğinden kapsayıcı eğitimle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Bir diğer öğrenme alanı Etkin Vatandaşlık'ta ise temel hak ve özgürlükler, çocuk hakları, sorumluluklar, toplumsal hayatta kadın, ayrımcılık gibi konularda kapsayıcı eğitimin içerikleriyle örtüşmektedir. Son olarak diğerlerine göre daha az kapsayıcılıkla ilişkilendirilen Küresel Bağlantılar öğrenme alanında ise çok kültürlülük, kültürel saygı, farklı kültürlere karşı kalıp yargı ve ön yargılar, afetler, açlık, terör, göç gibi konular kapsayıcı eğitimin konularıyla benzerlik göstermektedir. Öyle ki McCoy (2005) dezavantajlı öğrencilerin oluşturduğu çeşitlilik göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgilerin standartlarını oluşturan 10 temanın neredeyse bu öğrenciler için özel olarak tasarlanmış gibi göründüğünü ifade etmiştir (akt. Passe ve Lucas, 2011).

Öğrenme alanlarının yanı sıra sosyal bilgiler dersleri, örtük program dâhilinde, kapsayıcı eğitim içeriklerinin öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesine uygun ve esnek bir yapıya da sahiptir. Bu konuda Urban (2013) kapsayıcı sosyal bilgiler eğitiminin yalnızca engeli olan öğrencilerin genel sınıflara entegrasyonunu değil, aynı zamanda esnek sosyal bilgiler öğretim programını ve tüm öğrencilerin başarılı olabileceği demokratik bir sosyal ortamı da oluşturması gerektiğini ifade etmiştir. Bu gerekliliklerin yerine getirilmesi durumunda, okulda verilen dersler içerisinde sosyal bilgiler önyargı, ihtilaflı konular, ırksallaştırma ve diğer sosyal baskı türleri gibi konulara en çok yönlendirilebilecek ders olarak ifade edilebilir (Nelson ve Pang, 2014). Bu bağlamda *kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler*, çeşitli disiplinlerden elde ettiği çok sayıdaki içeriği öğrenci çeşitliliğine göre farklılaştırıldığı, hak ve özgürlükler temelinde bireyin toplumsal yaşamda varoluşunun ve gelişiminin önündeki her türlü engeli ortadan kaldırmaya yardımcı olan, evrensel değerler ekseninde tüm kalıp ve önyargılarla mücadele eden, kapsayıcı bir toplum oluşturmak amacıyla etkili, kapsayıcı ve çoklu bakış açısına sahip vatandaşlar yetiştiren bir ders olarak tanımlanabilir.

1.1.8. İlgili Araştırmalar

Kapsayıcı eğitime yönelik yurtiçi ve yurtdışı alanyazında gerçekleştirilen ilk çalışmalar daha çok engeli olan bireylere odaklanmıştır. Bu çalışmaları çeşitli nedenlerle okula erişemeyen kız çocuklarını içeren çalışmalar takip etmiştir. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise "Herkes İçin Eğitim" ve "Kapsayıcı Eğitim" kavramlarıyla birlikte araştırmaların odak alanları da çeşitlenmeye başlamış ve günümüzde engeli olan bireylerin yanı sıra, cinsiyet, din, dil, etnik köken ve göç gibi konular da kapsayıcı eğitimin içeriğine dâhil edilmiştir. Kapsayıcı eğitimin geniş yelpazesindeki bu konulara yönelik yurtdışı alanyazında gerçekleştirilen çalışmaların sayıca fazla olduğu gözlemlenirken yurtiçi alanyazında ise son 10 yıla kadar daha çok özel eğitim alanında engeli olan bireylere yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Daha önce belirtildiği üzere 2011 yılından itibaren ise Suriye'den Türkiye'ye yönelik gerçekleşen göçlerle birlikte yurtiçi alanyazında mülteci, sığınmacı veya yabancı uyruklulara ilişkin yapılan çalışmalar ivme kazanmıştır. Bu durum bir ülkenin içinde bulunduğu politik, ekonomik ve sosyolojik gelişmelerin bilimsel araştırmaları

etkilemesiyle açıklanabilir. Araştırmanın bu başlığı altında Türkiye'de ve farklı ülkelerde kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen lisansüstü araştırmalara ve içeriklerine yer verilmiştir. İlgili araştırmalarda yalnızca lisansüstü araştırmalara yer verilmesinin nedeni lisansüstü araştırmaların görece makalelere göre daha kapsamlı olduğu varsayımı ile konu hakkında gerçekleştirilen makale sayısının fazla olmasından dolayı sınırlandırma güçlülüğüdür.

Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik gerçekleştirilen bazı lisansüstü araştırmalara Tablo 1.3'te yer verilmiştir. Tabloda yer alan araştırmalar Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın Ulusal Tez Merkezi çevrimiçi veri tabanının gelişmiş arama kısmından "kapsayıcı", "sığınmacı", "yabancı uyruklu" ve "inclusive education" kelimeleri ayrı ayrı taranarak "sosyal" grubu altında konu alanı "eğitim-öğretim" olan tezler yıl sınırlaması yapılmaksızın taranmıştır. Tarama sonucunda yapılan araştırmaların daha çok "Özel Eğitim" ve "Türkçe Eğitimi" alanlarında olduğu görülmüştür. Ancak bu araştırma hakkında daha geçerli bilgiler vermesi amacıyla tarama sonucunda Sosyal Bilgiler Eğitimi ile Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda gerçekleştirilen çalışmaların yanı sıra Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı programlarında (Eğitim Programları, Eğitim Yönetimi, Eğitimin Sosyal ve Tarihi vb.) yapılan araştırmalar da bu incelemeye dâhil edilmiştir. Özel Eğitim, Türkçe Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Fen Eğitimi, Matematik Eğitimi gibi bilim dallarında yapılan ve çalışma grubu/örneklemi yükseköğretim öğrencileri olan çalışmalar ise bu incelemeye dâhil edilmemiştir. Yukarıda ifade edilen ölçütler dâhilinde bu bölümde 37 lisansüstü araştırma içeriksel olarak incelenmiş ve elde edilen bilgiler Tablo 1.3'te verilmiştir

Tablo 1.3. *Türkiye'de kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen bazı lisansüstü çalışmalar*

Araştırmacı, Yıl	Araştırmanın adı	Araştırma Modeli	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu/Katılımcılar	Çalışma Alanı	Tez Türü
Polat, 2012	Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu	• Öğretmen (n:15) • Yabancı uyruklu öğrenci (n:22) • Öğrenci velisi (n:11)	Sınıf Eğitimi	YL
Kılınç, 2014	Antalya'da yaşayan yabancı uyruklu aile çocuklarının karşılaştığı eğitim sorunları (Uluslararası Özel Antalya Rus Okulu örneği)	Betimsel Tarama	• Anket • Görüşme Formu	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:96) • Öğrenci velisi (n:102)	Sınıf Eğitimi	YL
Güngör, 2015	Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim–öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	Nitel Betimsel Araştırma	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Öğretmen (n:21) • Yabancı uyruklu öğrenci (n:24)	Sınıf Eğitimi	YL
Yiğit, 2015	Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir örneği)	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:27) • Öğretmen (n:8) • Okul yöneticisi (n:9)	Eğitim Programları ve Öğretimi	YL
Özdemir, 2016	Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi	Durum Çalışması	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Öğretmen (n:12) • Yabancı uyruklu öğrenci (n:12) • Türk öğrenci (n:12) • Okul yöneticisi (n:6)	Eğitim Bilimleri	YL
Tatan, 2016	Yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaşlık algılarına sosyal bilgiler dersinin etkisi: Tokat ili örneği	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:14)	Sosyal Bilgiler Eğitimi	YL
Yıldırım, 2017	Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi	Çoklu Durum Çalışması	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu • Gözlem	• Öğretmen (n:3) • Yabancı uyruklu öğrenci (n:7) • Türk öğrenci (n:14) • Okul yöneticisi (n:3) • Rehberlik ve Psikolojik Danışman (n:2)	Sosyal Bilgiler Eğitimi	DR
Delen, 2018	Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi	Sıralı Açıklayıcı Karma Araştırma	• Anket • Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Öğretmen (n:234) • Türkçe öğreticisi (n:26)	Sınıf Eğitimi	YL
Erol Emiroğlu, 2018	Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Öğretmen (n:10) • Türkçe öğreticisi (n:4) • Yabancı uyruklu öğrenci velisi (n:10) • Türk öğrenci velisi (n:10) • Okul yöneticisi (n:5) • Rehberlik ve Psikolojik Danışman (n:3)	Eğitim Yönetimi	YL

Tablo 1.3. (Devam) *Türkiye'de kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen bazı lisansüstü çalışmalar*

Araştırmacı, Yıl	Araştırmanın adı	Araştırma Modeli	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu/Katılımcılar	Çalışma Alanı	Tez Türü
Özdemir, 2018	Yabancı uyruklu öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değerine ilişkin görüşleri: Kastamonu ili örneği	Fenomenoloji	• Odak grup görüşmesi formu • Resim çizdirme	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:15)	Sosyal Bilgiler Eğitimi	YL
Öztürk, 2018	Türkiye'de özel okullarda görev yapan Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin karşılaştıkları yasa dışı veya etik dışı eylemleri ihbar etmeye (whıstleblowıng) bakış açıları	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Türk öğretmen (n:7) • Yabancı uyruklu öğretmen (n:9)	Eğitim Yönetimi	YL
Akçalı, 2019	Balıkesir'de ilk ve ortaokula devam eden mülteci ve sığınmacı çocukların eğitim problemleri	Nicel Betimsel Tarama	• Anket	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:227)	Sosyal Bilgiler Eğitimi	YL
Bayram, 2019	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları	Karma Araştırma	• Anket • Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Öğretmen (n:325)	Sosyal Bilgiler Eğitimi	YL
Burçak Kılınç, 2019	İlkokula devam eden yabancı uyruklu öğrenciler ile T.C. vatandaşı öğrencilerin birlikte eğitim almaları ile ilgili veli ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması	İlişkisel Tarama Modeli	• Anket	• Öğretmen (n:52) • Yabancı uyruklu öğrenci (n:158)	Sınıf Eğitimi	YL
Demirel Kaya, 2019	Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları (2002-2018)	Araçsal Durum Çalışması	• Doküman inceleme	• Dokümanlar	Eğitimin Sosyal ve Tarihi	YL
Duyul, 2019	Farklı öğrenci gruplarının bir arada eğitim gördüğü bir devlet ilkokuluna dair nitel bir durum çalışması	İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Öğretmen (n:9) • Öğrenci velisi (n:4) • Okul yöneticisi (n:1) • Rehberlik ve Psikolojik Danışman (n:1)	Eğitim Programları ve Öğretim	YL
Erten Özalp, 2019	Sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlar	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Öğretmen (n:11) • Yabancı uyruklu öğrenci (n:44)	Sosyal Bilgiler Eğitimi	YL
İçöz, 2019	İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar	Bütüncül Çoklu Durum Deseni	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu • Gözlem	• Öğretmen (n:24) • Okul yöneticisi (n:7)	Eğitim Yönetimi	YL
Kırılmaz, 2019	Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi	Durum Çalışması	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu • Gözlem	• Öğretmen (n:3) • Yabancı uyruklu öğrenci (n:3) • Türk öğrenci (n:6) • Okul yöneticisi (n:2)	Sınıf Eğitimi	YL
Kömürcü, 2019	Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış görüş formu	• Öğretmen (n:205)	Sınıf Eğitimi	YL

Tablo 1.3. (Devam) *Türkiye'de kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen bazı lisansüstü çalışmalar*

Araştırmacı, Yıl	Araştırmanın adı	Araştırma Modeli	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu/Katılımcılar	Çalışma Alanı	Tez Türü
Köse, 2019	Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki	Nicel Betimsel Tarama	• Ölçek (f:2)	• Öğretmen (n:355)	Sınıf Eğitimi	YL
Olam Gezer, 2019	Suriyeli sığınmacı sekizinci sınıf öğrencilerin demokrasiye yönelik bazı temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:20)	Sosyal Bilgiler Eğitimi	YL
Sarıahmetoğlu, 2019	Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri	Durum Çalışması	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:20) • Öğretmen (n:8) • Okul yöneticisi (n:8)	Eğitim Bilimleri	YL
Sekin, 2019	Sığınmacı öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:18) • Öğrenci velisi (n:18) • Öğretmen (n:26) • Okul yöneticisi (n:21)	Eğitim Bilimleri	YL
Şimşek, 2019	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması	İlişkisel Tarama Modeli	• Ölçek (f:3)	• Öğretmen (n:290)	Sosyal Bilgiler Eğitimi	DR
Tur, 2019	İlkokulda öğrenim gören Suriyeli sığınmacı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algılarının incelenmesi	Karma Araştırma	• Ölçek • Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:478 + n:8)	Sınıf Eğitimi	YL
Utaş, 2019	Suriyeli sığınmacı 7. sınıf öğrencilerinin göç konusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Karma Araştırma	• Anket • Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:203 + n:40)	Sosyal Bilgiler Eğitimi	YL
Ak, 2020	Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar	Nitel Araştırma (Araştırma Modeli Belirtilmemiş)	• Görüşme formu	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:12)	Eğitim Bilimleri	YL
Alkalay, 2020	İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri	Durum Çalışması	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu • Gözlem	• Öğretmen (n:12) • Okul yöneticisi (n:2)	Eğitim Yönetimi	YL
Demir, 2020	Milli eğitime bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri	Nicel Betimsel Tarama	• Anket	• Öğretmen (n:475)	Eğitim Yönetimi	YL
Güllü, 2020	Sınıf öğretmenlerinin sığınmacı çocukların akademik becerileri ile ilgili beklenti ve deneyimleri (İstanbul örneği) üzerine bir inceleme	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Öğretmen (n:12)	Sınıf Eğitimi	YL

Tablo 1.3. (Devam) *Türkiye'de kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen bazı lisansüstü çalışmalar*

Araştırmacı, Yıl	Araştırmanın adı	Araştırma Modeli	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu/Katılımcılar	Çalışma Alanı	Tez Türü
Kurt, 2020	İlkokul düzeyindeki Türkmen sığınmacı çocukların barış, güven ve vatan kavramlarına ilişkin algıları	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu • Resim çizdirme	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:21)	Sınıf Eğitimi	YL
Özdemir, 2020	Kültürel uyum sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve uygulamaları: Suriyeli sığınmacı öğrenciler örneği	Temel Nitel Araştırma	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu	• Öğretmen (n:20)	Sosyal Bilgiler Eğitimi	YL
Selimhocaoğlu, 2021	Lise öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime karşı tutumları, algıları ve yeterliliği: sistematik literatür taraması	Literatür Taraması	• Doküman inceleme	• Dokümanlar	Eğitim Programları ve Öğretim	YL
Ünal, 2021	4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi	Açımlayıcı Sıralı Karma Yöntem Deseni	• Ölçek • Odak Grup Görüşmesi Formu • Araştırmacı Günlüğü	• Türk öğrenci (n:41) • Yabancı uyruklu öğrenci (n:10)	Sınıf Eğitimi	DR
Fırat, 2021	Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma	Fenomenoloji	• Yarı yapılandırılmış görüşme formu • Gözlem notları • Araştırmacı günlüğü	• Öğretmen (n:5)	Sosyal Bilgiler Eğitimi	DR
Halef, 2021	Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	Nicel Betimsel Tarama	• Ölçek	• Yabancı uyruklu öğrenci (n:278)	Eğitim Yönetimi	YL

Tablo 1.3'te yer verilen 37 lisansüstü araştırma incelendiğinde kapsayıcı eğitimin içeriğine yönelik çalışmaların 2018 yılından itibaren ivme kazandığı, 37 lisansüstü çalışmanın 33'ünün yüksek lisans dördünün ise doktora tez çalışması olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların 14'ü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'na bağlı bilim dallarında, 12'si sınıf eğitimi alanında, 11'i ise sosyal bilgiler eğitimi alanında yürütülmüştür. İncelenen çalışmaların ağırlıklı olarak nitel araştırma deseniyle gerçekleştirildiği, 24 nitel araştırmanın ise 13'ü fenomenoloji, sekizi durum çalışması, biri temel nitel araştırma, biri betimsel, birinin ise araştırma modelinin belirtilmediği görülmüştür. Altı nicel araştırmanın ise dördü betimsel tarama, ikisi ise ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İncelenen 37 lisansüstü araştırmanın 19'u tek bir katılımcı/örneklem grubunu, 18'i ise birden fazla katılımcı/örneklem grubunu içermektedir. Lisansüstü tezlerde en fazla yer alan katılımcı/örneklem grubunun öğretmenler ve yabancı uyruklu öğrenciler olduğu görülmektedir.

Tablo 1.3'te, mavi renk ile vurgulanan, sosyal bilgiler eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmalar kronolojik olarak aşağıda sıralanmış, içeriklerine ve bulgularına yer verilmiştir:

Sosyal bilgilerde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ilk gerçekleştirilen çalışmalardan biri Tatan'ın (2016) sosyal bilgiler dersinin yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaşlık algılarına yönelik etkisini incelediği yüksek lisans çalışmasıdır. Araştırma kapsamında 14 yabancı uyruklu (Afganistan, Irak, İran ve Suriye) öğrenciyle yapılan görüşmeler sonucunda sosyal bilgiler dersinin yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaşlık algı ve bilinçlerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Tatan'ın (2016) çalışması sosyal bilgiler dersinin yabancı uyruklu öğrencilere sağlayacağı katkılardan biri olan vatandaşlık boyutunu ele alması açısından kayda değerdir.

Sosyal bilgilerde *kapsayıcı eğitim* kavramını ilk ele alan çalışmalardan ve bu alanda yapılmış doktora düzeyinde üç çalışmadan biri olan Yıldırım'ın (2017) *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi* adlı çalışmasıdır. Sığınmacı öğrencilerin (Irak ve Somali) toplumsal kabulünde okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelendiği araştırma çoklu durum çalışmasıyla tasarlanmıştır. Yıldırım (2017) öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlarla gerçekleştirdiği görüşmeler ve gözlemler sonucunda sığınmacı öğrencilerin sınıf

ortamında kendilerini çeşitli nedenlerle (Türkçe dil yetersizliği vb.) fiziksel ve bilişsel olarak soyutladıkları, derse katılmadıkları ancak görsel materyallere dayalı öğretimin gerçekleştirildiği derslere daha ilgili oldukları, öğretmenlerin sığınmacı öğrencileri derse dâhil etme durumları süreklilik arz etmemekle birlikte daha çok fırsat öğretimi şeklinde gerçekleştiği, öğrencilerin sınıf içinde diğer öğrencilerle diyalog kurmadıkları ve kabul görme kaygısı yaşadıkları ve tüm bunların bir sonucu olarak akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sığınmacılara yönelik uygulama sürecindeki problemleri ve mevcut durumu ortaya koyan Yıldırım'ın (2017) çalışması sosyal bilgilerde kapsayıcı eğitimi ele alan önemli çalışmalardan biridir.

Yabancı uyruklu öğrencileri temel alan, sosyal bilgiler eğitimi alanında gerçekleştirilen, bir diğer çalışma ise Özdemir'in (2018) yabancı uyruklu (Afganistan, Irak, İran) öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değerine ilişkin görüşlerini aldığı yüksek lisans araştırmasıdır. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin kişi hakları ile sosyal ve ekonomik haklara ilişkin görüş ifade edebilirken siyasi haklara ilişkin görüş ifade edemediklerini tespit etmiştir. Tatan'ın (2016) çalışmasıyla birleştirildiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülkelerdeki yönetim şekli veya siyasi bunalımlar nedeniyle temel özgürlüklerin yanı sıra zayıf olan temel vatandaşlık bilgilerinin sosyal bilgiler dersleriyle geliştirilebileceği söylenebilir.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemleri nicel bir araştırmayla ortaya koyan Akçalı'nın (2019) yüksek lisans çalışması ise geniş bir katılımcı grubuyla (n:227) mevcut durumu ortaya koyan ilk çalışmalardan biridir. Akçalı (2019) araştırmasını gerçekleştirdiği yıl itibariyle yabancı uyruklu öğrencilerin[1] eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları başlıca sorunların Türkçe dil yetersizliği, okula uyum ve disiplin sorunları olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal bilgilerde kapsayıcı eğitim kavramıyla ele alınan ilk çalışmalardan biri olmasının yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamalarının da ilk ele alındığı çalışmalardan biri Bayram'ın (2019) *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* adlı yüksek lisans araştırmasıdır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı çalışmada

[1] Katılımcıların %91'ini Afganistan, Irak, İran ve Suriye'den gelen öğrenciler oluştururken %9'unu ise Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Kırgızistan, Pakistan, Romanya, Rusya, Somali ve Sudan'dan gelen öğrenciler oluşturmuştur.

sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algılarının olumlu ancak uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı ve kapsayıcı eğitimin önündeki başlıca engellerin öğretim programının yoğunluğu, toplumsal algı, uygulamaların yanı sıra ders süresinin yetersizliği ve sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak Bayram (2019) öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre bir farklılaştırma yapmadıkları derslerinde daha çok anlatım yöntemini ve başlıca ders materyali olarak ders kitabını kullandıklarını tespit etmiştir. Son olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yeterli bilgi ve sınıf içi pratiğe sahip olmadıkları, farklılaştırılmış öğretimi çoğunlukla uygulayamadıkları ya da doğru bir şekilde gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunları ele alan bir diğer yüksek lisans çalışması ise Erten Özalp'ın (2019) öğretmenler ve yabancı uyruklu öğrencilerle (Afganistan, İran, Irak, Pakistan ve Suriye) gerçekleştirdiği çalışmasıdır. Erten Özalp'ın (2019) katılımcılarla yaptığı görüşmeler sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik ilgi ve katılımlarının olmadığını bununla birlikte Türkçe dil yetersizliğinin de etkisiyle akademik başarılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik hassasiyet ve anlayış gösterdikleri, onların derse katılımlarını teşvik ettikleri, sosyal kabulleri konusunda destek oldukları ancak öğrenme-öğretme sürecinde bu öğrencilere yönelik farklı bir uygulama yapmadıkları, bunun için kendilerini donanımlı görmedikleri bu yüzden yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uzmanlarca materyallerin hazırlanmasını ve öğretmenlerin kullanımına sunulmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar Akçalı'nın (2019) çalışmasından elde ettiği bulguları destekler niteliktedir.

2019 yılında gerçekleştirilen bir diğer çalışma ise Olam Gezer'in (2019) yabancı uyruklu öğrencilerin (Suriye) demokrasiye yönelik bazı kavramlara ilişkin algılarını incelediği yüksek lisans araştırmasıdır. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin demokrasiye yönelik bazı temel kavramları bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Tatan'ın (2016) bulgularını da destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında kapsayıcı eğitim kavramını ele alan ve doktora düzeyinde yapılan çalışmalardan bir diğeri ise Şimşek (2019) tarafından gerçekleştirilen

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması adlı araştırmadır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleriyle (n:290) yapılan çalışmalar sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, öz yeterlik algılarının ve sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarının genel olarak yüksek olduğu ancak kapsayıcı eğitim konusunda kişisel donanıma duyulan endişenin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin ve kapsayıcı eğitimde ilginin artırılması gerekliliğine ilişkin tutumlarının ve kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi ile kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliğine ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olduğu ancak kapsayıcı eğitimin uygulama boyutunda kendilerini yeterli görmedikleri gibi bazı çekincelere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında 2019 yılında gerçekleştirilen bir diğer lisansüstü araştırma Utaş'a (2019) aittir. Utaş (2019) araştırmasında yabancı uyruklu öğrencilerin (Suriye) göç konusuna ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda göç olgusunu yaşayarak deneyimlemiş olan yabancı uyruklu öğrencilerin göç konularına hâkim olduğu ancak eğitim ve sosyal yaşamlarında kültürel farklılıklardan dolayı birtakım problemler yaşadıkları tespit edilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik gerçekleştirilen bir diğer çalışma ise Özdemir'in (2020) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel uyum algılarına ve yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik uygulamalarını incelediği yüksek lisans çalışmasıdır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel uyum sürecinde yabancı uyruklu (Suriye) öğrencilerin karşılaştığı başlıca sorunların Türkçe dil yetersizliği, akademik yetersizlik, akran zorbalığı, önyargı, kültürel farklılık gibi unsurların olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumlarına yönelik sınıf içinde diğer öğrencilere göç konusunu ve göç etme gerekçelerini sıklıkla açıkladıkları, okuma-yazma çalışmaları, akran öğretimi, görsel materyallerin kullanımı ve çeşitli kültürel etkinliklere yer verdikleri belirlenmiştir. 2020 yılı itibariyle de yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunların Akçalı (2019) ve Erten Özalp'ın (2019) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özdemir (2020) çalışmasında yer alan 20 sosyal bilgiler öğretmeninin hâlâ yarısının yabancı uyruklu

öğrencilere yönelik bir eğitim almadıkları, eğitimi alan bir sosyal bilgiler öğretmeni ise gerçek bir sınıf ortamında karşılaşılan durumlara yönelik bu eğitimlerin yetersiz kaldığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

> "Öğrenim güçlüğü olan çocuklara nasıl yaklaşılmalı? Hizmet içi eğitimlere katıldım. Suriyeli çocuklarla ilgili Antalya'da bu çocukların uyumu ile ilgili bir eğitim semineri vardı ona katılmıştım. 1 hafta sürmüştü. Seminere gittiğimde bu konu ile ilgili uzman kişiler gelmişti ve onlarla görüşme yaptım. Onlar bile sorunları konuştuğumuzda çözümsüz kalıyorlar. Bunları kaynaştırmalıyız deyip çıkıyorlar işin içinden. Çocuklarla nasıl oyun oynamalıyız? Bunlarla ilgili bir eğitimdi. Ama çocukların okuma yazma bilmedikleriniz söylediğimizde bu konu ile ilgili onlar da çözümsüz kalıyorlardı. Bence neler yapmamız gerektiği konusunda çok da verimli bir çalışma olmadı. Sadece anlayışlı davranın dendi. Zaten anlayışlı davranıyorum yani bunlar çocuk ben hepsini geçtim sadece çocuk gözüyle bakıyorum onlara."
>
> (Özdemir, 2020, s. 182-183)

Sosyal bilgilerde kapsayıcı eğitim kavramıyla gerçekleştirilen bir diğer çalışma ise Fırat'ın (2021) *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* adlı doktora tez çalışmasıdır. Fırat'ın (2021) fenomenoloji yöntemiyle gerçekleştirdiği çalışmasında beş sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirmiş ve gözlem notlarıyla sosyal bilgiler derslerinde kapsayıcı eğitimin mevcut durumunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algılarının olumlu yönde olduğunu ancak kapsayıcı eğitim yaklaşımını uygulanabilir bulmadıklarından dolayı derslerinde bu yaklaşımdan yararlanmadıklarını tespit etmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi daha çok engeli olan ve yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkilendirdikleri, öğrenme-öğretme sürecini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fırat'ın (2021) çalışmasında elde ettiği bulgular bu araştırmanın ortaya çıkmasındaki problem durumuyla da uyuşmaktadır. Nitekim öğretmenler kapsayıcı eğitimin önemine haiz olsa da çeşitli nedenlerle bu yaklaşımın uygulanabilir olmadığını düşünmektedirler.

Son olarak sınıf eğitimi alanında yapılan ancak sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen Ünal'ın (2021) doktora tez çalışması ele alınabilir. Ünal (2021) *4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi* adlı araştırmasında 10'u yabancı uyruklu, 41'i Türk olan 51 öğrenciyle gerçekleştirdiği açımlayıcı sıralı karma desenli yarı deneysel çalışmasında

ilkokul sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini incelemiştir. Ünal (2021) araştırma kapsamında 15 Mart 2019 - 17 Mayıs 2019 tarihleri arasında haftalık uygulama saatleri değişmekle birlikte 10 haftada toplam 30 saat uygulama gerçekleştirmiştir. Uygulama süresince öğrencilere, beşi Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi[2] kapsamında geliştirilen, sekizi ise Ünal (2021) tarafından geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kapsayıcı eğitim etkinliklerinin deney grubu lehine öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünal'ın (2021) araştırması kapsayıcı eğitime yönelik gerçekleştirilen ilk uygulamalı çalışmalardan biri olmasından dolayı kayda değerdir.

Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmaların durumunu anlamlandırabilmek için yurtdışı alanyazında yapılan çalışmalarla karşılaştırmak gereklidir. Bu kapsamda Tablo 1.4'te yurtdışı alanyazında 8 farklı ülkede gerçekleştirilen 29 lisansüstü araştırma incelenmiş ve araştırmanın adı, amacı, modeli, katılımcıları ve tez türüne ilişkin bazı bilgilere yer verilmiştir.

[2] Bu çalışmanın araştırmacısının da dâhil olduğu *Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi* hakkında daha detaylı bilgi *2.1. Araştırmacının Rolü* başlığı altında verilmiştir.

Tablo 1.4. *Yurtdışı alanyazında kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen bazı lisansüstü çalışmalar*

Araştırmacı Yıl, Ülke	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Amacı	Araştırma Modeli	Katılımcılar	Tez Türü
Yan, 2009, İngiltere	Teacher career motivation and professional development in special and ınclusive education in China	Çin'deki özel ve kapsayıcı öğretmen eğitiminin mevcut durumunun ve gelecekteki potansiyel yönünün incelenmesi.	Karma Desen	Öğretmen (n:363) Öğretmen adayı (n:565)	DR
Egan, 2013, İrlanda	Inclusive education policy, the general allocation model and dilemmas of practice in primary schools	Öğretmenlerin politika belgesinde yer alan varsayımları ve tanımları nasıl anladıkları, bunun öğrenciler ve kendi uygulamaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi.	Karma Desen	Öğretmen (n:14)	DR
Mtshali, 2013, Güney Afrika	Exploring how a school based support team assists grade four teachers in a primary school in identifying learning difficulties	Okul temelli destek ekibinin bir ilkokuldaki öğrenme güçlüklerinin belirlenmesinde sınıf öğretmenlerine nasıl yardımcı olduğunun incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen (n:8) Okul yöneticisi (n:1)	YL
Urban, 2013, ABD	Toward a framework of inclusive social studies: Obstacles and opportunities in a preservice teacher education program	Hizmet öncesi sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen adaylarını kapsayıcı eğitime nasıl hazırladığının incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen adayı (n:4) Lisansüstü öğrenci (n:5) Akademisyen (n:3)	DR
Bila, 2015, ABD	Examination of perception of stakeholders on universal basic education regarding inclusıve education in Kaduna, Nigerıa	Temel eğitim düzeyinde kapsayıcılığın başarı boyutunun ve temel eğitim politikasının başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli unsurlara ilişkin katılımcı algılarının incelenmesi.	Temel Nitel Araştırma	Öğretmen (n:7) Kurum yetkilisi (n:2) Okul yöneticisi (n:3) Veli (n:3)	DR
Odden, 2015, ABD	Secondary social studies teachers' perceptions of special education	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim algılarına ve bu algılarının sınıftaki özel eğitim uygulamalarına etkilerinin incelenmesi.	Fenomenoloji	Öğretmen (n:5)	DR
Alenezi, 2016, İskoçya	Teachers' and parents' perspectives towards including "slow learners" in mainstream schools in Kuwait	Kuveyt'teki okullara yavaş öğrenenlerin dâhil edilmesine ilişkin katılımcı bakış açılarının incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen (n:8) Veli (n:8) Okul yöneticisi (n:2)	DR
Hacker Hadwin, 2017, ABD	Meeting the needs of middle grades social studies students with language based learning disabilities an analysis of students' and	Öğretmenlerin ve okul idarecisinin dil temelli öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik destek, eğitim ve rehberlik etme durumları arasındaki uyumu ve tutarlılığı incelenmesi.	Eylem Araştırması	Öğretmen (n:5) Öğrenci (n:6) Okul yöneticisi (n:1)	DR

Tablo 1.4. (Devam) *Yurtdışı alanyazında kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen bazı lisansüstü çalışmalar*

	teachers' perspectives				
Harper, 2017, ABD	The peripheral factors of inclusive education and teacher self efficacy	Kapsayıcı eğitimin çevresel faktörlerinin etkili bir kapsayıcı öğretim için öğretmen öz yeterliklerini nasıl şekillendirdiğinin incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen (n:64)	DR
Mngo, 2017, ABD	An investıgation of the attitudes held by general education teachers toward students with disabilitıes in a pilot inclusive education program in Cameroon	Kamerun'da pilot bir kapsayıcı eğitim programındaki öğretmenlerin engeli olan öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi.	Nicel Tanımlayıcı Araştırma	Öğretmen (n:346)	DR
Dabbous, 2018, İskoçya	A critical inquiry into the education for refugee and migrant pupils: The construction of primary teachers' practices in one city in Scotland	İskoçya'daki ilkokul öğretmenlerinin mülteci ve göçmen öğrencilerin entegrasyonuna yönelik gerçekleştirdikleri uygulamaların incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen (n:8) Okul yöneticisi (n:4)	DR
Elison-Chang, 2018, ABD	Success for all through supporting inclusıve education: A mixed method research study	Öğretmenlerin engeli olan öğrencilerin kapsayıcı eğitimine ilişkin bilgi düzeylerinin ve okullardaki kapsayıcı eğitim üzerinde mesleki eğitimin etkisinin incelenmesi.	Karma Desen	Öğretmen (n:169)	DR
Kielblock, 2018, Avustralya (ayrıca Almanya)	Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teachers' attitudes	Kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi.	Nicel Tarama Araştırması	Öğretmen (n:384)	DR
Kim, 2018, İskoçya	Inclusive practice under a policy of integration: Learning from the implementation of support assistant provision in South Korean schools	Güney Kore ilkokullarında kapsayıcı uygulamaları teşvik eden veya engelleyen koşulların belirlenmesi ve ilkokullardaki destek asistanı uygulamasının incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen (n:7) Destek asistanı (n:7)	DR
Muhanna, 2018, Avustralya	The inclusion of students with disabilities in Jordan: The impact of teachers' attitudes, beliefs, knowledge and resources	Ürdün'deki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum, inanç, bilgi ve kaynaklarını incelenmesi.	Keşfedici Sıralı Karma Desen	Öğretmen (n:6 + n:341)	DR
Thapaliya, 2018, Yeni Zelanda	Moving towards inclusive education: How inclusive education is understood, experienced and	Nepal'deki ortaöğretim kurumlarında kapsayıcı eğitimin nasıl anlaşıldığı, deneyimlendiği ve	Nitel Araştırma (Model belirtilmemiş)	Okul yöneticisi (n:2) Kurum yetkilisi (n:4) Veli (n:14) Öğrenci (n:14)	DR

Tablo 1.4. (Devam) *Yurtdışı alanyazında kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen bazı lisansüstü çalışmalar*

	enacted in Nepali higher secondary schools	hayata geçirildiğinin incelenmesi.			
Davis, 2019, ABD	Inclusive education: an examination of general education teacher's attitudes on the effectiveness of inclusion practices within general education classrooms: A qualitative case study	Genel eğitim sınıflarında dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı uygulamaların etkililiğine ilişkin öğretmen tutumlarının ve hizmet öncesi ile hizmet içi eğitimlerin kapsamını ve niteliğini incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen (n:5) Vaka yöneticisi (n:3) Okul yöneticisi (n:1)	DR
Murdoch, 2019, İskoçya	Lived experience and inclusıve education: An exploration of the phenomenon of inclusive education in the life world of young people, parents and teachers	Kapsayıcı eğitim süreç ve uygulamalarının öğrenci, veli ve öğretmenler için ne anlama geldiğinin incelenmesi.	Fenomenoloji	Öğretmen (n:4) Öğrenme asistanı (n:1) Veli (n:2) Öğrenci (n:7)	DR
Qu, 2019, İngiltere	Inclusive education in Chinese primary schools: A critical realist analysis	Çin ilkokullarında özel gereksinimi olan çocukların dışlanması veya dâhil edilmesinin ardındaki güçlerin eleştirel bir şekilde incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen (n:37) Öğrenci (n:10+) Veli (n:8)	DR
Albanese, 2020, Kanada	Sensemaking: How is the equitable and inclusive education policy understood, explained, and implemented by school administrators in Ontario?	Ortaokul yöneticilerinin Ontario Eğitim Bakanlığı'nın eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim politikasını nasıl anlamlandırdıkları ve uyguladıklarının incelenmesi.	Nitel Araştırma (Model belirtilmemiş)	Okul yöneticisi (n:20)	DR
Dayman, 2020, Yeni Zelanda	Developing inclusive pedagogy: A case study of one initial teacher education programme in Aotearoa New Zealand	Yeni Zelanda'daki kapsayıcı uygulamaları desteklemede öğretmen eğitiminin rolü ve katılımcıların kapsayıcı uygulamalara ilişkin anlayışlarına etkileyen faktörlerin incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen eğitimcisi (n:5), Öğretmen adayı (n:7)	DR
Morse, 2020, ABD	Barriers to inclusive education: A qualitative case study among inclusive elementary teachers in the general education classroom	Genel eğitim sınıflarında kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen (n:12)	DR
Johnson, 2021, ABD	Teachers co-planning for inclusive classrooms: A design and development case study	Kapsayıcı sınıf ortamlarındaki öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencileri eğitmek için mevcut ihtiyaçlarının incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen (n:12)	DR

Tablo 1.4. (Devam) *Yurtdışı alanyazında kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen bazı lisansüstü çalışmalar*

Lynch, 2021, ABD	Training and experience as predictors of principals' efficacy for inclusive education implementation	İlkokul yöneticilerinin kapsayıcılıkla ilgili faaliyetlere harcadıkları zamanın yanı sıra eğitimsel geçmişinin, deneyimlerinin ve kendi okullarındaki başarılı bir kapsayıcı programa ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi.	Nicel Araştırma (Model belirtilmemiş)	Okul yöneticisi (n:104)	DR
Nam, 2021, Yeni Zelanda	Inclusive education for children and young people with disabilities in Uzbekistan: The perspectives and experiences of key players	Özbekistan'daki engeli olan çocukların eğitimsel koşulları ve kapsayıcı eğitimin mevcut durumunun incelenmesi.	Fenomenoloji	Veli (n:9) Öğretmen (n:8) Kurum/Kuruluş yetkilisi (n:6)	DR
Pennock, 2021, ABD	Principal multidimensional and overall attitudes toward inclusion in schools: A correlational study	Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumları ile ABD'deki okullardaki kapsayıcı eğitime ilişkin genel tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Nicel İlişkisel Araştırma	Okul yöneticisi (n:112)	DR
Pierre, 2021, ABD	Social work practice with children identified as having disabilities in elementary school	Okul destek personelinin kapsayıcı sınıflardaki engeli olan öğrencilerin eğitimsel hedeflerine ulaşabilmelerine yardımcı olmak amacıyla sağladıkları hizmet ve kaynakların incelenmesi.	Nitel Araştırma (Model belirtilmemiş)	Destek personeli (n:6)	DR
Tyler, 2021, ABD	Instructional practices used with students with disabilities in inclusive classrooms: A qualitative study	Kapsayıcı sınıflarda öğretmenlerin engeli olan öğrencilere yönelik kullandıkları öğretim uygulamalarının incelenmesi.	Durum Çalışması	Öğretmen (n:20)	DR
Singleton, 2021, ABD	Inclusive cultures in junior high schools: Perceptions and practice	Ortaokullardaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı kültüre ilişkin algılarını incelenmesi.	Durum Çalışması	Okul yöneticisi (n:3) Öğretmen (n:2)	DR

Sosyal bilgilere yönelik tablo altında yorumlanan araştırmalar.
Tablo altında yorumlanan diğer araştırmalar.

Tablo 1.4'te belirtilen 29 çalışmadan üçü doğrudan sosyal bilgiler eğitimi alanında diğerleri ise farklı eğitim programlarında gerçekleştirilmiştir. İncelenen çalışmaların yalnızca biri yüksek lisans tezi olup diğer tüm çalışmalar doktora tez çalışmasıdır. Çalışmaların 15'i Amerika Birleşik Devletleri (ABD), dördü İskoçya, üçü Yeni Zelanda,

ikisi Avustralya, ikisi İngiltere, biri Güney Afrika Cumhuriyeti, biri İrlanda ve biri ise Kanada yükseköğretim kurumları bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Bu ülkelerin yanı sıra bazı araştırmaların verileri ise Çin, Güney Kore, Kamerun, Kuveyt, Nepal, Nijerya ve Özbekistan gibi ülkeleri kapsamaktadır.

Tablo 1.4 incelendiğinde ele alınan çalışmaların çoğunlukla nitel araştırma deseniyle yürütüldüğü, buna göre 21 nitel araştırmanın 13'ü durum çalışması, üçü fenomenoloji, biri eylem araştırması, biri temel nitel araştırma, üçünün ise araştırma modelinin belirtilmediği görülmektedir. İncelenen çalışmaların 14'ü tek bir katılımcı/örneklem grubunu, altısı iki, dokuzu ise üç ve daha fazla katılımcı/örneklem grubunu içerdiği, yurtdışı lisansüstü tezlerde en fazla yer alan katılımcı/örneklem grubunun ise öğretmenler ve okul yöneticileri olduğu gözlemlenmektedir.

Yurtiçi alanyazına benzer şekilde yurtdışı alanyazında da kapsayıcı eğitimin içeriğine ilişkin ilk çalışmaların özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konularında ele alındığı ifade edilebilir. Ancak yurtdışı alanyazında etnik grup ve cinsiyet eşitsizliği gibi konulara yönelik araştırmaların da sıklıkla gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmanın bu kısmında Tablo 1.4'te renkli satırlarla vurgulanan sosyal bilgiler eğitimine yönelik ve yurtdışı alanyazında kapsayıcı eğitimin mevcut durumunun daha iyi anlamlandırılmasına katkı sunacak çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar kronolojik olarak sıralanmış ve ilgili araştırmanın içeriğine ve bazı bulgularına yer verilmiştir.

Sosyal bilgilerde kapsayıcı eğitime yönelik çalışmalardan biri Urban (2013) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilmiştir. Urban (2013) dört lisans, beş lisansüstü öğrenci ve üç akademisyen ile gerçekleştirdiği durum çalışmasında hizmet öncesi sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen adaylarını kapsayıcı eğitime nasıl hazırladığını incelemiştir. Hizmet öncesi sosyal bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitimin önündeki en önemli engellerin öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin nasıl gerçekleştiğine ilişkin uygulamaları yeterince gözlemleyememeleri, geleneksel özel eğitim paradigmasının güçlülüğü, engelliliği ele almada çeşitlilik eğitiminin sınırlılığı, öğretmen eğitimi programında öğrencilerin kendi önyargılarını, inançlarını, gözlem ve deneyimlerini açığa çıkarmaları için yansıtıcı alanlara çok az yer verilmesi olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik sosyal bilgiler öğretmen eğitimindeki başlıca fırsatların ise hem öğretmen eğitimi programında hem de kapsayıcı eğitimde

öğrenenlerden oluşan bir topluluk oluşturmanın amaçlanması ve hizmet öncesi eğitimde esnek program ve farklılaştırılmış öğretime yer verilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan hareketle Urban (2013) çalışmasında programın genelindeki teorik ve pedagojik uyumsuzluğun yukarıda ifade edilen engellerle birleştiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kapsayıcı bir sosyal bilgiler öğretimi için kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. Urban (2013: 172) çalışması sonucunda kapsayıcı sosyal bilgiler eğitiminin zorlayıcılığına rağmen demokrasi ve eğitime katılım adına buna değer bir çaba olacağını ifade etmiştir.

ABD'deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim algılarına ve bu algılarının sınıftaki özel eğitim uygulamalarına etkilerini inceleyen Odden (2015) beş öğretmen ile fenomenolojik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırması sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitimin önemine ilişkin algılarının yüksek olduğu ancak hizmet öncesinde aldıkları özel eğitim dersinin bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yetersiz olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorumluluk kabul etmemekle birlikte, sorumluluğunun özel eğitim öğretmenlerinde olduğunu ancak özel eğitim öğretmenleriyle iş birliğine açık oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak Odden (2015) öğrenme-öğretme sürecinde içeriğin farklılaştırılması önündeki başlıca engellerin öğretmenlerin uygulama sürecine ilişkin kendilerini yeterli hissetmemeleri, zaman yetersizliği ve sorumluluk kabul etmemeleri olduğunu belirtmiştir.

Sosyal bilgilerde kapsayıcı eğitimi ele alan bir diğer çalışma Hacker Hadwin (2017) tarafından yürütülmüştür. ABD'de dil temelli öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul sosyal bilgiler öğrencilerinin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik beş öğretmen, altı öğrenci ve bir okul yöneticisiyle gerçekleştirdiği eylem araştırmasında öğretmenlerin ve okul idarecisinin bu öğrencilere yönelik destek, eğitim ve rehberlik etme durumları arasındaki uyumu ve tutarlılığı incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların okuryazarlık inançları ve uygulamaları arasında uyum ve tutarlılık olduğu ancak öğrenciler ve öğretmenler okuma-yazma temelli inanç ve uygulamaları arasında birtakım tutarsızlıkların görüldüğü tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin dil temelli öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere sosyal bilgiler dersinde nasıl yardımcı olacaklarını tam olarak bilmedikleri bu nedenle sosyal bilgilerde bu öğrencilere yardımcı olacak

uygulamaların tasarlanması gerektiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hacker Hadwin (2017) ayrıca çalışmasında katılımcıların araştırma süresince yapılan çalışmalarla dil temelli öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin engelli değil farklı olduklarını da fark etmelerini sağladığını tespit etmiştir.

Kapsayıcı eğitime yönelik gerçekleştirilen bir diğer çalışma ise, ABD'de yürütülen, Harper'ın (2017) kapsayıcı eğitimin çevresel faktörlerinin etkili bir kapsayıcı öğretim için öğretmen öz yeterliklerini nasıl şekillendirdiğini incelediği durum çalışmasıdır. Harper (2017) araştırmasında 64 öğretmen ile çevrimiçi anket ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin başarılı bir kapsayıcı öğretime ilişkin öz yeterliklerini olumsuz yönde etkileyen en baskın çevresel faktörün zaman sınırlılığı olduğu, öz yeterliklerini olumlu yönde etkileyen başlıca unsurun ise okul yönetimi desteği olduğu tespit edilmiştir. Harper'ın (2017) araştırmasında başarılı bir kapsayıcı öğretimin zaman alacağını ancak öğretmenlerin özveride bulunmalarına rağmen yeterli zamana sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bir diğer çalışma ise Avustralya'da yürütülen ancak Ürdün'deki kapsayıcı eğitimi inceleyen Muhanna'nın (2018) araştırmasıdır. Muhanna (2018) araştırması kapsamında Ürdün'deki 341 öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik tutum, inanç, bilgi ve kaynaklarını keşfedici sıralı karma desen ile incelemiştir. Araştırması sonucunda Ürdün'de başarılı bir kapsayıcı eğitim için öncelikli olarak kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilmesi ve kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin hazırlanması gerektiği aksi takdirde Ürdün'de kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde gerçekleştirilemeyeceğini tespit etmiştir.

Kapsayıcı eğitime yönelik bir diğer çalışma ise, yine ABD'de yürütülen, Davis'in (2019) genel eğitim sınıflarında dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı uygulamaların etkililiğine ilişkin öğretmen tutumlarını incelediği, hizmet öncesi ile hizmet içi eğitimlerin kapsamını ve niteliğini değerlendirdiği araştırmasıdır. Davis (2019) araştırma kapsamında dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu kırsal bir ortaöğretim okulunda beş öğretmen, üç vaka yöneticisi ve bir okul yöneticisiyle gerçekleştirdiği durum çalışması sonucunda katılımcıların dezavantajlı öğrencilerin genel eğitim sınıflarına entegrasyonu konusunda genel olarak olumlu bir tutuma sahip oldukları ancak bu konuda etkili ve sürekli mesleki gelişime ve daha fazla gelişmiş kaynağa gereksinim duydukları sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak bazı katılımcılar dezavantajlı öğrencilerin genel eğitim

sınıflarına dâhil edilmesine yönelik hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yetersizliğini vurguladıkları görülmektedir. Diğer yandan incelemenin yapıldığı okulda idarecilerin desteği yüksek olsa da ilçe düzeyinde bu desteğin olmadığı ve okullarında özellikle daha deneyimli öğretmenlerin kapsayıcı bir sınıf oluşturma konusunda daha az istekli oldukları tespit edilmiştir. Davis (2019) araştırmasında özel gereksinimi olan öğrencilerin geleneksel sınıflara entegre edilmesine yönelik ulusal düzeyde politikaların yürütülmesine rağmen başarısız olunduğunu, en az kısıtlayıcı ortamlarda bile dezavantajlı öğrencilerin akademik olarak başarısız oldukları ve ortaöğretim sonrası eğitime erişim veya devam etme konusunda problem yaşadıklarını belirtmiştir. Buna rağmen dezavantajlı öğrencilerin geleneksel sınıflara dâhil edilmesinin hâlâ en etkili strateji olduğunu böylelikle dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi etkileşim yoluyla çeşitli bilgi ve beceriler kazandığını bir başka ifadeyle Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Kapsayıcı eğitime ilişkin 2019 yılında gerçekleştirilmiş bir diğer çalışma ise Murdoch (2019) tarafından İskoçya'da yapılmıştır. Murdoch (2019) araştırmasında alanyazında pek çok araştırmanın okullardaki kapsayıcı eğitim süreçlerine ve uygulamalarına odaklandığını ancak bu süreç ve uygulamaların öğrenci, veli ve öğretmenler için ne anlama geldiğinin göz ardı edildiğini ifade ederek araştırmasında bu durumu incelemiştir. Gerçekleştirdiği fenomenolojik araştırmasında normal bir ortaokulda dört öğretmen, iki veli, bir öğrenme asistanı ve yedi öğrenciyle görüşmeler yapmıştır. Araştırmada okul yaşantısının her alanında insan ilişkilerinin önemine vurgu yaparak katılımcıların her bir bireyin benzersiz olduğunu kabul ettikleri ve öğrencilerin sosyalleşmelerine izin verdiklerini ancak okullarda kapsayıcı eğitim olarak ele alınan süreç ve uygulamaların aslında kapsayıcı olarak deneyimlenmediği, nitekim öğrencilerin kendilerini her zaman hoş karşılanmadıklarını, desteklenmediklerini veya okul yaşamına dâhil edilmediklerini düşündüklerini tespit etmiştir. Murdoch (2019: 293) mevzuatta bireysel desteğin herkes için sağlandığının belirtilmesine rağmen okullarda hâlâ herkese uyan tek beden *(one size fits all)* anlayışının belirgin olduğunu ifade etmiştir.

Bir başka çalışma ise Morse (2020) tarafından ABD'de gerçekleştirilmiştir. Morse (2020) genel eğitim sınıflarındaki kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri ortaya çıkarmak amacıyla yürüttüğü durum çalışmasında 12 sınıf öğretmeninden yazılı form ve

görüşmeler aracılığıyla veriler toplamıştır. Morse (2020) araştırmasında, kapsayıcı bir sınıf için, genel eğitim sınıflarına dezavantajlı öğrencilerin dâhil edilmesi önündeki engellerin öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler arasındaki iletişim eksikliği, öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yönelik bilgi yetersizliği ve ebeveyn desteği eksikliği olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada katılımcıların kapsayıcı bir sınıfta öğretim yaparken karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek için başlıca unsurların okul yöneticilerinin desteği, olumlu öğretmen tutumları ve profesyoneller arasında iş birliği olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmada başarılı bir kapsayıcı sınıf için eğitimin tüm paydaşlarının iletişim içinde olması, dezavantajlı öğrencilere yönelik hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimlerin artırılması ve çocuklarının engeli olsun ya da olmasın tüm ebeveynlerinin öğretmenlerle birlikte bu sorumluluğu paylaşması önerilmiştir.

ABD'de Tyler (2021) tarafından 2021 yılında gerçekleştirilen durum çalışmasında ise kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin engeli olan öğrencilere yönelik kullandıkları öğretim uygulamalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada genel öğretim sınıflarında engeli olan öğrencilere birlikte ders veren ikişer kişilik 10 öğretim ekibi yer almıştır. Araştırma sonucunda birlikte öğretim ekipleri tarafından engeli olan öğrencilere yönelik kullanılan öğretim uygulamalarının yüksek akademik başarı için bir ortam oluşturmadığı ve öğretmenlerin genel eğitim sınıflarındaki bu öğrencilere yönelik öğretim uygulamaları için mesleki gelişime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Buna göre araştırmada birlikte öğretime dayalı kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin daha çok düz anlatım, özetleme, işbirlikli öğrenme, görev verme gibi daha çok öğretmen merkezli öğretim stratejileri kullandıkları, bu tür sınıflarda davranış yönetimi olarak katılımcılar eşit şekilde sorumluluk almak yerine bir öğretmenin davranıştan diğer öğretmenin ise öğretimden sorumlu olduğu bir görev paylaşımı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bölümde ele alınacak son çalışma ise Singleton (2021) tarafından ABD'de gerçekleştiren ortaokullarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı kültüre ilişkin algılarını incelediği araştırmasıdır. Singleton (2021) üç okul yöneticisi ve iki öğretmen ile bireysel ve odak grup şeklinde gerçekleştirdiği durum çalışması sonucunda kampüs içi kulüpler, programlar ve etkinliklerle birlikte liderlik özellikleri, kapsayıcı uygulama

ve kapsayıcılık algılarının okulun kapsayıcı kültürüne olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kapsayıcı eğitime ilişkin araştırmaların son yıllarda, özellikle de Türkiye'de, artış gösterdiği ifade edilebilir. Uluslararası alanyazında kapsayıcı eğitime ilişkin çalışmaların daha çok engeli olan çocukların genel öğretim sınıflarında kaynaştırılmasına yönelik olduğu, Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmaların ise son 10 yılda daha çok yabancı uyruklu/göçmen/mülteci çocuklar ve gençler üzerine yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Yurtiçi ve yurtdışı alanyazın incelendiğinde kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların daha çok nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve fenomenoloji ile yürütüldüğü, daha çok tek katılımcı grubuyla ve genellikle öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak yapılan araştırmaların öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri gibi katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik algı, tutum ve uygulamalarını tespit etmeye yönelik hâlihazırdaki durumu ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle farklı ülkelerde kapsayıcı eğitime yönelik benzer çalışmalar yürütülmekle birlikte bu çalışmalardan yine benzer sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Bu çalışmada ise var olan durumun belirlenmesinin ötesinde kapsayıcı eğitimin sınıf ortamında nasıl uygulanabileceği üzerine odaklanılmıştır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, 6. sınıf düzeyinde, akademik başarı ve değer gelişimini destekleyici kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimini tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uygulama öncesi kapsayıcı eğitimin mevcut durumu nasıldır?
    - Farklı kademe ve branşlardan öğretmenlere göre kapsayıcı eğitimin temel değerleri nelerdir?
    - Kapsayıcı eğitim üzerine hizmet içi eğitim alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin uygulama ve düşünceleri nelerdir?

- Uygulama sınıfının branş öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin uygulama ve düşünceleri nelerdir?

2. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin uygulama süreci nasıldır?
    - Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler dersleri nasıl gerçekleşmiştir?
    - Uygulama sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımları nasıldır?
    - Uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?
3. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
    - Öğrencilerin akademik başarısına etkisi nasıldır?
    - Öğrencilerin değer kazanımına etkisi nasıldır?
    - Sınıf içi iletişime etkisi nasıldır?
    - Dezavantajlı öğrencilere yönelik etkileri nelerdir?
    - Sınıf iklimine etkisi nasıldır?
4. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretimine ilişkin katılımcıların görüşleri nelerdir?
    - Sürece ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
    - Sürece ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Araştırmanın *1.2.6. İlgili Araştırmalar* bölümünde yer verilen Dünya'da ve Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik ele alınan araştırmalar ışığında alanyazında kapsayıcı eğitime yönelik araştırmaların son yıllarda hız kazandığı, yurtdışında gerçekleştirilen çalışmaların daha çok engeli olan bireylere, Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmaların ise son yıllarda daha çok yabancı uyruklu bireylere odaklandığı görülmektedir. Araştırmanın *1.1. Sorun* bölümünde de ayrıntılı biçimde ele alınan UNESCO'nun güncel tarihli Küresel Eğitim İzleme Raporları incelendiğinde taraf ülkelerin birçoğu kapsayıcı eğitimin politik altyapısına yönelik çalışmaları önemli ölçüde

gerçekleştirdiği, çocuk, genç ve kadınların temel eğitime erişmelerine yönelik çalışmalarda ilerlemeler kaydedildiği görülse de hala hedeflenen noktadan oldukça uzak olunduğu gözlemlenmektedir. UNESCO'nun 2017 yılında yayınladığı raporda ifade ettiği üzere kapsayıcı eğitim bir süreçtir ve bu araştırma ile bu sürece katkı sunulması hedeflenmektedir.

UNESCO ve UNICEF'in uluslararası alanda yaptıkları çalışmalar kapsayıcı eğitime yönelik küresel düzeyde bir farkındalığın oluşmasına katkı sunmuş ve konu hakkında bilimsel araştırmaların yaygınlaşmasının önünü açmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların kapsayıcı eğitimin mevcut durumunu tespit etmeye; öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, veli gibi katılımcıların algı, tutum, görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik olduğu görülmektedir.

Yurtiçi ve yurtdışı alanyazında yapılan çalışmalar kapsayıcı eğitime yönelik geniş bir bakış açısı sunarak ilgili konuda farklı ülkelerde benzer araştırmaların yapıldığını ve benzer sonuçlara ulaşıldığını göstermiştir. Alanyazından elde edilen örüntüler kapsayıcı eğitimin gerekliliği konusunda genellikle bir fikir birliğinin varlığını gösterse de uygulamada birtakım problemlerle karşılaşıldığını göstermektedir. Bu problemlerden bazıları şöyledir: Kapsayıcı eğitimin küresel düzeyde hala engeli olan çocukların normal öğretim sınıflarında kaynaştırılması, Türkiye'de ise buna ek olarak yabancı uyruklu öğrencilerin entegrasyonu olarak algılanması; öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin nasıl uygulanabileceğine yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olması; eğitim paydaşlarının (öğretmen, öğrenci, veli, okul yöneticisi vb.) kapsayıcı eğitime yönelik önyargıları; öğretim programının kapsayıcı eğitime uygun olmaması ve akademik başarı konusunda problemlerin yaşanması karşılaşılan problemlerden bazılarıdır.

Son yıllarda alanyazında artan kapsayıcı eğitim çalışmalarıyla var olan durum ayrıntılı olarak ortaya koyulmuş ve bu konuda bir kaynak doygunluğuna ulaşılmıştır. Nitekim yukarıda belirtilen durumlar onlarca araştırmanın ortak bulguları olarak nitelendirilebilir. Kapsayıcı eğitime ilişkin ihtiyacın şehirden şehire, ülkeden ülkeye ve kıtadan kıtaya farklılık göstermediği gibi kapsayıcı eğitimde karşılaşılan problemler de -boyutları farklı olsa da- benzerlik göstermektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitimde mevcut durumu ortaya koyan çalışmaların ötesinde problemleri çözmeye yönelik çalışmalara

daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın özgün değerini oluşturan unsurlar aşağıda belirtilmiştir.

- Kapsayıcı eğitime yönelik uluslararası alanyazında yapılan çalışmalarının çok azı dönüştürücü yaklaşımlardan yararlanmaktadır (Messiou, 2017). Dahası yapılan çalışmalar baskın şekilde tutum belirlemeye ve mevcut durumu betimlemeye yöneliktir (Sarı, Nayır ve Kahraman, 2020). Bu araştırmada alanyazında sıklıkla karşılaşılan fenomenoloji ve durum çalışmaları yerine kapsayıcı eğitimde karşılaşılan problemleri çözmeye, süreci iyileştirmeye ve toplumu dönüştürmeye yönelik eleştirel teoriye dayalı *Eylem Araştırması* modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın paradigmasına ve eleştirel eylem araştırmasına ilişkin detaylı bilgilere *2.2. Felsefi Arka Plan* ile *2.3. Araştırma Deseni* başlıkları altında yer verilmiştir.
- Araştırma kapsayıcı eğitimin nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin alanyazındaki ilk uygulamalı çalışmalardan biridir. Araştırma kapsamında 18 hafta uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Alanyazında gerçekleştirilen eylem araştırmalarını içeren çalışmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok bir veya iki öğrenme alanını veya farklı öğrenme alanlarından seçilmiş bazı kazanımları ele aldıkları görülmektedir. Bu araştırma kapsamında *Kültür ve Miras*, *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* ile *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanlarının tüm kazanımları (3 öğrenme alanının 13 kazanımı) ele alınmış ve uygulamada yer verilmiştir. Böylelikle kapsayıcı eğitimin sosyal bilgilerin başlıca içeriğini oluşturan tarih, coğrafya ve diğer sosyal bilim konularının öğretiminde nasıl kullanılabileceğine yönelik öğretmenlere rehber olması hedeflenmiştir.[3]
- Araştırmanın *1.2.6. İlgili Araştırmalar* kısmında incelendiği üzere alanyazında yapılan araştırmalar kapsayıcı eğitimi daha çok engeli olan çocuklar veya yabancı uyruklu çocukların entegrasyonuna yönelik tek bir boyuttan ele aldıkları görülmektedir. Kapsayıcı eğitime ilişkin 2005-2015 yılları arasındaki makaleleri inceleyen Messiou (2017) de gerçekleştirilen çalışmaların yalnızca belirli bir

[3] Araştırma kapsamında vatandaşlık konularının yer aldığı *Birey ve Toplum* öğrenme alanı içerdiği farklılıklara saygı, toplumsal yardımlaşma ve dayanışma, hak, sorumluluk ve özgürlükler gibi kavram ve kazanımları barındırması, kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınmasının görece daha kolay olması ve çalışma grubunun belirlenmesi süreçlerinin bu öğrenme alanının yer aldığı tarihlere denk gelmesi nedeniyle uygulama sürecinde yer verilmemiştir.

öğrenci grubuna yönelik gerçekleştiğini ve bunun kapsayıcı eğitimin ilkelerine aykırı bir durum olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada ise kapsayıcı eğitimin güncel içeriğine ve ilkelerine uygun şekilde engeli olan, yabancı uyruklu, yüksek, orta ve düşük olmak üzere farklı başarı düzeylerine sahip, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, konuşma bozukluğu olan, farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıftaki tüm dezavantajlı gruplara odaklanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin ayrıntılı bilgi *2.3.3.2. Öğrenciler* başlığı altında verilmiştir.

- Kapsayıcı eğitim geniş bir katılımcı grubuyla işbirliği gerektirir. Bu kapsamda alanyazında gerçekleştirilen araştırmalardan farklı olarak araştırma sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin yanı sıra şube öğretmenlerinden, velilerden, okul yöneticilerinden, akademisyenlerden ve okul rehberlik ve psikolojik danışmanından da yararlanılmıştır.
- Kapsayıcı eğitime tüm öğrencilerin ihtiyacı vardır, bu nedenle süreçte tüm öğrencilere ulaşılması ve öğrencilerin birtakım kazanımlar elde etmesi beklenir. Alanyazında gerçekleştirilen uygulamalı araştırmalar genellikle iki farklı yaklaşımla veri toplamaktadır. Bunlardan ilki uygulamanın tüm sınıfla gerçekleştirilmesi ancak verilerin iç örneklem yoluyla küçük bir gruptan toplanması şeklinde, ikincisi ise uygulamanın küçük bir grupla gerçekleştirilmesi ve yalnızca o gruptan veri toplanması şeklindedir. Bu araştırmada ise uygulama süreci tüm sınıfla (31 öğrenci) gerçekleştirilmiş ve tüm öğrencilerden veriler toplanarak rapora yansıtılmıştır.
- Yaygın kanının aksine, kapsayıcı eğitim yalnızca dezavantajlı öğrencilerin normal bir okula dâhil edilmesini değil, aynı zamanda, göz ardı edilse de, öğrenme-öğretme sürecinin de iyileştirilmesini içermektedir (Haug, 2017). Bu araştırmada, öğrenme-öğretme süreci iyileştirilerek öğrencilerin kaliteli bir eğitime erişmeleri için çabalanmıştır. Ayrıca bu süreç analiz edilerek raporlanmıştır.
- Son olarak araştırma kapsayıcı eğitimde akademik başarıyı ele alan ve geliştirmeyi hedefleyen ilk çalışmalardan biridir.

Bu unsurlar bağlamında araştırma sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir yerleşim yerinde bulunan bir ortaokulun kapsayıcı eğitimin farklı unsurlarını barındıran bir sınıfında, sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve değer gelişimi odaklı bir kapsayıcı eğitimin nasıl uygulanabileceğini ortaya koymayı amaçlayan özgün bir çalışma olarak nitelendirilebilir. Ayrıca araştırmanın kapsayıcı eğitim alanyazınına katkı sunacağı, sosyal bilgiler öğretmenleri başta olmak üzere farklı branşlardan öğretmenlere kapsayıcı eğitimin uygulama sürecine yönelik bir rehber olacağı ve Milli Eğitim Bakanlığı ile uluslararası kuruluşların politikalarına katkı sağlayacağı düşünüldüğünde önem taşıdığı ifade edilebilir.

1.4. Varsayımlar

Çoğu araştırma araştırmacısının sahip olduğu değerler, ele alınan konu veya kullanılan yöntemin birlikte getirdiği birtakım varsayımlarla başlar. Bu araştırmada aşağıda yer verilen varsayımlara dayandırılarak gerçekleştirilmiştir:

- Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıklar gözetilmelidir.
- Kapsayıcı eğitim tüm bireylerin katılımını gerektirir. Bu kapsamda araştırmada sınıftaki tüm öğrencilerin, aynı zamanda birer katılımcı olarak uygulama ve araştırma süreçlerinde etkin olmaları sağlanmıştır.
- Türkiye'de merkezi sınavların farklı kademelere geçişlerde ve meslek ediniminde etkili olması nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programları dikkate alınmalıdır. Buna göre öğretim programı temelinde araştırmada farklı kaynak ve içeriklerden oluşan materyallerden yararlanılmıştır.
- Genelde nitel araştırmalar özelde ise eylem araştırması doğası gereği esnek bir araştırma sürecini içerir. Araştırma planlama aşamasından raporlaştırma aşamasına kadar evrilerek gelişmiştir.
- Araştırmanın uygulayıcı/araştırmacı tarafından doğal (sınıf) ortamda yürütülmesi araştırmanın niteliğine katkı sağlar.
- Gözlem sürecinin uzun olması katılımcıların doğal davranışlarda bulunmalarını sağlar. 2 hafta ön gözlem, 18 hafta uygulama ve 1 hafta son gözlem (yumuşak geçiş) sürecine bağlı olarak araştırmada öğrencilerin doğal davrandıkları ve tüm katılımcıların görüşmelerde içten ve gerçek yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlıklar

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kayseri'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda ölçüt örneklem ile seçilen bir 6. sınıf şubesindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak araştırmanın uygulama süreci 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan *Kültür ve Miras*, *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* ile *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanlarıyla 18 hafta / 52 saat (9 Ekim 2019 – 5 Mart 2020) ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Bireyin kendisinden başlayarak çevresini ve içinde yer aldığı dünyayı anlamlandırmasını kolaylaştıran, sürekli değişen dünyada toplumların gereksinim duydukları bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip vatandaşlar yetiştirmeye yardımcı olan disiplinlerarası bir ders ve çalışma alanı.

Kapsayıcılık: Öğrencilerin toplumsal olarak varoluşunu ve akademik olarak başarısını sınırlayan her türlü engeli ortadan kaldırmayı hedefleyen ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına olumlu yanıt veren bir süreç ve yaklaşım.

Kapsayıcı Eğitim: Cinsiyet, etnik köken, din, dil, başarı, sağlık ve ekonomik durumları fark etmeksizin tüm çocukların eğitim sistemi tarafından aynı ortamda kucaklanmasını ve bireysel farklılıklara olumlu yanıt verilerek kaliteli eğitimle buluşturulmasını içeren bir eğitim sistemi.

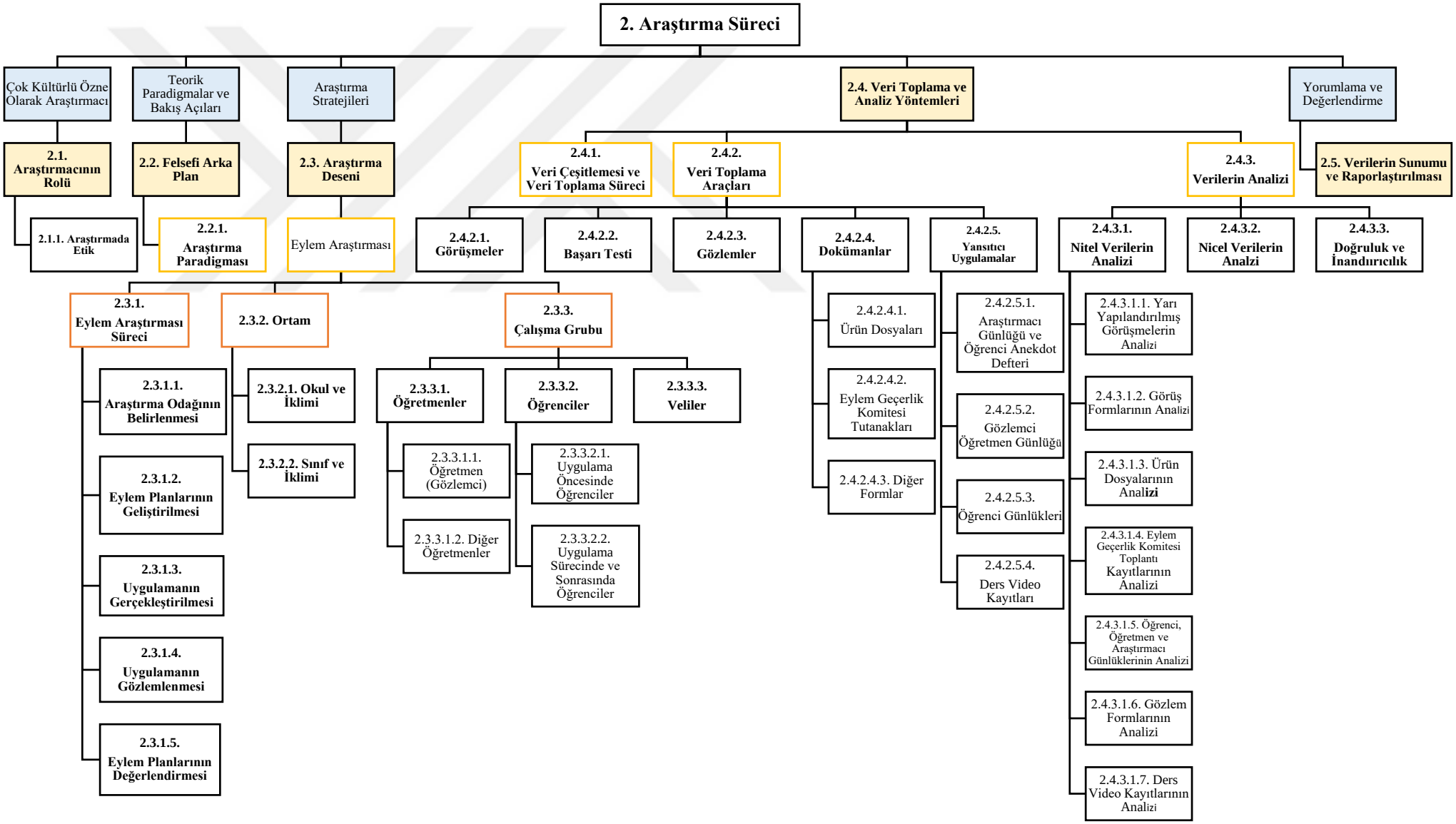
Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler: Farklı disiplinlerden elde ettiği çok sayıdaki içeriği öğrenci çeşitliliğine göre farklılaştırıldığı, hak ve özgürlükler temelinde bireyin toplumsal yaşamda varoluşunun ve gelişiminin önündeki her türlü engeli ortadan kaldırmaya yardımcı olan, evrensel değerler ekseninde tüm kalıp ve önyargılarla mücadele eden, kapsayıcı bir toplum oluşturmak amacıyla etkili, kapsayıcı ve çoklu bakış açısına sahip vatandaşlar yetiştiren bir ders ve çalışma alanı.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma sürecinin nasıl tasarlandığı ve yürütüldüğüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Yöntem bölümünün çerçevesinin oluşturulmasında Denzin ve Lincoln'un (2018) beş aşamalı araştırma süreci tasarımından yararlanılmıştır. Bu tasarıma göre araştırma sürecinin aşamaları sırasıyla çok kültürlü bir özne olarak araştırmacı, kuramsal paradigmalar ve perspektifler, araştırma stratejileri, veri toplama ve analiz yöntemleri ile yorumlama ve değerlendirme sanatı, uygulamaları ve siyaseti şeklindedir (Denzin ve Lincoln, 2018, s. 12)[4].

Bir dizi mantıksal adımdan oluşan bir süreç olarak tanımlanan araştırma öncelikli olarak araştırmacıların sahip oldukları deneyimler, farklı konulara ilişkin düşünce ve bakış açılarıyla birlikte başlar (Creswell, 2015, s. 16; Creswell, 2017, s. 2). Dolayısıyla birinci aşamada araştırmacının deneyimleri ve süreç içerisindeki rolü açıklanmıştır. İkinci aşamada araştırmanın temel dayanağını oluşturan paradigmalar yer alır. Eylemlerimize rehberlik etmek için kullandığımız birçok paradigma vardır (Guba, 1990, s. 18). Bazen araştırmacılar bunun farkında olmasa da her araştırma belirli bir paradigma ile biçimlendirilmektedir (Glesne, 2013, s. 6). İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri irdelenmiştir. Üçüncü aşama araştırma stratejileridir. Araştırma stratejisi "araştırmacının sahip olduğu paradigmalardan deneysel dünyaya geçerken kullandıkları bir dizi beceri, varsayım ve uygulamalar" (Denzin ve Lincoln, 2018, s. 14) anlamına gelmektedir. Bu aşamada araştırmanın yürütülmesi için hangi yöntemin kullanıldığı açıklanmıştır. Dördüncü aşamada ise araştırmanın amacı ve yöntemi doğrultusunda kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin hangi analiz teknikleriyle analiz edildiği belirtilmiştir. Son aşamada ise analiz edilen verilerin araştırmacı tarafından hangi ilkelerle nasıl yorumlandığı ve raporlaştırıldığına yer verilmiştir. Araştırma süreci, bütüncül bir bakış sağlayabilmek amacıyla, görselleştirilerek Şekil 2.1'de verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde Şekil 2.1'de belirtilen araştırma süreci adımları takip edilerek *yöntem* bölümü raporlaştırılmıştır.

[4] Beşinci aşama olan *yorumlama ve değerlendirme sanatı, uygulamaları ve siyaseti* yerine bu araştırmada *yorumlama ve değerlendirme* başlığı ve içeriği tercih edilmiştir.



Şekil 2.1. *Araştırma süreci tasarımı* (*Denzin ve Lincoln'un (2018) araştırma süreci tasarımından yararlanılarak oluşturulmuştur.)*

2.1. Araştırmacının Rolü

Her araştırmada araştırmacının rolü ve etkisi yadsınamayacak düzeyde önemlidir. Bu durum nitel araştırmalarda daha da önemli bir hale gelmektedir. Nitekim Lichtman'ın (2013, s. 21) da belirttiği üzere nitel araştırmacılar hangi bilgilerin toplanacağına karar veren, verileri toplayan, ortamı gözlemleyen, veri toplama ve sürekli analiz arasında gidip gelen, gözleri ve kulaklarıyla gerçekliği inşa eden kişilerdir. Nitel araştırmalar içerisinde ise eylem araştırmacısının rolü ve etkisinin biraza daha fazla olduğu ifade edilebilir. Ataöv'e (2007) göre eylem araştırmacısı, geleneksel araştırmacılardan farklı olarak birtakım donanımlara sahip olması gerekmektedir. Buna göre eylem araştırmacısı teori ve uygulamada birtakım bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olması gerekir.

Araştırmacı Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında Lisans ve Yüksek Lisans derecelerine sahiptir (bkz. *Özgeçmiş*). 2015 yılından itibaren Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı 2016 yılında Avrupa Birliği tarafından desteklenen "Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış, Beceri ve Yeterlik Temelli Öğretim" adlı projede *Araştırmacı* olarak yer almıştır. Bu proje araştırmacıya kapsayıcı eğitimin öğretim boyutunu oluşturan *farklılaştırılmış öğretim* hakkında teorik ve pratik altyapı oluşturmasını sağlamıştır. 2018 yılında ise UNICEF tarafından finanse edilen, Millî Eğitim Bakanlığı'nın iştirakçi olduğu "Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü" projesinde *Proje Asistanı* olarak yer almıştır. Bu süreçte teorik olarak kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modül kitapçıklarının geliştirilmesinde, uygulamada ise öğretmenlere yönelik farklı illerde koordine edilen eğitici eğitimlerinin verilmesinde *Eğitmen* olarak görev almıştır. Bu proje ile araştırmacı kapsayıcı eğitimin felsefi arka planına, teorik çerçevesine ve uygulama sürecine ilişkin çeşitli bilgi ve becerileri kazanma imkânı elde etmiştir. Ayrıca bu projede araştırmanın problem durumunu ve odak noktasını da belirleme fırsatı bulmuştur (bkz. *2.3.1.1. Araştırma Odağının Belirlenmesi*).

Bunlara ek olarak araştırmacı TÜBİTAK'ın Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri programı kapsamında desteklenen dezavantajlı gruplara (romanlar, mülteciler ve sığınmacılar) yönelik üç farklı projede *Danışman* olarak görev almıştır. Bu deneyimler araştırmacının bu araştırmada kapsayıcı eğitim konusuna odaklanmasını sağlamıştır. Araştırmacı metodolojik olarak ise 2018 yılında TÜBİTAK tarafından desteklenen, Uludağ Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen "Alan Uzmanlarıyla Nitel Temelli Araştırmalara Yolculuk III" (1-8 Eylül 2018) ile "Alan Uzmanlarıyla Ölçek Geliştirme

ve Uyarlama Kültürüne Yolculuk II" (18-24 Ekim 2018) adlı iki farklı projede *Kursiyer* olarak yer almıştır (EK-4). Bu projelerde ise kendisini eylem araştırmasında ihtiyaç duyacağı metodolojik bilgi ve becerilerle geliştirme imkânı bulmuştur.

Araştırmacı eğitimde eşitsizliklerin yalnızca çocukların okula erişimi ve devam etmesinin sağlanmasıyla giderilemeyeceğini, tüm öğrencilerin nitelikli eğitimle buluşturulması gerektiğini düşünmektedir. Özellikle Türkiye gibi coğrafi farklılıkların geniş, nüfusun çeşitli ve yoğun olduğu ülkeler ile sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan farklılıkların yüzeysel olmadığı ülkelerde toplumsal dönüşüm için kapsayıcı eğitim yaklaşımına daha fazla ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Araştırmacı Türkiye'de ve uluslararası alanyazında kapsayıcı eğitim yaklaşımının birkaç grupla sınırlandırılmasının yanlış bir yaklaşım olduğunu, her öğrencinin nitelikli bir eğitimle kapasitesinin geliştirilmesini gerektiğini savunmaktadır. Bunun için öğretmenlerden başlayarak toplumsal bir dönüşümün temellerinin atılabileceğine inanmakta ve araştırmasını bu temelde yapılandırmaktadır.

2.1.1. Araştırmada Etik

Araştırmacı araştırmasını Vanclay, Baines ve Taylor'ın (2013) farklı kuruluşlara ve yayınlara ait etik yönergelere dayanarak hazırladıkları 18 maddeden oluşan etik ilkeleri dikkate alarak dizayn etmiştir. Bu ilkeler katılımcılara saygı, bilgilendirilmiş onam, ses veya video kaydı için gerekli özel izin, gönüllü katılım, geri çekilme hakkı, fon kaynaklarının tam olarak açıklanması, katılımcılara zarar gelmemesi, uygunsuz ve izinsiz farklı konu girişlerinden kaçınma, aldatmacaların kullanılmaması dürüst olunması, katılımcı isimlerinin korunması, bir transkripti kontrol etme ve değiştirme hakkı, kişisel konuların gizliliği, veri koruma, katılımın mümkün kılınması, etik yönetişim, şikâyet prosedürü, araştırma metodolojisinin uygunluğu ve yöntemlerin tam raporlanması (Vanclay, Baines ve Taylor, 2013, s. 246-248) şeklindedir. Bu ilkelerin araştırmacı tarafından ele alınma ve kullanım prosedürleri aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında herhangi bir mali destek alınmamış katılımcı gerekli harcama kalemlerini kendi bütçesinden karşılamıştır. Bir araştırmanın en önemli unsurlarından biri olan katılımcılar, bu araştırmanın da başat unsurlarındandır. Araştırmada farklı branşlardan öğretmenler ile öğrenciler ve veliler katılımcı olarak yer almışlardır. Araştırma odaklandığı konu ve uzun süreci dolayısıyla katılımcılara karşı

dürüstlük, saygı ve hassasiyete en üst düzeyde dikkat edilmiştir. Araştırma konusunun hassasiyeti nedeniyle araştırma sorularının çerçevesi araştırmanın amacına ve özel hayatın gizliliğine zarar vermeyecek şekilde oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmada bazı etik yönetim prosedürleri devreye alınmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında iki farklı üniversitenin (Anadolu Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi) ilgili etik kurul komisyonlarından onay raporu alınmıştır. Araştırmanın tüm süreçlerinde katılımcılar için bilgilendirilmiş onam sunularak sahip oldukları haklara ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın raporlaştırma sürecinde katılımcılara kod isimler (rumuz) verilerek kişisel bilgileri saklı tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerin yazıya dökümü sonrası kontrol için katılımcı onayı alınmıştır. Araştırmanın uygulama sürecini etik ve metodolojik olarak takip etmek amacıyla Eylem Geçerlik Komitesi oluşturulmuş ve düzenli aralıklarla toplanması sağlanmıştır. Katılımcı olarak yer alan öğrencilerin ise araştırma sürecine veya farklı durumlara ilişkin şikâyetlerini ve karşılaşabilecekleri rahatsızlıkları araştırmacıya doğrudan iletebilecekleri gibi sınıfta gözlemci olarak hazır bulunan ders öğretmenine de iletebilecekleri ifade edilmiştir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı dolayısıyla araştırmanın uygulama sürecinde sınıftaki tüm öğrencilerin katılımı sağlanmış, tümünden veriler toplanarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

Aluwihare-Samaranayake (2012) araştırmacının kendine fayda sağlaması kadar katılımcılara da fayda sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmacı araştırmanın yapıldığı kuruma ve görüşme yaptığı katılımcılara 19 Kasım 2019 tarihinde ikisi okul idarecisi olmak üzere toplamda 24 öğretmene Kapsayıcı Eğitim Semineri düzenlemiştir. Ayrıca katılımcı sosyal bilgiler öğretmeni ile yaptığı materyallerin bir kısmını da paylaşarak diğer şubelerde uygulamasına olanak tanımıştır. Öğrenciler ise araştırmanın uygulama boyutuyla kazanımlar elde etmelerinin yanı sıra araştırma takvimine öğrencilerin talepleri doğrultusunda sonradan bir okul dışı faaliyet olarak bilim merkezi ziyareti de eklenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan pandemi sürecinde öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tekrar edebilmeleri için, veri kaybı yaşanabilme ihtimaline karşın, öğrenci ürün dosyaları uygulamadan beş ay sonra toplanmıştır. Son olarak araştırmanın raporlaştırılması sürecinde araştırmacı doğruluk ve dürüstlüğe önem vererek etik ilkeler doğrultusunda hareket etmeye önem vermiştir.

2.2. Felsefi Arka Plan

Araştırmalar için felsefe önemli bir yere sahiptir. Nitekim "bir araştırmanın doğasını anlayabilmek için felsefi arka planına bakmak gerekmektedir" (Merriam, 2015, s. 7-8). Huff (2009) felsefenin araştırma probleminin ve sorularının nasıl biçimlendirileceğine ve araştırma sorularına yanıt aramak için nasıl bir yol izlenileceğini ilişkin belirleyici bir unsur olduğunu ifade etmiştir (akt. Creswell, 2015). Dolayısıyla araştırmacılar çalışmalarını belirli bir paradigma dahilinde planlar ve yürütürler. Glesne'ye (2013, s. 7) göre paradigma "doğruluk ve gerçekliğin doğasına ilişkin varsayımları, araştırılabilecek nitelikteki soruları ortaya koyan ve bunların nasıl yapılabileceğine ilişkin bir bilim felsefesi ya da çerçevesidir". Başka bir deyişle paradigma bir araştırma topluluğunun üyeleri tarafından paylaşılan bir dizi varsayım (Given, 2008) dünya görüşü, inanç, fikirler sistemi (Denzin ve Lincoln, 2018; Fossey vd., 2002; Johnson, 2015; Patton, 2018; Teddlie ve Tashakkori, 2009), disiplin matrisi (Kuhn, 1970) veya bir araştırmanın nasıl yürütüleceğine rehberlik eden felsefe (Gliner, Morgan ve Leech, 2015) olarak tanımlanmaktadır.

Paradigmalar ontoloji, epistomoloji, metodoloji (Guba, 1990; Lincoln, Lynham ve Guba, 2018; Scotland, 2012) ve aksiyoloji (Creswell, 2015; Denzin ve Lincoln, 2018; Saban ve Ersoy, 2017) bileşenlerinden oluşmaktadır. Gerçeğin ve gerçekliğin doğası olarak adlandırılan ontoloji "Bilinebilir olanın veya gerçekliğin doğası nedir?" sorusuna; bilginin doğası olarak adlandırılan epistemoloji "Bilen ve bilinen arasındaki ilişkinin doğası nedir?" ve "Dünyayı nasıl bilebilirim?" sorularına; araştırma süreci veya bu süreçte izlenen stratejiler olarak tanımlanan metodoloji ise "Araştırmayı yapan kişi bilgiyi nasıl bulmalı?" sorularına yanıt aramaktadır (Creswell, 2015; Denzin ve Lincoln, 2018; Guba, 1990; Saban ve Ersoy, 2017). Paradigma ile ilgili ilk çalışmalarda yer verilmemesine rağmen sonradan kabul gören ve kısaca "etik ve ahlaki değerler" olarak adlandırılan aksiyoloji ise "Dünyada ahlaki bir insan olarak nasıl olacağım?" (Denzin ve Lincoln, 2018, s. 195) sorusuna yanıt arayarak araştırmada değerlerin rolüne odaklanmaktadır (Creswell, 2015).

Bir araştırmanın hangi paradigmaya dayandırıldığının açıklanması o çalışmanın felsefi ve metodolojik bir duruşa sahip olduğunu göstermekle birlikte araştırma tasarımının kuramsal olarak temellendirilmesine de önemli katkılar sağlar (Maxwell, 2018). Miles ve Huberman (2016) bir araştırmada araştırmacının sosyal dünyayı nasıl anlamlandırdığının ve onu nasıl sunduğunun okuyucuyla paylaşılması araştırmacı-okuyucu arasındaki

etkileşime katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu bölümde araştırmanın paradigması ve araştırmacının dünya görüşü paylaşılmıştır.

2.2.1. Araştırma Paradigması

Çeşitliliğe sahip bir sınıfta akademik başarı ve değer gelişimini destekleyici kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla bir sosyal bilgiler öğretimini tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmenin amaçlandığı bu çalışma eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde eylem araştırmasının farklı isimlerle ifade edilen çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu çalışmada ise, alanyazını destekleyici ve kapsayıcı bir sınıflama gerçekleştiren, Lune ve Berg (2017) ortaya koydukları üç eylem araştırması türünden biri olan *Özgürleştirici/Geliştirici/Eleştirel Eylem Araştırması* türü benimsenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde eylem araştırması temelinde araştırma paradigmasına odaklanılacağı için eylem araştırması ve sürecine ilişkin ayrıntılı bilgilere *2.3. Araştırma Deseni* bölümünde yer verilecektir.

Eylem araştırmasının hangi araştırma geleneği içerisinde yer aldığına ilişkin alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Çoğu araştırmacı (Gay, Mills ve Airasian, 2012; Glesne, 2013; Yin, 2011; Tracy, 2013; Stringer, 2014a; Yıldırım ve Şimşek, 2018) eylem araştırmasını, nicel veri toplama araçlarından yararlansa da daha çok nitel veri toplama araçlarının kullanılması dolayısıyla nitel araştırma yaklaşımı içerisinde ele alırken, bazı araştırmacılar (Greenwood ve Levin, 2007; Somekh, 2008) yalnızca bir araştırma geleneği ile sınırlamak yerine eylem araştırmasının her iki gelenekten de yararlanabilen eklektik durumuna vurgu yapmıştır. Tomal (2010) ise eylem araştırmasının nitel ve nicel geleneklerden ayrı tutarak farklı bir araştırma yaklaşımı olarak ele almıştır. Her görüş değerli olmakla birlikte bir araştırmanın hangi geleneğin varsayım ve stratejilerden yararlanılacağına yine araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz teknikleri belirleyici olmaktadır. Bu araştırmada ağırlıklı olarak nitel veri toplama araçları ve analiz teknikleri kullanıldığından araştırmacı seçtiği yöntemi ve kendisini nitel gelenek içerisinde konumlandırmaktadır.

Eylem araştırmasıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde eylem araştırmasının bazı anahtar kavramlarla açıklandığı görülmektedir. Bunlar:

- *Değişim* (Atkins ve Wallace, 2012; Burns, 2009; Bradbury, Lewis ve Embury, 2019; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Davis, 2008; Elliot, 2001; ; Gay, Mills ve Airasian, 2012; Glesne, 2013; Greenwood ve Levin, 2007; Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014; McNiff ve Whitehead, 2011; Somekh, 2008; Stringer, 2014a)
- *Dönüşüm* (Bradbury, Lewis ve Embury, 2019; Carr ve Kemmis, 1986; Denzin ve Lincoln, 2018; Miles ve Huberman, 2016; Somekh, 2006; Torre, Stoudt, Manoff ve Fine, 2018; Tracy, 2013)
- *İyileştirme/Geliştirme* (Burns, 2009; Carr ve Kemmis, 2013; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Costello, 2007; Gay, Mills ve Airasian, 2012; McKernan, 2008; McNiff ve Whitehead, 2011; Mertler, 2019; Reason ve Bradbury, 2008; Tomal, 2010)
- *Özgürleşme/Özgürleştirme* (Carr ve Kemmis, 1986; Greenwood ve Levin, 2007; Miles ve Huberman, 2016; Reason ve Bradbury, 2008)

Eylem araştırması değişim odaklı olmasından dolayı araştırma için ön koşul uygulayıcının bir şeyleri değiştirme ihtiyacını hissetmesidir (Elliot, 2001; Davis, 2008). Eylem araştırması bir problemin çözümüne yönelik "Bu durumu nasıl iyileştirebiliriz?" (Reason ve Bradbury, 2008: 11) sorusuyla başlayan uzun ve sistematik bir uygulama sürecini içermesi nedeniyle bu sürecin sonunda değişim yaratan, değişimlerle birlikte toplumsal dönüşüme katkı sağlaması beklenen bir araştırma yöntemidir. Eylem araştırması daha çok dezavantajlı grupların sorunlarına odaklandığından bu sorunların çözümüne yardımcı olarak katılımcıların özgürleştirilmesinde de önemli bir rol oynar. Ancak "özgürleştirme" kavramı eylem araştırmasını genel olarak ifade etmede kullanılsa da aslında daha çok eylem araştırmasının türlerinden biri olan, bu araştırmada da yararlanılan, eleştirel eylem araştırmasıyla özdeşleşmektedir.

Araştırma geleneklerinde kaydadeğer bir yere sahip olan felsefi düşünce, özellikle nitel araştırmacılar için ayrı bir öneme sahiptir. Özünde değişim, dönüşüm, geliştirme, özgürleştirme gibi kavramların yanısıra sosyal adalet (Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014; Somekh, 2006) kavramının yer aldığı eylem araştırmasında ise Elliot'un (2001, s. 51-52) ifade ettiği gibi felsefi düşünceden bağımsız bir eylem araştırması gerçekleştirilemez. Her ne kadar birçok araştırmacı farkında olmasa da, her araştırma belli başlı felsefi varsayımlarla başlamasına rağmen çoğu araştırmada araştırma paradigması

ifade edilmemektedir. Ancak özellikle nitel araştırmacılar sahip olduğu felsefi varsayımları ve bunları çalışmalarına nasıl yansıttıklarını açıkça belirtmeleri gerekmektedir (Creswell, 2015).

Nitel araştırma geleneğine sahip araştırmacıların kullanabileceği paradigmaları alanyazında bazı araştırmacılar (Creswell, 2017; Denzin ve Lincoln, 2018; Maxwell, 2018; Punch, 2016; Snape ve Spencer, 2003) kesin sınırlar belirtmemekle birlikte ifade etmişlerdir. Bu araştırmacılardan hareketle nitel araştırma geleneği kapsamında kullanılabilecek başlıca paradigmaların hermenötik/yorumlamacılık, eleştirel teori, pozitivizm, post-pozitivizm, yapısalcılık, post-yapısalcılık ve fenomenoloji olduğu söylenebilir. Birbirinden bağımsız olarak düşünülmemesi gereken bu paradigmalar zaman içerisinde birbilerinden etkilenerek gelişmiş, değişmiş (Glesne, 2013) gelişmeye ve değişmeye devam eden felsefi düşünceler haline gelmişlerdir. Bu araştırmaya rehberlik eden felsefi düşünce ise eleştirel teoridir. Eleştirel teori alanyazında eleştirel kuram, eleştirel paradigma ve eleştirel araştırma gibi farklı kavramlarla birlikte kullanılsa da bu bölümde eleştirel teori olarak ifade edilecektir. Çünkü eleştirel teorinin eleştirel ırk kuramı, feminist kuram, eleştirel pedagoji gibi alt kuramlara da bir çatı oluşturduğu ifade edilebilir. Nitekim Kincheloe ve arkadaşlarının (2018) ifade ettiği gibi günümüzde eleştirel teori, eleştirel pedagoji ve eleştirel araştırmayı neyin oluşturduğu sorusuna yanıt bulmak oldukça güçtür.

Eleştirel teorinin kuramsal temelleri yaklaşık yüz yıl öncesine Frankfurt Okulu'na dayanmaktadır. Almanya'da bir üniversiteye bağlı olan Toplumsal Araştırma Enstitüsü (Institut fur Sozialforschung) bünyesinde Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno gibi farklı displinlerden isimlerin öncülüğünde kurulan Frankfurt Okulu temsilcileri başta Marx olmak üzere Kant, Hegel ve Weber'in düşüncelerini yeniden gözden geçirerek bunu çağdaş topluma uygulamaya çalışmışlardır (Budd, 2008; Kincheloe ve McLaren, 2011). Ancak Budd (2008, s. 175-176) Marx'ın düşüncelerinin eleştirel teorinin ilk aşamasının bir simgesi olduğunu, başlangıcından günümüze değişimlere uğrayarak eleştirel teorinin sonraki aşamalarında daha az yer aldığını ifade etmiştir. Marksizm'den uzaklaşan eleştirel teorinin (Lee, Wong ve Chong, 2011) bu durumunu, Glesne'nin (2013) de belirttiği gibi, paradigmaların zaman içerisinde değişim ve gelişim göstermelerinin bir sonucu olarak gösterilebilir.

Eleştirel teorinin kurucularından ve Frankfurt Okulu'nun yöneticilerinden Max Horkheimer eleştirel teoriyi "sosyal adaletsizlikle mücadele ederek tüm insanlar için daha adil sosyal koşulları oluşturmak" olarak tanımlamıştır (Kemmis, 2008, s. 125). Eleştirel teori toplumda var olan ırkçılık, cinsiyetçilik ve dini hoşgörüsüzlük gibi baskı unsurları üzerinde çalışarak demokrasi, özgürlük ve sosyal adalet kavramlarını ele alır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Denzin ve Lincoln, 2018; Kincheloe vd., 2018). Teddlie ve Tashakkori (2009, s. 25) eleştirel teorinin ideolojik bir bakış açısıyla insan fenomenini çalışan ve ezilen gruplar için sosyal adalet arayan çalışmaları içerdiğini ifade etmişlerdir. "Eleştirel teorisyenler *normalleştirilmiş* demokrasi, özgürlük, fırsat yapıları ve sosyal adalet kavramlarını eleştirmişlerdir" (Denzin ve Lincoln, 2018). Burada *normalleştirilme* ile ifade edilmek istenen durum İtalyan filozof ve siyaset kuramcısı Antonio Gramsci'nin ortaya çıkardığı *hegemonya* kavramıdır. Gramsci hegemonya kavramını "insanların kendi çıkarlarına uygun olmayan norm ve değerleri içselleştirme ve kabul etme durumu" olarak tanımlamıştır (Laclau ve Mouffe, 1985'ten akt. Tracy, 2013, s. 43). Eleştirel teori "sosyal değişimi desteklemek için hegemonyaya (ilişkiler, gruplar, kuruluşlar, topluluklar ve toplumlar hakkında geleneksel güç varsayımları) bakar, açığa çıkarır ve sorgular" (Davis, 2008, s. 140). Başka bir deyişle eleştirel teori insanlar üzerindeki güç ilişkilerini sorgular ve araştırmalarını bu eksen üzerinde yapılandırırlar. Çünkü insanlar hiyerarşik ilişkilerin sosyal olarak yapılandırıldığını görmekten ziyade bunu normal ve değişmez olarak görme eğilimindedirler (Tracy, 2013). Eleştirel teorisyenler etik dışı, adil olmayan, şiddet içeren vb. durumlar karşısında insanları yasal, sosyal ve politik kısıtlamalardan kurtararak tahakkümü azaltmayı ve özgürleştirmeyi artırmayı hedeflemektedir (Bohman, 2021; Saban ve Ersoy, 2017). Bu doğrultuda eleştirel teori demokratik bir toplumda bireysel özgürlükleri teşvik ederek eşitsizlikleri gidermeyi ve güçsüzleri özgürleştirmeyi amaçlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 26).

Eleştirel teori, düşüncenin temelde güç ilişkileri tarafından yapılandırıldığı ve verilerin ideolojiden ayrılamayacağı fikrine dayanmaktadır (Kinchloe ve McLaren, 2000'den akt. Tracy, 2013). Bu kapsamda eleştirel teorisyenler "araştırma sorularını güç kavramına göre şekillendirirler ve *Güce sahip olan kim?, Güç kavramı nasıl tartışılır?, Gücün dağılımını etkileyen toplumsal yapılar nelerdir?*" (Merriam, 2015, s. 9-10) gibi sorulara yanıt ararlar. Araştırmalarında "Bulguların değeri katılımcıların sosyal dünyayı

ne ölçüde tasvir ettikleri ve açıkladıkları değil, politik ve özgürleştirici etkileri açısından değerlendirilir." (Snape ve Spencer, 2003, s. 9). Diğer paradigmalarda olduğu gibi eleştirel teoride de araştırmacılar, araştırmalarını belirli bir kuramın ontolojik, epistemolojik, aksiyolojik ve metedolojik varsayımları üzerine gerçekleştirirler. Guba (1990) eleştirel teorinin inanç sistemini şu şekilde özetlemiştir: Ontolojik olarak eleştirel gerçeklik, epistemolojik olarak subjektif, metedolojik olarak ise diyalojik ve dönüştürücüdür. Eleştirel teori aksiyolojik olarak ise dönüştürücüdür (Miller, 2005).

Denzin ve Lincoln'ün (2018) de ifade ettiği gibi tek bir "gerçek" yoktur ve tüm gerçekler de eksiktir. Eleştirel teoride de tek bir gerçekliğin olmadığı varsayımından hareketle mevcut gerçeklik eleştirilerek sorgulanır. Çünkü eleştirel teorisyenler gerçekliğin sosyal, politik ve kültürel olarak inşa edildiğini savunmaktadırlar (Creswell, 2017). Başka bir deyişle içinde yaşadığımız çevrede sunulan sosyal gerçekliğin medya, kurumlar ve toplum aracılığıyla sosyal olarak inşa edildiğini düşünmektedirler (Mack, 2010). Bu araştırmada da eleştirel teorinin ontolojik varsayımları kabul edilmiş ve araştırma sürecine yansıtılmıştır.

Eleştirel teoriye göre gerçeklik sosyal olarak inşa edilmektedir. Bu durum eğitim ve araştırma özelinde iki farklı örnek verilerek açıklanabilir. Klasik bir sınıf ortamı düşünüldüğünde, dünyanın birçok yerinde, nizami bir şekilde sıralanmış öğrenci sıraları ve sınıfın baş köşesinde yer alan bir öğretmen masası akla gelmektedir. Böyle bir sınıf ortamını dışarıdan ilk defa gözlemleyen biri öğrenci-öğretmen ilişkisinin hiyerarşik bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Nitekim öğretmenin sınıfın baş köşesinde yer alan bir güç unsuru olarak bilgiyi aktaran yegane kişi olduğu, öğrencinin ise aktarılan bu bilgiyi almakla yükümlü olduğu bir öğrenme ortamı izlenimi yaratılmaktadır. Her ne kadar sınıf içinde demokratik bir süreç işletildiği öğretmenler tarafından ifade edilse de aslında bu hiyerarşik ilişki başta öğrenci ve öğretmen olmak üzere toplumda kanıksanan bir durum haline gelmiştir. Bu durumu sorgulamak ve değişim yaratmak eleştirel teorinin bakış açısıyla mümkün olabilir. Bu araştırmada ele alınan kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirlen uygulamalarla klasik sınıf/öğrenme ortamı eleştirilmiş ve alternatif öğrenme ortamlarından yararlanılmıştır. Bir başka örnek ise bu araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkilidir. Araştırmacının daha önce yer aldığı projelerde öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde, dezavantajlı bir okulda olsun ya da olmasın, sınıfta derslerinizi daha çok

hangi öğrenci grubuna göre işliyorsunuz sorusuna verilen yanıt çoğunlukla tek olmuştur: Orta seviye! Orta seviyeden kastedilen şey ise akademik başarıdır. Derslerin yalnızca öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre tasarlanması veya işlenilmesi ayrı bir tartışma konusu olmakla birlikte öğretmenler derslerini sınıfın akademik başarı ortalamasına göre işlemektedir. Bunun nedenini ise "sınıf mevcudunun fazla olması" ve "ders saatlerinin yetersiz olması" gibi birtakım sebeplere bağlamakta, sosyal adaleti gözardı ederek bu durumu normalleştirmektedirler. Bu araştırmada sosyal olarak oluşturulan ve sunulan bu gerçeklik eleştirilmekte ve değişim için çözüm yolları aranmaktadır.

Eleştirel teori, bilginin doğası olarak adlandırılan epistemolojiyi güç unsurları üzerinden açıklar. Eleştirel teorisyenler Francis Bacon'un "Bilgi güçtür." sözüne benzer şekilde bilgi kavramını bir güç olarak ele alırlar. Onlara göre bilgi, tıpkı ontolojik varsayımında olduğu gibi, medya, kurumlar ve toplum aracılığıyla sosyal olarak inşa edilmekte yani güç unsurları tarafından üretilmektedir (Mack, 2010, s. 9). Bu bilginin kimler tarafından nasıl oluşturulduğunu ve nasıl kullanıldığını sorgularlar. Bu nedenle "eleştirel teorisyenlerin epistemolojik inançları büyük ölçüde eleştireye dayanır; bir şeyi bilmenin en iyi yolunun onu eleştirmek" (Uljens ve Ylimaki, 2017, s. 46) olduğunu savunurlar. Eleştirel teorisyenler, bu araştırmada da yararlanılan, eleştirel eylem araştırması ile bilginin üretimini, erişimini ve kullanımını eşitlemeyi amaçlamaktadırlar (Davis, 2008). Bu araştırmada eleştirel teorinin epistemolojik varsayımları kabul edilmekte ve Öztürk'ün (2014) ifade ettiği pozitivizm ve yorumlayıcılık olmak üzere iki farklı epistemolojik yaklaşımdan yorumlayıcı epistemolojik yaklaşım benimsenmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007, s. 27) eleştirel teori ve eleştirel eğitim araştırmaları genellikle okul-toplum ilişkileri, okulların eşitsizliği nasıl sürdürdüğü veya azalttığı, bilginin ve öğretim programının sosyal inşası, eğitim yoluyla gücün nasıl üretildiği, eğitimle kimin çıkarlarına hizmet edildiği gibi konuları gündemlerine almaktadırlar. Bu araştırma dahilinde ise epistemolojik varsayımlar bir örnek üzerinden açıklanabilir.

Ülkelerde eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelini genellikle o ülkenin eğitim sisteminin hedefleri doğrultusunda, her ders özelinde, hazırlanan öğretim programları oluşturur. Öğretim programları ile o ülkenin ilgili tüm öğretim kademlerinde geçerli bir çerçeve oluşturulmaktadır. Bu öğretim programları kapsamında bir veya birkaç yayınevi

komisyonlar aracılığıyla hazırladıkları ders kitaplarını ülkenin birçok yerine ulaştırarak öğrencilerin kullanımına sunarlar. Bu eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlayan bir durumdur. Ancak gerek öğretim programlarının hazırlanmasında gerek ders kitaplarının hazırlanmasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından çok temelde devlet veya kurumların ürettikleri bilgiyle ulaştırmayı hedefledikleri mesajlar bulunmaktadır. Bu durum çoğu ülke için geçerli olmakla birlikte üzerinde tartışılması gereken bir durumdur. Öte yandan bu durum her ülkenin kendi tarihi, kültürel ve sosyolojik arka planı dolayısıyla kabul edilebilirdir. Bu bilinçle araştırmada merkezi olarak hazırlanıp sunulan bilginin her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt veremeyeceği o nedenle öğretim programları çerçevesinde bilginin yeniden üretilip sunulması gerektiği savunulmaktadır. Eleştirel teori öğretim programlarını da eleştirebilir ancak bu araştırmada araştırmacının öğretim programlarını mevcut haliyle ele almasının nedeni mevcut eğitim sisteminin ölçme ve değerlendirme biçiminin müfradat temelinde merkezi sınavlar şeklinde yapılıyor olmasıdır. Dolayısıyla araştırmada öğrencilerin merkezi sınavlarda herhangi bir mağduriyet yaşamaması ve tüm öğretmenlerin süreci rahatlıkla uygulayabilmeleri istenilmiştir. Bu nedenle araştırmada bilgi kaynakları çeşitlendirilerek öğrencilere kapsayıcı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

Eleştirel teoride aksiyoloji ayrı bir öneme sahiptir, çünkü değerlerin araştırmaya rehberlik etmesi ve araştırmacıların eleştirdikleri sosyal yapıyı değiştirmeleri gerektiği varsayıldığından (Uljens ve Ylimaki, 2017, s. 46) eleştirel teori aksiyolojik olarak dönüştürücüdür (Miller, 2005). Eleştirel teorisyenler sosyal adalet için mücadele ederek toplumu değiştirmeye ve dönüştürmeye çalışırlar. Adalet, eşitlik, özgürlük gibi kavramları çalışan eleştirel teoriyi değerlerden ayrı düşünmek oldukça güçtür. Nitel araştırmacılar için aksiyolojiye ayrı bir önem atfeden Creswell (2015, s. 20) bu durumu "Her araştırmacı sahip olduğu değerleri araştırmasına yansıtır, ancak nitel araştırmacılar bunun açıkça bilinmesini sağlarlar. Bu nitel araştırmayı karakterize eden bir aksiyolojik varsayım." olarak açıklamıştır. Eleştirel teori temelinde eylem araştırmasından yararlanılan bu çalışmanın da değerlerden ayrı tutulamayacağı ifade edilebilir. Nitekim hiçbir araştırmanın tarafsız olamayacağını ifade eden Somekh (2006) eylem araştırmasının değişim gerektirdiği için her zaman açık bir şekilde değer yüklü olduğunu, tarafsız olmadığını, eylem araştırmacılarının politik ve bireysel araştırmalar yoluyla

ahlaki olarak hareket etmeyi ve sosyal adaleti teşvik etmeyi amaçladığını belirtmiştir. Bu bağlamda nitel araştırmacılar çalışmanın ve elde ettiği bilgilerin değer yüklü doğasını kabul ederler (Creswell, 2015). Bu çalışma kapsamında ele alınan konu, paradigma ve metedoloji bir bütün olarak adalet ve katılımcıların özgürleşmesine odaklanmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın değer yüklü olduğu aşikardır. Diğer yandan araştırmacının da birtakım değerlere sahip olduğunu bunu araştırmasına yansıttığı ifade edilebilir. Araştırmacı daha önce *2.1.Araştırmacının Rolü* bölümünde detaylı olarak belirtildiği üzere bir sosyal bilgiler eğitimcisidir. Sosyal bilgiler, Kan'ın (2010) da çalışmasında belirttiği gibi, bir değer eğitimi dersi olarak ele alınmaktadır. Öğretim programında adalet, eşitlik, özgürlük gibi eleştirel teori, eylem araştırması ve kapsayıcı eğitimle ilişkili değerler de bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırmacı konu alanı ve bakış açısı itibariyle birtakım değerlere sahiptir. Buna göre araştırmacı sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin bireysel farklılıklarının yeterince dikkate alınmadığı, belirli bir öğrenci grubunu hedefleyen, diğerlerini gözardı eden bir öğretim sürecinin adil olmadığını düşünmektedir. Dolayısıyla araştırmacı tüm öğrencilerin uygun koşullar oluşturulduğu takdirde öğrenebileceği, demokratik bir öğrenme ortamında birtakım değerleri kazanabileceği ve katılımcıların süreç sonunda özgürleşerek toplumsal dönüşüme katkı sunabileceğine inanmaktadır.

Eleştirel teorinin metodolojisi yanlış bilinci ortadan kaldırmak, dönüşümü teşvik etmek ve kolaylaştırmak amacıyla diyalojik ve dönüştürücüdür (Guba, 1990, s.25). Costantino (2008, s. 212) diyaloğu "fikir ve anlamın açık bir alışverişi ile karakterize edilen bir iletişim şekli" olarak tanımlamış ve nitel araştırmada diyaloğu "hem veri toplama aracı olarak hem de araştırmacı-katılımcı ilişkisiyle birlikte bilgi ve anlayışın inşasına ilişkin araştırma yürütmenin etik bir yolu olarak" açıklamıştır. Thompson (2017, s. 3) eleştirel kuramın merkezinde yatan şeyin, düşünce ve eylem arasındaki içsel ilişkiyi görme yeteneği olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmada düşünce, araştırma ve eylemi bir araya getiren ve dönüştürücü bir araştırma metodolojisi olan, eylem araştırması türlerinden, *Özgürleştirici/Geliştirici/Eleştirel Eylem Araştırması* kullanılmıştır.

Bohman (2021) Max Horkheimer'in görüşlerinden hareketle eleştirel bir teorinin açıklayıcı, pratik ve normatif olması gerektiğini ancak bu üç kriteri sağlarsa yeterli olacağını ifade etmiştir. Bu kriterleri ise şu şekilde açıklamıştır:

> Mevcut sosyal gerçeklikte neyin yanlış olduğunu açıklanmalı, onu değiştirecek aktörleri tanımlanmalı, hem eleştiri için açık normlar hem de sosyal dönüşüm için ulaşılabilir pratik hedefler sağlamalıdır.
>
> (Bohman, 2021, s. 2)

Buna göre araştırmada normalleştirilmiş sınıf ortamı ve öğretim sürecinin sosyal adaleti sağlamadığı düşünülmektedir. Bu durumu değiştirmek ve toplusal dönüşüme katkı sunmak için araştırmacı ve katılımcılar birlikte hareket etmiştir. Değişim ve dönüşüme katkı sunmak ve hedeflere ulaşmak amacıyla haftalık eylem planları oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Araştırmanın planlama, uygulama ve raporlama sürecinde eleştirel teori ve nitel araştırma geleneğinin anlayış ve varsayımlarından yararlanılmıştır. Ancak Johnson'un (2015) da belirttiği gibi paradigmalara katı şekilde bir bağlılık gösterilmesi paradigma dışındaki olay ve verilere kapalı olunmasına neden olabilir bu da bakış açısını sınırlandırarak gelişim ve yeniliği engelleyebilir. Dolayısıyla araştırmada Johnson'un uyarısı da dikkate alınarak paradigmalara karşı esneklik göz önünde bulundurulmuştur.

2.3. Araştırma Deseni

Bu araştırma, *2.2.Felsefi Arka Plan* bölümünde bahsedildiği üzere, eleştirel teori varsayımları doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırmasıyla tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmacının bakış açısı, araştırmanın konusu, problemi, amaçları araştırmacıyı eylem araştırmasına yöneltmiştir.

Terim olarak da anlaşıldığı üzere hem eylemi hem de araştırmayı içeren bir yaklaşım olan eylem araştırmasının (Burns, 2009) teorik izleri Aristoteles, Galileo ve Newton gibi düşünürlerin çalışmalarında bulunsa da eğitim alanında eylem araştırmasının kuramsal temelleri eğitimci ve filozof John Dewey'e dayanmaktadır (Tomal, 2010). Dewey, pragmatizm temelinde, eylem araştırmasını demokratik araştırma yaklaşımıyla birleştirerek eğitim ve sosyal bilimlerin sorularına ışık tutulabileceğini ve böylelikle sosyal değişimin gerçekleşebileceğini savunmuştur (Stark, 2014). Sınıfı demokratik bir topluluk olaran gören Dewey eğitimcilerin öğretim konusunda şüpheci olmaları, yansıtma ve ilerleme ile ilgilenmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Tomal, 2010, s. 13). Bu kapsamda Dewey araştırmalarında uygulamaya, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye ağırlık vermiştir.

Eylem araştırması kavramını ilk kullanan kişinin Kurt Lewin (1890-1947) olduğu ifade edilmektedir (Glesne, 2013; McTaggart, 1997; Somekh, 2008; Tomal, 2010). Bir

sosyal psikolog olan Lewin 1940'larda göçmen gruplar üzerinde çalışarak onların ABD toplumuna entegre olmaları üzerine yoğunlaşmış (Somekh, 2008) ve davranış biliminde bir metodoloji olarak eylem araştırması stratejilerini uygulamıştır (Tomal, 2010). Lewin'in eylem araştırması modeli, pozitivist paradigmaya dayalı, araştırmacı ile araştırılanın ayrıştığı, keşfetme, planlama ve yürütme döngüsünden oluşmaktadır (Bryant, 2001). Çalışmaları sonucunda Lewin "Araştırma olmadan eylem; eylem olmadan araştırma olmaz" (Adelman, 1993, s. 8) diyerek eylem araştırmasının içeriğini ve önemini vurgulamıştır. Aşağıda verilen Grafik 2.1'de de gösterildiği üzere eylem araştırmasının *(action research)* 1940'lı yılların ilk yarısından itibaren alanyazına girdiği ancak 1980'lerden itibaren nitel araştırma *(qualitative research)* paradigmasının yükselişiyle popüler hale geldiği söylenebilir. Ayrıca eleştirel teorinin *(critical theory)* de 1970'lerden itibaren itibaren ivme kazandığı ifade edilebilir.

Grafik 2.1. *1800-2019 yılları arası eleştirel teori, eylem araştırması ve nitel araştırma kavramlarının basılı eserlerde yer alma durumları (Kaynak: Google Ngram Viewer, Nisan 2021)*

Eylem araştırması günlük yaşamda karşılaşılan problemlere etkili çözümler sağlayan (Stringer, 2014a), araştırma, eylem ve katılım unsurlarının birleşiminden oluşan (Greenwood ve Levin, 2007), değişimi araştırmak ve desteklemek için benzersiz, esnek (Somekh, 2008) ve sistematik bir araştırma yaklaşımıdır. Reason ve Bradbury (2008) eylem araştırmasının birincil amacını günlük yaşamda insanlara faydalı pratik bilgiler üretmek olduğunu belirtse de Elliot (2001, s. 49) eylem araştırmasının temel amacının bilgi üretmekten çok uygulamayı geliştirmek olduğunu ifade etmiştir. Ancak Glesne'nin (2013) de belirttiği gibi eylem araştırması özünde bir şeyleri değiştirmek ve karşılaşılan bir sorunu

çözmek amacıyla uygulama yapar. Bu anlamda *2.2.1. Araştırma Paradigması* bölümünde vurgulandığı üzere eylem araştırması uygulama aracılığıyla değişim, dönüşüm, iyileştirme ve özgürleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlar eylem araştırmasının kullanıldığı sağlık, endüstri, tarım, psikoloji, sosyoloji ve eğitim gibi gibi birçok alanda geçerlidir. Eğitimde eylem araştırmasından eğitimle ilgili sorunları çözülmesinde ve iyileştirmeler yapmada yararlanılmaktadır (Tomal, 2010). Eğitimde eylem araştırmasından özellikle inatçı/kavgacı sınıflarda, sorunlu öğrenci gruplarında, başarısız öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki problemlere etkili çözümler sağlamanın yanında ders planlamasında, öğretim stratejilerini formule etmede, öğretim programının planlama, yeniden oluşturma veya değerlendirilmede de yararlanılmaktadır (Stringer, 2014b). Somekh (2006, s. 6-8) geniş ve kapsayıcı eylem araştırmasını sekiz metedolojik ilkeye dayandırmıştır. Buna göre eylem araştırması;

- Araştırma ve eylemi ayrı adımlar yerine bütüncül şekilde bir dizi esnek döngüde bütünleştirir.
- Katılımcıların ve araştırmacıların iş birliğine dayalı bir ortaklık tarafından yürütülür.
- Benzersiz bir tür bilgi ve anlayışın geliştirilmesini içerir.
- Herkes için daha fazla sosyal adalet arzusundan ve bir sosyal dönüşüm vizyonundan başlar.
- Araştırmacının süreçteki rolüne ilişkin yüksek düzeyde bir yansıtma ve duyarlılık içerir.
- Sosyal bilimlerin birçok alanından elde edilen geniş yelpazedeki mevcut bilgileri içerir.
- Araştırmayı uygulama ile birleştirerek katılımcılar için güçlü öğrenmeler sağlar.
- Araştırmayı daha geniş tarihsel, politik ve ideolojik bağlamda bir anlayış içerisinde konumlandırır.

Eylem araştırması daha çok değişim, dönüşüm, özgürleşme, iyileştirme gibi kavramlarla ifade edilse de Stringer (2014b) eylem araştırmasının 9 kavram üzerine odaklandığını ifade etmiş ve bunları şu şekilde açıklamıştır:

1. *Değişim:* Uygulamaları ve davranışları değiştirerek iyileştirmek.
2. *Yansıtma:* Kendi uygulamaları, davranışları ve durumları hakkında düşünen, yansıtan ve/veya teorileştiren insanlar.
3. *Katılım:* Başkalarının değil, kendi uygulamalarını ve davranışlarını değiştiren insanlar.
4. *Kapsama:* En az güçlü olanın gündem ve perspektiflerinden başlayarak, problemden etkilenen herkesi kapsayacak şekilde çemberi genişletmek.
5. *Paylaşım:* Bakış açılarını başkalarıyla paylaşan insanlar.
6. *Anlama:* İlgili herkesin farklı bakış açılarını ve deneyimlerini anlamanın netliğini elde etmek.
7. *Tekrarlama:* Bir sorunun çözümüne rehberlik eden araştırma faaliyetinin tekrarlanan döngüleri.
8. *Uygulama:* Uygulamaları değiştirmek ya da yeni uygulamalar inşa etmek için yeni geliştirilen anlayışları test etmek.
9. *Topluluk:* Bir öğrenme topluluğunun geliştirilmesi/inşası için çalışmak (Stringer, 2014b: 11).

Eylem araştırmasıyla ilgili alanyazın incelendiğinde (Calhoun, 2009; Carr ve Kemmis, 1986; Gay, Mills ve Airasian, 2012; Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014; Lune ve Berg, 2017; Mills, 2014) eylem araştırmasının birçok farklı türü ortaya konulmuştur. Bunlar arasında Lune ve Berg (2017, s. 141) alanyazındaki diğer çalışmaları kapsayacak şekilde eylem araştırmasının üç farklı türünü şöyle belirtmiştir: Teknik/bilimsel/işbirlikli, uygulamalı/karşılıklı işbilikli/tartışma odaklı ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması. Bu araştırmada eleştirel teori ve kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını destekleyici *özgürleştirici/geliştirici/eleştirel* eylem araştırmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünden itibaren eylem araştırmasının bu türü kısaca eleştirel eylem araştırması olarak ifade edilecektir.

Eleştirel eylem araştırması, eleştirel teori ile eylem araştırması paradigmasını birleştirerek (Davis, 2008) karşılaşılan sorunlara çözümler üreten ve bu çözümler aracılığıyla yaşam kalitesini iyileştiren işbirlikçi ve öz-yansıtıcı (McKernan, 2008) bir araştırma yaklaşımıdır. Başka bir ifadeyle sosyal adaleti geliştirme çabasıyla dezavantajlı nüfuslar üzerinde çalışmalar yürüten bir eylem araştırması türüdür (Mertler, 2017, s. 478).

Özgürleştirici eylem araştırması olarak da adlandırılan eleştirel eylem araştırması (Mills, 2014) doğası gereği özgürleştiricidir (Feldman, 2017). Eleştirel eylem araştırması isminden de anlaşılacağı üzere eleştirel teorinin felsefi varsayımları ile hareket etmektedir. Dolayısıyla eleştirel eylem araştırması toplumun esasen ayrımcı olduğu, ancak kasıtlı insan eylemleri ile bu ayrımcılığın önüne geçilebileceği varsayımına dayanır (Davis, 2008). Bu kapsamda dezavantajlı birey, grup veya toplulukları her türlü hegomanyadan, adil olmayan durumlardan kurtararak özgürleştirmeyi ve sosyal adalete katkı sunmayı hedeflemektedir. Eleştirel eylem araştırması değer olarak yalnızca sosyal açıdan duyarlı olmayı değil, birtakım özellikleri sergilemeyi de gerektirir (Mills, 2014). Buna göre eleştirel eylem araştırması şunları gerektirir:

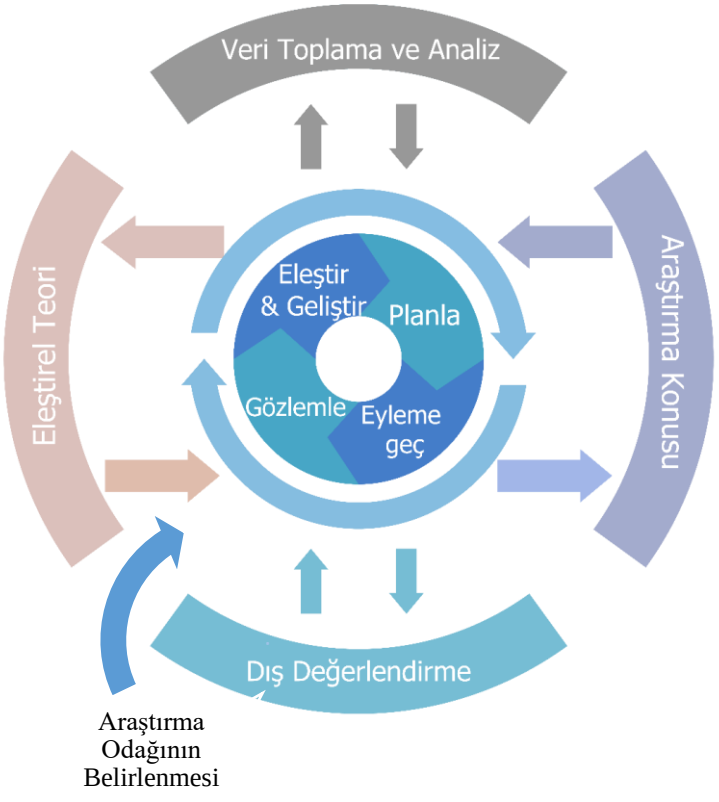
- Demokratik: Tüm insanların katılımını sağlar.
- Katılımcı: Bir öğrenenler topluluğu inşa eder.
- Özgürleştirici: Baskıcı ve zayıflatıcı koşullardan kurtarır.
- Yaşamı Geliştirici: İnsanların tam olarak potansiyellerinin ifade edilmesini sağlar (Mills, 2014, s. 11; Stringer, 2014b, s. 31).
- Adil: Tüm insanların eşit değerde olduğunu kabul eder (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 511)

Araştırmanın konusu, felsefi arka planı, araştırmacının sahip olduğu değerler doğrultusunda bu araştırmada eylem araştırması türlerinden biri olan eleştirel eylem araştırmasından yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı eleştirel eylem araştırmasının özelliklerini dikkate alarak bir eleştirel eylem araştırması süreci yürütmüştür.

2.3.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması sistematik bir araştırma sürecidir. Bu kapsamda Kurt Lewin'den itibaren birçok araştırmacı eylem araştırmasının sürecine ilişkin çeşitli eylem araştırması modelleri ortaya koymuştur (Costello, 2007; Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014; Lewin, 1948; Lune ve Berg, 2017; McNiff ve Whitehead, 2011; Mills, 2014; Stringer, 2014a; Riel, 2017). Bu araştırmacıların ortaya koydukları eylem araştırmasının sürecine ilişkin modellerin döngüsel *(spiral)* olduğu ve genellikle gözlem, planlama, yansıtma, eylem ve değerlendirme adımlarından meydana geldiği görülmektedir. Eylem araştırması modellerinde belirli adımlar döngüsel bir şekilde tasarlanmaktadır. Çünkü eylem

araştırması, araştırmanın nihai hedeflerine ulaşabilmek amacıyla yürütülen görece uzun bir süreç olduğu için döngüsel bir hareketle ilerlemektedir. Eylem araştırması genel olarak belirli aşamaları içerse de alanyazında bu sürecin eylem araştırması türlerine göre farklılık gösterebileceği gözardı edilmektedir. Bazı araştırmacılar (Başarır, 2019; Johnson, 2015) tüm eylem araştırmaları için geçerli, standart ve evrensel bir süreçten bahsedilemeyeceğini ifade etmişlerdir. Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014) da eylem araştırması modellerinin her zaman düzenli bir şekilde işlemeyeceği, değişebileceği o nedenle araştırma modellerinde belirtilen adımlara sadakatle bağlı kalmak yerine araştırmacıların kendi uygulamalarını güçlü ve otantik bir anlayışla geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Koshy (2005) de standart bir eylem araştırması modeline katı bir şekilde bağlı kalmanın eylem araştırmasının doğasının ve esnekliğinin sağladığı birtakım fırsatları olumsuz etkileyebileceğini vurgulamıştır. Bu kapsamda eylem araştırması türlerinden eleştirel eylem araştırmasına yönelik, bu araştırma özelinde, bir model tasarlanmış ve Şekil 2.2'de verilmiştir.



Şekil 2.2. *Eleştirel Eylem Araştırması Modeli*

Lewin'in (1948) *planlama, yürütme* ve *keşif* olarak; Kemmis, McTaggart ve Nixon'un (2014) *planla, harekete geç, gözlemle, yansıt olarak*; Stringer'ın (2014a) ise *bak, düşün, harekete geç* olarak ortaya koydukları eylem araştırma modellerine benzer şekilde Şekil 2.2'de *planla, eyleme geç* ve *gözlemle*ye ek olarak *eleştir – geliştir* adımı eklenmiştir. Eleştir - geliştir adımında eleştirel bakış açısıyla eyleme ilişkin bir değerlendirme yaparak bunun yeni eylem planına yansıtılması hedeflenmektedir. Şekil 2.2'de araştırma döngüsünden önce *Araştırma Odağının Belirlenmesi* gelmektedir. Bu adımdan itibaren döngü kendi içerisinde tekrarlanmaktadır.

Eleştirel eylem araştırması modelinde diğer modellerden faklılaşan temel unsurlar ise araştırma döngüsünü yönlendirici ve destekleyici istasyonlardır. Bu istasyonlardan ilki genel olarak eylem araştırmalarıyla özdeşleşen uygulama, veri toplama ve analiz süreçlerin birlikte yürütülmesi gerekliliğinden ortaya çıkmaktadır. Şekil 2.2'de yer alan modelin merkezinde yer alan süreç döngüsünde gözlemle ve eleştir – geliştir adımlarında gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin veri toplama ve analiz adımlarına yer verilse de eylem araştırmasında uygulamayı destekleyici farklı çalışma gruplarından farklı veri toplama araçlarıyla da veriler toplanmaktadır. Bu veriler ve analizleri uygulama sürecinin geliştirilmesine yönelik olabileceği gibi bilimsel araştırmaya (makale, lisansüstü tez vb.) yönelik de olabilir. Bu bağlamda eylem araştırması süreci boyunca *Veri Toplama ve Analiz* istasyonu etkin olarak yürütülmektedir. Bir diğer istasyon ise *Dış Değerlendirme*'dir. Eleştirel eylem araştırması özgürleştirme, dönüşüm ve sosyal adalet gibi önemli bir misyona sahiptir. Araştırmacı bu hedeflere ulaşmaya çalışırken karşılaşacağı güçlükler, araştırma odağının dağılması, sürecin uzun ve yoğun olmasından dolayı bakış açısının daralması gibi durumlara karşı destekleyici ve araştırma sürecini kontrol eden bir mekanizmayla desteklenmesi gerekir. Bu durumlara karşı Dış Değerlendirici olarak adlandırılan bir istasyona ihtiyaç vardır. Bu istasyon içinde konumlandırılan temel unsur ise Eylem Geçerlik Komitesi'dir. Eylem Geçerlilik Komitesi süreç döngüsünün her adımı için etik ve eylem araştırması süreci için bir kontrol mekanizması görevinin yanısıra perspektif zenginleştirici bir görevi de bulunmaktadır. Eylem Geçerlilik Komitesinin yanısıra bu istasyonda uygulama sürecinde yer alan gözlemci, akademik danışman ve doktora tezleri için Tez İzleme Komitesi üyelerinden de yararlanılabilir.

Bir diğer istasyon ise *Araştırma Konusu*'dur. Bir araştırmanın planlanmasında ve yürütülmesinde etkili olan başlıca unsur araştırma konusudur. Bu araştırma özelinde araştırma sürecine etki eden unsur *Kapsayıcı Eğitim* yaklaşımıdır. Kapsayıcı eğitimin sahip olduğu değerler, hedefler ve ilkeler araştırma sürecinin başta planlama ve uygulama olmak üzere her adımını etkilemektedir. Bu nedenle araştırma konusunun gerektirdiklerinin göz ardı edilmemesi önem arz etmektedir. Son istasyon ise eleştirel eylem araştırmasının yürütülmesinde ve araştırmacı üzerinde etkili olan eleştirel teoridir. Bu istasyon araştırma paradigmasının sürece etkisini ve araştırmanın her aşamasında paradigmanın göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada Şekil 2.2'de verilen dört adım ve dört istasyondan oluşan Eleştirel Eylem Araştırması Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde Şekil 2.2'de verilen araştırma modelinden hareketle eylem araştırması süreci açıklanmıştır.

2.3.1.1. Araştırma Odağının Belirlenmesi

Eylem araştırması sürecinin ilk adımı araştırma odağınının belirlenmesidir. Bu aşamada ilk olarak çalışılacak merak edilen bir konu ya da problem tanımlanır (Johnson, 2015). Bu konu araştırmacının gözlemlediği, deneyimlediği herhangi bir konu olabilmekle birlikte Mills (2014) odak alanının araştırmacının tutkuyla geliştirmek ve değiştirmek istediği bir konu olarak ifade eder. Araştırma odağını *genel fikir* kavramıyla ifade eden Elliot (2001, s. 72) da bu kavramı "değiştirmek ve geliştirmek istenilen durum veya durumlar" olarak tanımlamıştır. Koshy (2005) ise eylem araştırması konusunun genellikle araştırmacının ilgi ve deneyimlerine dayandığını, bu unsurların eylem araştırmacısını motive eden önemli faktörler olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda araştırma odağının belirlenmesindeki temel faktörü araştırmacının deneyimleri oluşturmaktadır.

Araştırmacıya ve bu araştırma üzerindeki etkisine ilişkin ayrıntılı bilgiye *2.1. Araştırmacının Rolü* bölümünde yer verilmiştir. Araştırmacının kapsayıcı eğitim konusuna ilişkin ilk akademik farkındalığı 2016 yılında Erciyes Üniversitesi koordinatörlüğünde yürütülen, Avrupa Birliği destekli, "Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış, Beceri ve Yeterlik Temelli Öğretim" adlı projede gerçekleşmiştir. Bu projede "Araştırmacı" olarak yer alan araştırmacı proje kapsamında ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler, ortaöğretim düzeyinde ise tarih öğretmenleriyle görüşmeler yapmıştır. Bu

görüşmelerde öğretmenlere "Derslerinizde öğrenci düzeylerine göre bir farklılaştırma yapıyor musunuz?" sorusunu yöneltmiş ve öğretmenlerin tamamına yakınının derslerinde farklılaştırma yapmadıklarını, derslerini öğrencilerin akademik düzeylerini baz alarak "orta seviye" yönelik işlediklerini tespit etmiştir. Bu proje sonrasında ise görev yaptığı üniversitede girmiş olduğu "Öğretmenlik Uygulaması" ve "Okul Deneyimi" dersleri kapsamında farklı okullara *uygulama öğretim elemanı* olarak giderek öğretmen adaylarının staj uygulamalarını değerlendirmek amacıyla gözlemlemiştir. Bu gözlemlerini gerçekleştirirken sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ve kapsayıcı eğitim uygulamalarını da tespit etmeye çalışmıştır. Bu gözlemler kapsamında, 2017 yılında, bir dönem boyunca dört öğretmen adayını gözlemlemek amacıyla bu araştırmanın da gerçekleştirildiği ortaokulda gözlemlerde bulunmuştur. Gözlemler süresince girmiş olduğu sınıflarda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin dersler boyunca aktif olmadıkları derslerin daha çok bir grup öğrencinin katılımı üzerinden ilerlediği görülmüştür. Bu durumun diğer derslerde de benzer şekilde olup olmadığını öğrenmek amacıyla sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirdiği planlı olmayan görüşmelerde bu durumun diğer ders ve şubelerde de benzer şekilde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler bu durumu ise yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yeterliklerinin zayıf olması, öğrencilerin içine kapanık olması gibi nedenlerle açıklamışlardır. Öğretmenlere "Derslerinizde yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin etkinlik ve uygulamalarınız oluyor mu?" sorusuna ise "Hayır. Çünkü müfredat yoğun, ders saatleri yetersiz…" yanıtını vermişlerdir. Bu deneyimler araştırmacıyı bu soruna yönelik bir çözüm üretme kaygısına yöneltmiştir. Araştırmacı bu soruna çözüm bulma fırsatını ise 2018 yılında bulmuştur.

2018 yılında araştırmacı UNICEF tarafından finanse edilen, Millî Eğitim Bakanlığı'nın da iştirakçi olduğu "Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü" projesinde *Proje Asistanı* olarak yer almıştır. Proje kapsamında koordinasyon toplantıları, ihtiyaç analizi kapsamında farklı illerde odak grup görüşmeleri, yine farklı illerde her eğitim kademesinden öğretmenlerin katılımıyla çalıştaylar ve eğitici eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen modül başlıkları şu şekildedir:

1. Kapsayıcı Eğitime Giriş
2. Kapsayıcı Öğretim ve Değerlendirme

3. Kapsayıcı Öğrenme Ortamları (Fiziki & Psikososyal)
4. Okul, Aile ve Toplum İş Birliği
5. Engeli Olan Çocuklarla Çalışma
6. Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Öğretimi
7. Şiddete Maruz Kalmış Çocuklarla Çalışma
8. Geçici Koruma Altındaki Çocuklarla Çalışma
9. Göç ve Terörden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışma
10. Afetten Etkilenmiş Çocuklarla Çalışma

Her başlık kapsamında hem *kendi kendine öğrenme* hem de *öğretmen eğitimi* modülleri ayrı ayrı geliştirilmiştir. Bu proje ile araştırmacı kapsayıcı eğitim yaklaşımının kuramsal temellerini öğrenme fırsatı bulmasının yanı sıra uygulamanın nasıl olması gerektiğine ilişkin de pratik kazanmıştır. Diğer yandan ise dezavantajlı öğrencilerin sorunların çözümüne yönelik katkı sunma fırsatı da elde etmiştir. Araştırmacı projenin tüm sürecine katkı sunmakla birlikte özellikle ikinci modülün (kapsayıcı öğretim ve değerlendirme) geliştirilmesinde daha fazla rol almıştır. Ayrıca araştırmacı proje kapsamında, kronolojik olarak, İstanbul, Yalova ve Erzurum illerinde gerçekleştirilen eğitici eğitimlerinde de *eğitmen* olarak görev almıştır. Bu eğitimlerden 27 Ağustos–2 Eylül 2018 tarihleri arasında Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'nde gerçekleşen bir eğitim sonunda katılımcılardan biri "Hocam, güzel etkinlikler gerçekleştirdik, kapsayıcı eğitime yönelik farkındalığımız arttı ancak bunu derslerimizde nasıl uygulayacağız?" sorusunu yöneltti. Eğitim kapsamında kapsayıcı eğitimin öneminden, dezavantajlı gruplara yönelik nasıl bir öğretim süreci işletilmesi gibi birçok konuda uygulamalı eğitimler verilmesine rağmen öğretmenler kendi branşları özelinde bunu nasıl uygulayabilecekleri üzerine kaygılarını paylaşmışlardır. Başka bir ifadeyle öğretmenler kapsayıcı eğitimin öğretim programı ve akademik başarı kaygıları nedeniyle istenilen düzeyde uygulanamayacağını ifade etmişlerdir. Bu deneyimlerle araştırmacı bu soruna çözüm üretmek amacıyla araştırmasını kapsayıcı eğitim konusu üzerine belirlemiş, odağını ise "ders kapsamında kapsayıcı eğitim yaklaşımı nasıl uygulanabilir?" sorusu üzerine yöneltmiştir.

Araştırmacı 2019 yılında araştırma odağını netleştirmek ve durum tespiti yapmak amacıyla "Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü" projesi kapsamında eğitim almış 12 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde

katılımcıların almış oldukları kapsayıcı eğitimden yalnızca farkındalık boyutunda yararlandıkları, sınıfındaki dezavantajlı öğrencilere yönelik herhangi bir uygulamaya yer vermedikleri tespit edilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular *3. Bulgular* bölümünde verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın odağı "Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi nasıl gerçekleştirilebilir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma odağının gözden geçirilmesi amacıyla ise uygulama öncesi iki haftalık süreçte ön gözlemler yapılmıştır.

Araştırmanın odağında iki boyut ele alınmıştır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımının temelinde bazı değerlerin ön plana çıkması, etkili bir kapsayıcı eğitim yaklaşımı için değerlerden yararlanılması nedeniyle araştırmanın bir boyutunu, sosyal bilgiler dersi öğretim programında da yer alan, değerler oluşturmaktadır. Diğer boyutunu ise akademik başarı oluşturmaktadır. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de ortaokuldan ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçişlerde ve kamu personel seçimlerinde merkezi sınavlardan yararlanılmaktadır. Bu nedenle merkezi sınavlar eğitim-öğretim sürecini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Öğretmenler öğretim süreçlerini merkezi bir öğretim programını dikkate alarak gerçekleştirmek durumundadırlar. Çünkü merkezi sınavların içeriğini önemli ölçüde öğretim programları oluşturmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin bu sınavlarda dezavantajlı konuma düşmemeleri için öğretim programına sadakatle bağlı kalmaktadırlar. Bu durum da öğretmenlerin öğretim sürecindeki esnekliğini kısıtlamakta ve farklı teknik, yöntem ve yaklaşımları öğretim süreçlerine dâhil etmelerine engel teşkil etmektedir. Özellikle öğretim programlarının içeriğinin yoğun olması ve ders saatlerinin de az olması nedeniyle öğretmenler akademik başarıyı değer, beceri ve tutum geliştirme gibi unsurlara tercih etme eğilimi göstermektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin akademik başarıya ilişkin kaygılarını gidermek ve öğretim süreçlerine kapsayıcı eğitim yaklaşımını dâhil etmeleri amacıyla araştırmada akademik başarı ve değer odaklı kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla bir sosyal bilgiler öğretimini geliştirme ve uygulama çalışması gerçekleştirilmektedir.

2.3.1.2. Eylem Planlarının Geliştirilmesi (Planla)

Araştırma odağının belirlenmesinin ardından eylem araştırması sürecinin ilk adımını araştırma süreci ve içeriğinin planlanması oluşturmaktadır. Bu aşamada araştırmada hangi

konulara, hangi kazanımlara yer verileceği planlanmaktadır. Ancak araştırmanın planlaması yapılmadan önce bu araştırmada çalışma grubu olarak neden 6. sınıf öğrencilerinin tercih edildiğini açıklanması yararlı olacaktır.

Araştırma kapsamında 6. sınıf düzeyinin belirlenmesinin iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi 6. sınıf içeriğinin 5. sınıfa göre daha yoğun, 7. sınıfa göre ise daha hafif olmasıdır. İkinci nedeni ise bu dönemdeki öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinde birtakım değişimlerin yaşandığı bir dönem olmasından kaynaklanmaktadır. Bu dönem bireysel farklılıklar olsa da ergenliğe ilk geçiş aşamasıdır. Bu dönemde yer alan çocuklar çeşitli bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişime bağlı olarak sorunlar yaşayabilmektedir. Doğan'a (2007) göre bu sorunlardan bazıları; başarısızlıktan korkma, içe kapanma, şiddet gösterme/akran baskısı, yalan söyleme, öne çıkma dürtüsü, beğenilme isteği, bir gruba ait olma, karşı cinse karşı olumsuz tavır sergileme gibi durumlardır. İlk ergenlik olarak adlandırılan bu dönemdeki çocuklarda soyut düşünme başlamakta, sosyal ilişkilerini artırmakta ve daha fazla ait olma duygusu geliştirmek istemektedirler (Yazgan İnanç vd., 2017). Doğan (2007) bu dönem çocukları için öğretmenlerin sınıfta bireysel farklılıkları dikkate alarak bir öğrenme ortamı oluşturması, öğrencilere karşı adaletli, ilgili, anlayışlı olması ve grup çalışmalarını teşvik etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda bu yaş grubu öğrencilerin –özellikle araştırmanın gerçekleştirildiği okul çevresinde öğrencilerin (bkz. *2.3.2. Ortam*)- kapsayıcı eğitime daha fazla ihtiyaç duydukları, iletişim kurma, aidiyet ve kabul görme gibi duyguları geliştirmeye daha açık oldukları varsayımından hareketle 6. sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programında yer alan üç öğrenme alanı belirlenmiştir, bunlar:

- Kültür ve Miras
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler
- Bilim, Teknoloji ve Toplum

Bu üç öğrenme alanın seçilmesinin başlıca nedeni sosyal bilgiler ders içeriğini genel olarak yansıtmasıdır. Buna göre *Kültür ve Miras* öğrenme alanı sosyal bilgiler dersinin ağırlıklı içeriğini oluşturan *Tarih*; *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* öğrenme alanı ise ikinci ağırlıklı içeriğe sahip olan *Coğrafya*; *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanı ise teknoloji başta olmak üzere çeşitli sosyal bilimlerin içeriklerini yansıtmaktadır.

Araştırmacı araştırma sürecine programın ilk öğrenme alanı olan, vatandaşlık konularını içeren, *Birey ve Toplum* öğrenme alanını da dahil etmek istemiş olsa da, akademik başarı testinin pilot uygulamasının ve analizinin uzun sürmesi nedeniyle bu öğrenme alanı dahil edilememiştir. Öte yandan Birey ve Toplum öğrenme alanı halihazırda kapsayıcı eğitimle daha kolay ilişkilendirilebilecek konuları içermektedir. Bu nedenle araştırmada kapsayıcı eğitimle ilişkilendirmenin nispeten zor olacağı öğrenme alanlarında uygulama yapılmıştır. Böylelikle araştırmanın uygulama çıktılarından yararlanması hedeflenen öğretmenlerin diğer öğrenme alanlarına kapsayıcı eğitimi daha kolay uyarlayacakları düşünülmüştür.

Araştırmada yer verilen üç öğrenme alanın tüm kazanımları (13 adet) araştırma planına dahil edilmiştir. Araştırma süreci ve içeriğinin genel planlanmasının ardından alanyazından ve araştırmacının sahip olduğu deneyimlerden hareketle eylem planlarının hazırlanmasına geçilmiştir. Stringer (2014b) eylem araştırmasında ders planları, öğrenci değerlendirmeleri gibi günlük planlardan yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmada eylem planları olarak haftalık ders planlarından yararlanılmıştır. Haftalık ders planları iki saatlik ve tek saatlik olmak üzere haftalık iki plan şeklinde hazırlanmıştır. Elliot (2001) ilk adımdaki eylem planlarında araştırmacının maksimum özgürlüğe sahip olduğunu ancak sonraki planlarda ilgili kişilerle tartışılarak üzerinde hemfikir olunması gerektiğini ifade eder. Araştırmada ilk eylem planlarının oluşturulmasında araştırmacı bağımsız hareket etmiş daha sonraki süreçte ise Eylem Geçerlik Komitesi, Tez İzleme Komitesi, Öğretmen (uygulama süresince gözlem gerçekleştiren öğretmen) gibi katılımcılar eylem planlarının geliştirilmesinde etkili olmuştur. Araştırmada geliştirilen haftalık eylem planları uygulama tarihleri, öğrenme alanları ve kazanımlara göre, bir sonraki bölümde, Tablo 2.1'de verilmiştir. Eylem planlarının geliştirilmesinde alanyazından hareketle kapsayıcı eğitimin ilkeleri benimsenmiştir. Uygulama sürecinin 11. haftasından itibaren kapsayıcı eğitimin ilkeleri sistematik olarak belirlenmiş ve eylem planlarına yansıtılmıştır. Tanenbaum (2016) kuruluşunun kapsayıcı eğitim için belirlediği yedi ilkeden (bkz. *1.1.5.2. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri*) altısı[5] baz alınarak bu araştırma kapsamında kapsayıcı eğitimin dokuz ilkesi belirlenmiş ve Şekil 2.3'de verilmiştir.

[5] Araştırmada Tanenbaum'un (2016) yalnızca "Kültürler ve Dinler Hakkında Öğrenmek ve Öğretmek" adlı ilkesinden yararlanılmamıştır. Bu ilke çok dinli ve kozmopolit ülkeler için daha uygun olduğundan araştırma sürecine yansıtılmamıştır. Ancak farklı kültürler araştırma sürecine yansıtılmıştır.

Şekil 2.3. *Kapsayıcı eğitimin öğretme-öğrenme sürecindeki dokuz ilkesi*

Şekil 2.3'te verilen ilkeler araştırmanın alanyazın kısmında *1.1.5.2. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri* başlığı altında açıklanmıştır. Bu ilkeler alanyazından hareketle kapsayıcı eğitim anlayışıyla oluşturulmuştur. Dolayısıyla bu ilkelere yenileri eklenebilir, bazı maddeleri çıkarılabilir veya her ilkeye yüklenen anlam araştırmacıdan araştırmacıya değişebilir. Ayrıca bu ilkelerin tamamına birkaç ders saatinde verilmesi kolay olmamakla birlikte asgari olarak derslerde 4-5 ilkenin dikkate alınması önerilebilir.

2.3.1.3. Uygulamanın Gerçekleştirilmesi (Eyleme Geç)

Sosyal Bilgiler dersi ortaokul düzeyinde haftada 3 saat olarak verildiğinden ders programında haftanın iki gününe (2 saat + 1 saat) dağılmıştır. Bu nedenle her hafta için iki farklı ders planı olarak hazırlansa da haftalık eylem planları bütüncül bir anlayışla oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Araştırma uygulama sınıfı ve öğrencilerini tanımak

amacıyla iki hafta ön gözlem, 18 hafta uygulama ve bir hafta son gözlem ve veri toplama olmak üzere toplamda 21 hafta yürütülmüştür. Tablo 2.1'de haftalık eylem planlarının gerçekleştirildiği tarihler, öğrenme alanları ve kazanımları verilmiştir.

Tablo 2.1. *Geliştirilen eylem planlarının öğrenme alanı ve kazanımlarına göre haftalık dağılımı*

Haftalar/Tarih	Öğrenme Alanı	Kazanım
Ön Gözlem Haftası-1 23-27 Eylül 2019	Birey ve Toplum	SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.
Ön Gözlem Haftası-2 30 Eylül-4 Ekim 2019		SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
1. Hafta Eylem Planı 7-11 Ekim 2019	Kültür ve Miras	SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
2. Hafta Eylem Planı 14-18 Ekim 2019		
3. Hafta Eylem Planı 21-25 Ekim 2019		SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar
4. Hafta Eylem Planı 28 Ekim -1 Kasım 2019		SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
5. Hafta Eylem Planı 4-8 Kasım 2019		SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
6. Hafta Eylem Planı 11-15 Kasım 2019		SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.
7. Hafta Eylem Planı 25-29 Kasım 2019		SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder. SB.6.2.5. Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.
8. Hafta Eylem Planı 2-6 Aralık 2019		SB.6.2.5. Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.
9. Hafta Eylem Planı 9-13 Aralık 2019	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
10. Hafta Eylem Planı 16-20 Aralık 2019		SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar. SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler
11. Hafta Eylem Planı 23-27 Aralık 2019		SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler
12. Hafta Eylem Planı 6-10 Ocak 2020		
13. Hafta Eylem Planı 13-17 Ocak 2020		SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.
14. Hafta Eylem Planı 3-7 Şubat 2020		SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
15. Hafta Eylem Planı		Kar Tatili / Ünite Değerlendirmesi (Plickers Testi)

Tablo 2.1. (Devam) *Geliştirilen eylem planlarının öğrenme alanı ve kazanımlarına göre haftalık dağılımı*

10-14 Şubat 2020		
16. Hafta Eylem Planı 17-21 Şubat 2020	Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.
16. Hafta Bilim Merkezi Ziyareti Eylem Planı 20 Şubat 2020		SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.
17. Hafta Eylem Planı 24-28 Şubat 2020		SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.
18. Hafta Eylem Planı 2-6 Mart 2020		SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.
Son Gözlem (Yumuşak Geçiş) Haftası 9-13 Mart 2020	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.

Tablo 2.1'de ön gözlem haftaları olarak belirtilen haftalarda kameralı ve kamerasız gözlemlerle araştırma odağının gözden geçirilmesi, sınıfta bireysel farklılıkların tespiti ve eylem planlarının hazırlanması için altyapı çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Sonraki 18 hafta boyunca devam eden eylem süreci 19. haftada son verilerin toplanması ve kapsayıcı eğitimden normal eğitim sürecine yumuşak geçiş olarak planlanmıştır.

2.3.1.4. Uygulamanın Gözlemlenmesi (Gözlemle)

Eylem planlarının uygulama süreci sistematik bir veri toplama sürecini de içinde barındırmaktadır. Uygulamaların değerlendirilip geliştirilebilmesi için yapılan sistematik çalışmalar şunlardır:

Haftalık Yapılan Çalışmalar:

- Uygulamalar iki adet aksiyon kamerası ile kayıt altına alınarak gözlemlenmiştir.
- Her uygulama sonrasında araştırmacı günlüğü tutulmuş, öz değerlendirme yapılmıştır.
- Öğretmen tarafından her uygulama sonrası gözlem formu doldurulmuştur.
- Her hafta için öğrenci günlükleri tutulmuştur.
- Eylem geçerlik komitesi toplantıları gerçekleştirilmiştir.
- Öğretmen tarafından günlük tutulmuştur.

Süreçte Yapılan Diğer Çalışmalar:

- Süreçte öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

- Süreç içerisinde bir defaya mahsus olmak üzere öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- Öğrenci portfolyoları incelenmiştir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılmıştır.

Araştırmanın veri toplama aşamasını uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere üç kısma ayrılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere *2.4. Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri* bölümünde yer verilmiştir.

2.3.1.5. Eylem Planlarının Değerlendirmesi (Eleştir & Geliştir)

Eylem planları her uygulama sonrasında araştırmacı deneyimleri, eylem geçerlik komitesi önerileri, öğretmen görüşleri, gözlem kayıtları ve öğrenci ürünleriyle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler eleştirel bir bakış açısıyla gerçekleştirilerek aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Elde edilen veriler bir bütün olarak uygulamada hangi problemlere işaret etmektedir?
- İyi işleyen ve işlemeyen uygulamalar nelerdir?
- Uygulama kapsayıcı öğretim ilkelerini ne ölçüde yansıtmaktadır?
- Uygulama öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını nasıl destekliyor?
- Öğrenme-öğretme süreci nasıl farklılaştırılabilir?
- Uygulama nasıl iyileştirebilir?

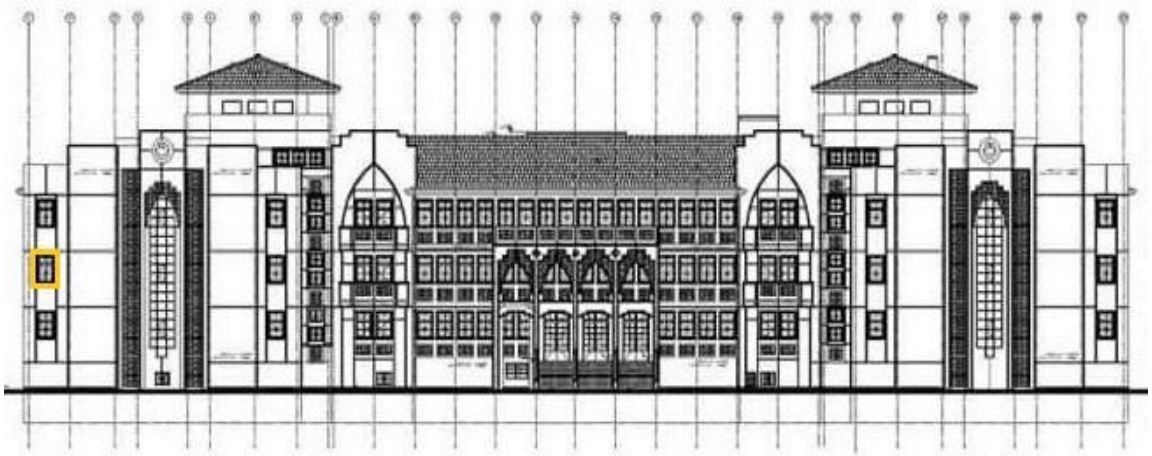
Eylem planlarının değerlendirilmesinde farklı bakış açılarına imkân oluşturan en önemli fırsat gözlem kayıtları ve eylem geçerlik komitesi toplantılarıdır. Bu gözlemler doğrultusunda gerçekleştirilen toplantıların eylem planlarının geliştirilmesine önemli katkılar sağladığı ifade edilebilir. Eylem geçerlik komitesine ilişkin bilgilere *2.4.2.4.2. Eylem Geçerlik Komitesi* Tutanakları bölümünde verilmiştir.

2.3.2. Ortam

Araştırmanın gerçekleştirildiği ortam tüm dinamikleriyle araştırma sürecini etkileyen başlıca unsurlardan biridir. Özellikle amaçlı örneklem yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda çalışma grubunun belirlenmesinde ortam etkili olabilmektedir. Ortamı okul ve sınıfın fiziki yapısı, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve bir topluluk olarak okulda geliştirilen anlayış olarak ele alınabilir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı ve eleştirel eylem araştırmasının bir araya geldiği bu araştırmada ise okul ve sınıf ortamının diğer araştırmalara göre daha önem arz ettiği söylenebilir. Bu kapsamda bu bölüm *Okul ve İklimi* ile *Sınıf ve İklimi* şeklinde iki ayrı alt başlık altında incelenmiştir. Okul ve sınıftaki ekipmanlar öğrenme-öğretme sürecini etkileyebildiği için araştırmacının materyal ve ekipmanları gözden geçirmesi araştırmaya önemli katkılar sağlar (Stringer, 2014b, s. 79). Bu nedenle okul ve sınıfın fiziki yapısı betimlenmeye ve görsellerle desteklenmeye çalışılmıştır.

2.3.2.1. Okul ve İklimi

Uygulamanın gerçekleştirildiği ortaokul Kayseri'nin merkez ilçelerinden birinde, Türkiye'nin farklı yerlerinin yanı sıra Suriye, Irak ve Afganistan gibi ülkelerden göç alan, orta ve daha çok düşük gelirli ailelerin yaşadığı bir mahallede yer almaktadır. Okulun bulunduğu konum Kayseri merkezinden yaklaşık 5 km uzaklıkta, şehir yerleşiminin uç sınırında yer almaktadır. Okulun yakın çevresinde yaşayanlar geçimlerini daha çok işçi olarak idame ettirmektedirler. Bu çevrenin ayırt edici bir diğer özeliği ise geçici koruma altında olan veya yerleşim hakkı almış görece yoğun bir yabancı uyruklu nüfusa ev sahipliği yapmasıdır.



Görsel 2.1. *Okulun ön cepheden (batı) görünümüne ilişkin bir çizim planı*[6]

Okulun planı, yapısı ve görünümü Türkiye'nin farklı illerinde son yıllarda inşa edilen ve sıklıkla karşılaşılan okul yapılarından biridir. Uygulamanın gerçekleştirildiği okul Görsel 1'de verilen plana büyük oranda benzemektedir. İki katlı bir yapıya sahip okulun, 26 dersliği, asfalt ile kaplı nispeten geniş bir bahçesi, kapalı bir spor salonu, z-kütüphane, iki laboratuvarı, resim ve müzik sınıfları bulunmaktadır. Ayrıca özel gereksinimli bireyler için bir adet asansör bulunsa da yalnızca okul bahçesinden zemin kata ulaşılabilmektedir. Okul 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 80'i aşkın öğretmen ile 1500'e yakın öğrenciye hizmet vermektedir. İkili öğretim (sabah/akşam grupları) şeklinde eğitim-öğretime devam eden okulda sabah grubu (7. ve 8. sınıflar) saat 7:30-13:05 arası, akşam grubu (5. ve 6. sınıflar) ise 13:10-18:40 arası öğrenim görmektedir. Okulda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 150 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir. Her sınıfta ortalama 4-5 yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Okul "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)" kapsamında destek almıştır. Bu kapsamda okula bir rehberlik ve psikolojik danışman görevlendirilmiştir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrenciler ve ailelerine yönelik Arapça iletişim amacıyla iki adet danışman da görevlendirilmiştir. Suriyeli olan danışmanlar Arapça ve Türkçe dillerine hâkimdirler. Ayrıca okulda kaynaştırma öğrencisi sayısı da görece fazladır. Okula iç göçle farklı bölgelerden gelmiş öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durum okul coğrafyasında

[6] https://www.ciziktirik.com/proje/egitim/okul-projesi-plan-kesit-gorunus.html adresinden alınmıştır.

yaşayanların bir yansıması olarak ifade edilebilir. Okul coğrafyasında daha çok ekonomik, sosyal ve kültürel temelli birtakım problemlere sahip aileler yaşamaktadır. Karşılaşılan durumlardan bazıları, aile içi şiddet, geçim sıkıntısı, parçalanmış ailelerdir.

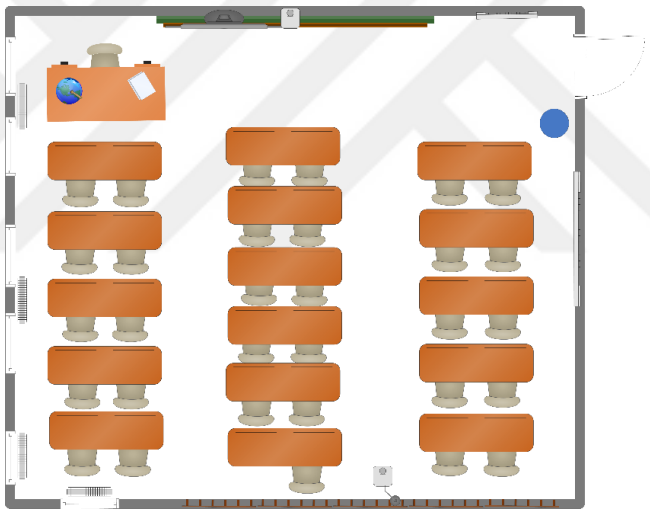
Uygulamanın gerçekleştirildiği 2019-2020 eğitim-öğretim yılının hemen başında okul yönetiminde değişiklik meydana gelmiştir. Okul müdürü yeniliklere ve gelişime açık olmasıyla okul iklimine fiziki ve anlayış olarak katkılarda bulunmuştur. Anlayış olarak okulda temizlik sorunları olması nedeniyle ayın temiz sınıfı için sınıfların teşvik edilmesi, okulda dereceye giren öğrencilerin ödüllendirilmesi, okuldan ayrılan öğretmenlere dönem sonunda öğrencilerin önünde teşekkür edilmesi ve sembolik hediyeler verilmesi gösterilebilir. Fiziki olarak ise sınıf kapılarının tarihi kişiliklerin görsel ve bilgilerini içeren kaplamalara yer verilmesi, şube isimliklerinin yenilenerek dönem başlarında öğrenci ve öğretmenlerin yeni dönemlerinin kutlandığı kartlıkların asılması ve son olarak okul merdivenlerinin duvarlarına çeşitli değerleri yansıtan sözlerin eklenmesi şeklinde sıralanabilir. Gerçekleştirilen bazı uygulamalara ilişkin görseller Fotoğraf 1'de yer verilmiştir. Okul müdürü ile araştırmacı uyum ve iş birliği içinde çalışmıştır. İdareci ve araştırmacı iş birliği kapsamında araştırmacı tarafından okulda seminer döneminde öğretmenlere yönelik *Kapsayıcı Eğitim Semineri* düzenlenmiştir. Okul müdürü ise araştırmaya ders programlarının ayarlanmasında, uygulama kapsamında gerçekleştirilen Kayseri Bilim Merkezi ziyaretinin resmi işlem ve ulaşım süreçlerinin yürütülmesinde ve son olarak araştırmaya sistematik olmayan görüşmelerde vermiş olduğu bilgi ve desteklerle katkı sağlamıştır.

Fotoğraf 2.1. *Okul iklimi kapsamında gerçekleştirilen bazı uygulama ait görseller*

Yakın çevrede ikamet eden öğrenciler okula yaya olarak, daha uzak mesafede olanlar ise taşımalı (servis araçlarıyla) olarak ulaşım sağlamaktadırlar. Okulun hemen bitişiğinde bir ilkokul, yaklaşık 500 metre mesafede ise benzer büyüklüğe sahip ve daha fazla yabancı uyruklu öğrenciye hizmet veren bir ortaokul daha bulunmaktadır. Bu bağlamda okulun bulunduğu çevrenin nüfus yoğunluğunun ve çeşitliliğin fazla olduğu ifade edilebilir.

2.3.2.2. Sınıf ve İklimi

Uygulama altıncı sınıf şubelerinden biri olan 6/G'de gerçekleştirilmiştir. Sınıf okulun kuzeybatı cephesinde, Görsel 2.1'de sarı renk ile belirtilen pencerenin bulunduğu, birinci katta yer almaktadır. Sınıf ortamı Görsel 2.2'de verilmiştir.



Görsel 2.2. *6/G sınıf ortamı ve geleneksel oturma düzeni*

Görsel 2.2'de betimlendiği üzere 6/G sınıfı geleneksel bir yapıdadır. Sınıfta beşii kuzeyde biri batıda olmak üzere toplamda altı pencere, bir adet internet erişimli akıllı tahta (bir adet dokunmatik ekran + iki adet yazı tahtası), bir adet öğretmen masası ve sandalyesi, 16 adet öğrenci masası ve sırası, dört adet kalorifer peteği, bir adet pano (G: 2m, Y: 1m), 1 adet çöp kovası, akıllı tahta üzerinde duvara sabitlenmiş Türk Bayrağı, Atatürk, İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe panoları ve batı duvarında askılıklar yer almaktadır. Sınıfın bulunduğu katta okul müdürü ve öğretmenler odası ile birlikte sınıfın hemen karşısında öğrenci lavaboları bulunmaktadır. Sınıfta perde bulunmamaktadır. Uygulama süresince sınıfta iki adet aksiyon kamerası bulundurulmuştur. Bunlardan biri akıllı tahta üzerine

ortalı şekilde konumlandırılmıştır. Diğeri ise sınıfın arka duvarına (batı) yeri sabit şekilde konumlandırılmıştır. Sınıf iklimi çalışma grubunun sahip olduğu özelliklerle ilişkili olduğundan *2.3.3. Çalışma Grubu* bölümünde sınıfa ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Uygulama sürecinde sınıftaki güç ilişkilerini keskinleştiren, sınıf içi iletişim ile eşitlik ve demokratik değerlerin gelişimini sınırlayan geleneksel/klasik oturma düzeni yerine kapsayıcı eğitim anlayışına uygun oturma düzenlerinden yararlanılmaya çalışılmıştır. Ancak uygulamanın gerçekleştirildiği tek ders saatlerinde zamanı etkili kullanmak amacıyla -oturma düzenin oluşturulmasında zaman kaybı yaşandığı için- Görsel 2.2'de gösterilen geleneksel oturma düzeninden yararlanılmıştır. Tablo 2.2'de uygulama süresince haftalık ders saatlerine göre yararlanılan oturma düzenleri verilmiştir.

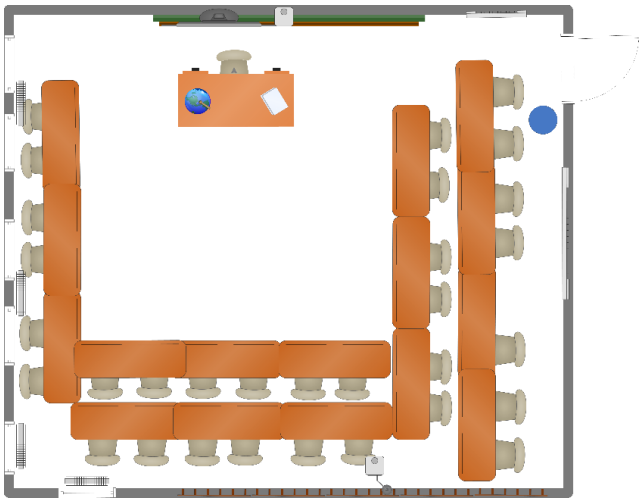
Tablo 2.2. *Uygulama haftalarına göre sınıf oturma düzenleri*

Uygulama Haftaları	**Sınıf Oturma Düzeni**	
	Tek Ders Saati (40')	**Çift Ders Saati (40'+40')**
1. Hafta (7-11.10.2019)	Geleneksel Düzen	"U" Düzeni
2. Hafta (14-18.10.2019)	"U" Düzeni	Küme Düzeni
3. Hafta (21-25.10.2019)	"U" Düzeni	"U" Düzeni
4. Hafta (28.10-1.11.2019)	Geleneksel Düzen	Geleneksel Düzen
5. Hafta (4-8.11.2019)	Geleneksel Düzen	Küme Düzeni
6. Hafta (11-15.11.2019)	Geleneksel Düzen	Kare Düzeni
7. Hafta (25-29.11.2019)	Geleneksel Düzen	Geleneksel Düzen
8. Hafta (2-6.12.2019)	Geleneksel Düzen	Kare Düzeni
9. Hafta (9-13.12.2019)	Geleneksel Düzen	Kare Düzeni
10. Hafta (16-20.12.2019)	Geleneksel Düzen	Kare Düzeni
11. Hafta (23-27.12.2019)	Geleneksel Düzen	Kare Düzeni
12. Hafta (6-10.01.2020)	Geleneksel Düzen	Kare Düzeni
13. Hafta (13-17.01.2020)	Geleneksel Düzen	Küme Düzeni
14. Hafta (3-7.02.2020)	Geleneksel Düzen	Kare Düzeni
15. Hafta (10-14.02.2020)	Geleneksel Düzen	-
16. Hafta (17-21.02.2020)	Geleneksel Düzen	Küme Düzeni
17. Hafta (24-28.02.2020)	Geleneksel Düzen	Kare Düzeni
18. Hafta (2-6.03.2020)	Geleneksel Düzen	Kare Düzeni

Tablo 2.2'de belirtildiği üzere geleneksel oturma düzeninden daha çok tek ders saatlerinde yararlanılmıştır. Geleneksel oturma düzenin en önemli faydalarından biri etkili zaman yönetimi sağlamasıdır. Dolayısıyla farklı oturma düzenlerinin oluşturulma sürecindeki kaybedilen zamanın (5-7 dakika) yerine geleneksel düzende yoğun ders içeriğinin aktarılması tercih edilmektedir. Ancak uygulama sürecinde geleneksel düzenden yararlanmanın nedenleri şunlardır:

- Konu içeriğinin veya yapılacak uygulamanın (Plickers vb.) geleneksel oturma düzenini gerektirmesi.
- Özellikle tek ders saatlerinden sonra ders programında başka bir dersin olması ve ikili öğretim nedeniyle teneffüs sürelerinin sınıfın tekrar geleneksel düzene çevrilmesinde yeterli olmaması.
- Son olarak uygulamanın geliştirilme sürecinde sınıf içi iletişimi artırmak, öğrenenlerden oluşan bir topluluk inşa etmek amacıyla kare düzeni uygulamasına yeni bir düzenleme getirilerek her hafta öğrencilerin kimlerle oturacağına ilişkin oturma planları hazırlanmış ve bu plana göre oturmaları istenmiştir. Bu planın yürürlüğe konulması ve öğrenciler tarafından kabul edilmesi amacıyla araştırmacı öğrencilere tek ders saatlerinde istedikleri kişilerle oturabilme (3-4 kişi birlikte oturma da dâhil) özgürlüğü vermiştir. Böylelikle öğrenciler ile araştırmacı arasında bir anlaşma sağlanmıştır.

Görsel 2.3'te ise uygulama sürecinin ilk 3 haftası boyunca uygulanan "U" düzenine yer verilmiştir.

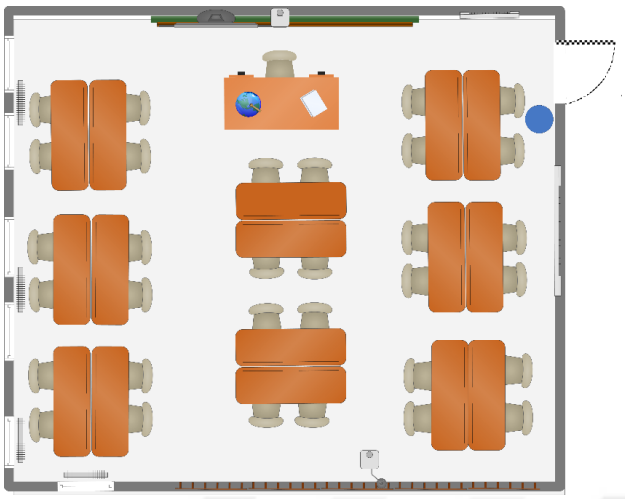


Görsel 2.3. *"U" oturma düzeni*

Araştırmacı “U” oturma düzenini kapsayıcı eğitimi en iyi yansıtan oturma düzenlerinden biri olduğunu düşündüğünden başlangıçta araştırmanın tüm eylem planlarına yerleştirmiştir. Nitekim Şahin (2019) ve Tafahomi (2021) “U” oturma düzeninin en çok tercih edilen ve çeşitli sınırlılıkları ortadan kaldıran bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak uygulamada bazı problemlerle karşılaşılmıştır. Bunlar:

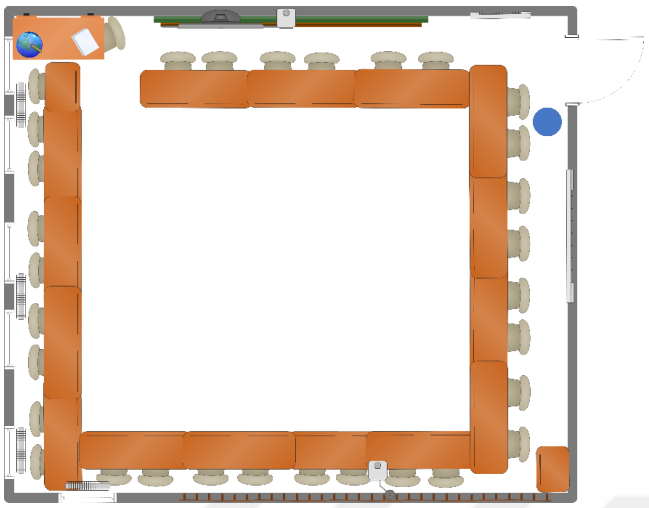
- Öğrenci sayısının fazla olması (İlk hafta 32 öğrenci, diğer haftalarda ise 31 öğrenci bulunmaktadır.) nedeniyle gerçekleştirilmek istenilen “U” düzeninin yapılamaması.
- Geleneksel şekilde üretilen öğrenci masa ve sıralarının ikişer kişilik olması nedeniyle sınıfta yeterli hareket imkânı tanımaması.

Ortalama bir sınıfta ideal bir “U” oturma düzeni için sınıf mevcudunun 20-25 arasında olması gerekmektedir. Ayrıca bireysel masa ve sandalyelerin olması da başta “U” düzeni olmak üzere diğer oturma düzenlerinin de oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır. Görsel 2.3’te ise 3 hafta uygulanan “U” düzenine yer verilmiştir. Yukarıda belirtilen sorunlar nedeniyle “U” düzenine paralel şekilde 7 adet öğrenci masa ve sırası da eklenmiştir. Bu düzen nedeniyle öğrencilerin teneffüs aralarında veya ders esnasında sıralarına girip çıkması zorlaşmıştır. “U” düzeni ile öğrencilerin birbirlerinin yüzlerini görmeleri ve sağlıklı iletişimin sağlanması gibi istenilen hedefler ise paralel sıralarda oturan öğrencilerin olması nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Son olarak uygulayıcı rolündeki araştırmacı ders süresince arkalardaki bazı öğrenci sıralarına ulaşmakta zorluk yaşamıştır. Bu nedenlerden dolayı “U” oturma düzeninden uygulama sürecinde vazgeçilmiştir. Uygulama sürecinin 4 haftasında yararlanılan bir diğer oturma düzeni ise Görsel 2.4’te verilmiştir. Sınıf planı ve oturma düzenleri ConseptDraw Diagram programında hazırlanmıştır. Programda iki kişilik bütün sıraların bulunmaması nedeniyle görsellerdeki gibi ayrı verilmiştir.



Görsel 2.4. *Küme oturma düzeni*

Görsel 2.4'te gösterilen oturma düzeninden uygulamada 4'er kişilik grup çalışmalarında yararlanılmıştır. Bunun haricinde uygulamada sıklıkla 2'şer ve 3'er kişilik grup çalışmaları ise geleneksel ve kare düzenlerinde gerçekleştirilmiştir. Büyük grup çalışmaları öğrencilere çeşitli bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Büyük grup çalışmalarının etkililiğini artırabilmek için öğrenci sayısının en fazla 25 ile sınırlandırılması gerekmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitimde öğretmen her öğrencinin süreçte yaptıklarının kontrolünü ve geri bildirimini verebilmelidir. Ayrıca 2 ders saati içinde grup çalışmalarının tamamlanması, grupların ürünlerini sınıfa paylaşabilmesi, ürünlerin ve dersin genel değerlendirmesinin daha rahat yapılabilmesi için sınıf mevcudunun 25 ve altına düşürülmesi gerekmektedir. Aksi takdirde sınıf yönetimini zorlaştırabilmekte ve dersin etkililiğini azaltabilmektedir. Uygulamanın 9 haftası boyunca kullanılan ve diğer oturma düzenlerine göre uygulamanın etkililiğine en fazla katkı sunan oturma düzenine Görsel 2.5'te yer verilmiştir.



Görsel 2.5. *Kare oturma düzeni*

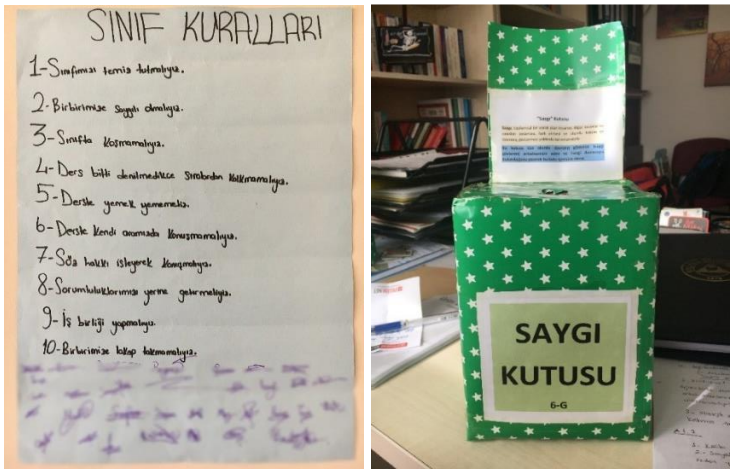
Uygulamanın 6. haftasından itibaren kullanılan kare oturma düzeninden özellikle sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda kullanılabilir. Kare oturma düzeni dersin ve kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşmasını da desteklemektedir. Fotoğraf 2.2'de uygulama kapsamında 6/G sınıfında gerçekleştirilen kare düzeni görüntüsüne yer verilmiştir.

Fotoğraf 2.2. *Kare oturma düzeni (16. haftada gerçekleştirilen bir dinleme etkinliğinden)*

Kare oturma düzeni öğretmenin öğrencileri, öğrencilerin de birbirlerini rahatlıkla görebilmelerine imkân sağladığı gibi sınıf içi iletişimin gelişmesine de katkı sağlamıştır. Ayrıca öğretmenin sınıf ve zaman yönetimini de olumlu yönde etkilemiştir. Bu düzen ile öğretmen tüm öğrencilere kolaylıkla ulaşarak etkinliklerde her bir öğrenciye destekte

bulunabilmektedir. Kare oturma düzenin en önemli problemi ise Fotoğraf 2.2'de de gözlemlenen akıllı tahtanın hemen önünde yer alan 6 öğrencinin akıllı tahtayı görmek için arkalarını dönmek durumunda kalmalarıdır. Ancak kare düzeni uygulamalarında bu durum dikkate alınarak akıllı tahta üzerinde paylaşımlar kısa ve sınırlı tutulmuştur.

Sınıf iklimini ve aidiyetini geliştirmek, topluluk bilincini desteklemek amacıyla uygulama sürecinde eylem planları ve örtük program dâhilinde birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerle birlikte sınıf kuralları oluşturulmuş, öğrenciler tarafından imzalanarak sınıfın ön cephe duvarına asılmıştır (Fotoğraf 2.3.). Sınıf duvarlarına uygulama kapsamında bir adet Dünya Siyasi Haritası, bir adet, Fotoğraf 2.2'de de görülen, Türkiye Fiziki Coğrafyası Haritası asılmıştır. Bunlara ek olarak sınıfa otomatik oda spreyi alınmış, fakat birkaç gün sonra öğrenciler oda spreyinin sınıfa geldiklerinde yerinde olmadığını söylemişlerdir. Daha sonra bir oda spreyi daha alınarak bir öğrenci görevlendirilmiştir. Sınıf aidiyetinin önündeki önemli engellerden birisi de ikili öğretim nedeniyle sınıfların iki şube tarafından kullanılmasıdır. Sabah grubunda 6/G sınıfını 8/G kullanmaktadır. Bu nedenle sınıfa getirilen malzemelerin korunması güçleşmektedir. Bu duruma örnek olarak uygulama kapsamında sınıfta örnek davranışları teşvik etmek ve saygı değerini geliştirmek amacıyla "Saygı Kutusu" yapılmış (Fotoğraf 2.3.) ve öğrenciler arkadaşlarının örnek davranışlarını yazarak kutuya atmaları istenmiştir. Tahtanın hemen yanına monte edilen kutunun o hafta içinde sabah grubu öğrencileri tarafından parçalanmış ancak 6/G şubesi öğrencileri içindekileri bir poşete koyarak araştırmacıya ulaştırmışlardır.



Fotoğraf 2.3. *Öğrencilerle birlikte oluşturulan sınıf kuralları / Etkinlik kapsamında oluşturulan saygı kutusu*

2.3.3. Çalışma Grubu

Bu bölümde araştırmada yer alan katılımcılarla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Sistematik ve çoklu veri toplama sürecini bünyesinde barındıran eylem araştırması, kapsayıcı eğitimin tüm katılımcılarla iş birliği gerektiren yapısıyla birleştiğinde çalışma grubu çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın farklı süreçlerinde farklı katılımcılar yer almıştır. Nicel araştırmanın aksine nitel araştırmalarda özellikle eylem araştırmasında belirli niteliklere sahip katılımcılar sürece dâhil edildiği için amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır (Stringer, 2014a, s. 77). Bu bağlamda araştırmada yer alan tüm katılımcılar araştırma konusunu ve amaçlarını desteklemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem ile belirlenmiştir.

Araştırmacı katılımcılara karşı dürüstlük ve şeffaflık ilkelerini benimsemiş ve uygulamıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen veri toplama süreçlerinin tümünde katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu (eklerde örnekleri verilmiştir) sunulmuş çalışmanın içeriği ve sürecine ek olarak kişisel bilgilerin (ad, yaş vb.) korunması gibi etik durumlar konusunda da bilgilendirilerek kendilerine katılımları durumunda herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmayacakları güvencesi verilmiştir. Araştırmaya dâhil olma konusunda katılımcılar herhangi bir baskı unsuru oluşturmaksızın kendilerini rahat ifade edebilmeleri için cesaretlendirilmişlerdir. Ayrıca isterlerse daha sonrasında araştırma sürecinden geri çekilebilecekleri veya paylaştıkları bilgileri analiz öncesi görme ve düzenleme haklarına da sahip oldukları vurgulanarak gönüllü katılımları sağlanmıştır. Araştırma ses ve video kayıtları içerdiği için öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Ses ve video kayıtları hakkında katılımcılar bu verilere yalnızca kimlerin ulaşacağı, nasıl kullanılacağı, raporlanacağı ve arşivleneceği hakkında bilgilendirilmiş, reşit olmayan katılımcıların (öğrencilerin) velilerinden de ayrıca izin alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu farklı branşlardan öğretmenler, öğrenciler ve veliler oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.3.3.1. Öğretmenler

Araştırmanın problem durumunun belirlenmesinde, uygulama sürecinde ve sonrasında farklı branşlardan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

2.3.3.1.1. Öğretmen (Gözlemci)

Araştırmada uygulamayı araştırmacı gerçekleştirdiği için 6/G sınıfının öğretmeni Berra, araştırmada gözlemci öğretmen olarak yer almaktadır. Berra öğretmen kadın, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu, 7 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip ve uygulamanın gerçekleştiği okulda kadrolu Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak çalışmaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde 6/G sınıfının da içinde bulunduğu altı 6. sınıf şubesine girmektedir. Kapsayıcı Eğitim Hizmet İçi Eğitim Kursu'nu alan gözlemci öğretmen ile uygulama öncesi problem durumunun tespit edilmesinde ve uygulama sürecinde ve sonrasında planlı ve plansız görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Özellikle uygulama sürecinde sınıfta gerçekleştirilen uygulamaları ve bir bütün olarak süreci gözlem formlarıyla, görüşmelerle ve gözlemci öğretmen günlükleriyle değerlendirmiştir. Araştırmanın bu bölümden itibaren gözlemci öğretmen yalnızca öğretmen olarak nitelendirilecektir.

2.3.3.1.2. Diğer Öğretmenler

Araştırma kapsamında yalnızca sosyal bilgiler öğretmenleri değil 21 farklı branştan (bkz. *Tablo 2.5*) katılımcı yer almıştır. Bu bölümde araştırmada yer alan katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.3.3.1.2.1. Problem Durumunun Tespiti Aşamasında Öğretmenler

Araştırmanın problem durumun belirlenmesi amacıyla sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu, göç alan ve yabancı uyruklu ailelerin bulunduğu dezavantajlı konumlardaki okullarda görev yapmakta olan 12 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesi amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak dezavantajlı konumlarda yer alan okullarda görev yapması ile kapsayıcı eğitim hizmet içi eğitim kursunu almış olmasıdır. Katılımcılara ilişkin bilgiler katılımcılara rumuz verilerek Tablo 2.3'te yer almıştır.

Tablo 2.3. *Problem durumunun belirlenmesinde yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler*

Rumuz	Cinsiyet	Kıdem	Mezun Olduğu Program ve Derece	Okulunda Bulunan Dezavantajlı Öğrenci Durumları
Berna	Kadın	7	Sosyal Bilgiler Öğr. - L	yabancı uyruklu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, parçalanmış aile çocukları, aile içi şiddet
Ceyda	Kadın	17	Sosyal Bilgiler Öğr. - L	yabancı uyruklu, kaynaştırma, parçalanmış aile çocukları, sosyo-ekonomik düzeyi düşük
Demet	Kadın	22	Tarih Bölümü - YL	yabancı uyruklu, kaynaştırma, fiziki engeli olan, sosyo-ekonomik düzeyi orta, parçalanmış aile çocukları
Ahmet	Erkek	21	Tarih Öğretmenliği - YL	yabancı uyruklu, kaynaştırma, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, parçalanmış aile çocukları
Burak	Erkek	17	Sosyal Bilgiler Öğr. - L	yabancı uyruklu, kaynaştırma, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, parçalanmış aile çocukları
Cengiz	Erkek	20	Sosyal Bilgiler Öğr. - L	yabancı uyruklu, kaynaştırma, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, parçalanmış aile çocukları
Çağrı	Erkek	21	Tarih Bölümü - L	yabancı uyruklu, kaynaştırma, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, parçalanmış aile çocukları
Durmuş	Erkek	21	Tarih Öğretmenliği - L	yabancı uyruklu, kaynaştırma, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, parçalanmış aile çocukları
Fazilet	Kadın	16	Tarih Öğretmenliği - L	yabancı uyruklu, kaynaştırma, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, parçalanmış aile çocukları
Merve	Kadın	20	Tarih Bölümü - L	yabancı uyruklu, kaynaştırma, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, parçalanmış aile çocukları
Müzeyyen	Kadın	19	Tarih Bölümü - YL	yabancı uyruklu, kaynaştırma, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, parçalanmış aile çocukları, fiziki engeli olan
Sema	Kadın	22	Tarih Bölümü - L	yabancı uyruklu, kaynaştırma, fiziki engeli olan, parçalanmış aile çocukları

Uygulama öncesinde alanyazında yeterince yer alamayan fakat araştırmanın uygulama sürecinde odaklanılacak unsurlarından biri olan kapsayıcı eğitimin değerlerini tespit etmek amacıyla bir ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda kapsayıcı eğitim eğitici eğitimi veya hizmet içi eğitim kurslarına katılmış 47 farklı ilden, 21 farklı branştan toplamda 152 öğretmenden çevrimiçi form aracılığıyla görüş alınmıştır. Katılımcılara Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan tüm değerler sunulmuş ve hangilerinin kapsayıcı eğitimin değerleri olduğunu nedenleriyle belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların en çok ifade edilen iki değerler araştırma kapsamında ele alınmıştır. Kapsayıcı eğitimin değerlerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada yer alan katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 2.4, Tablo 2.5, Tablo 2.6, Tablo 2.7, Tablo 2.8 ve Görsel 2.6'da yer verilmiştir.

Tablo 2.4. *Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bilgiler*

Cinsiyet	**n**	**%**
Kadın	92	60
Erkek	60	40
Toplam	**152**	100

Tablo 2.5. *Katılımcıların branşlarına ilişkin bilgiler*

Görev Yaptığı Branşı	**n**	**%**
1. Sınıf Öğretmenliği	47	31
2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	44	29
3. Okul Öncesi Öğretmenliği	16	10
4. Türkçe Öğretmenliği	11	7
5. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	5	3
6. Fen Bilimleri Öğretmenliği	5	3
7. Özel Eğitim Öğretmenliği	4	2
8. Coğrafya Öğretmenliği	3	2
9. Tarih Öğretmenliği	3	2
10. Matematik Öğretmenliği (Ortaöğretim)	2	1
11. İngilizce Öğretmenliği	2	1
12. Almanca Öğretmenliği	1	<1
13. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	1	<1
14. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	<1
15. Elektrik Öğretmenliği	1	<1
16. Görsel Sanatlar Öğretmenliği	1	<1
17. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	<1
18. Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği	1	<1
19. Kimya Öğretmenliği	1	<1
20. Matematik Öğretmenliği (İlköğretim)	1	<1
21. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	1	<1
Toplam	**152**	100

Tablo 2.6. *Katılımcıların mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler*

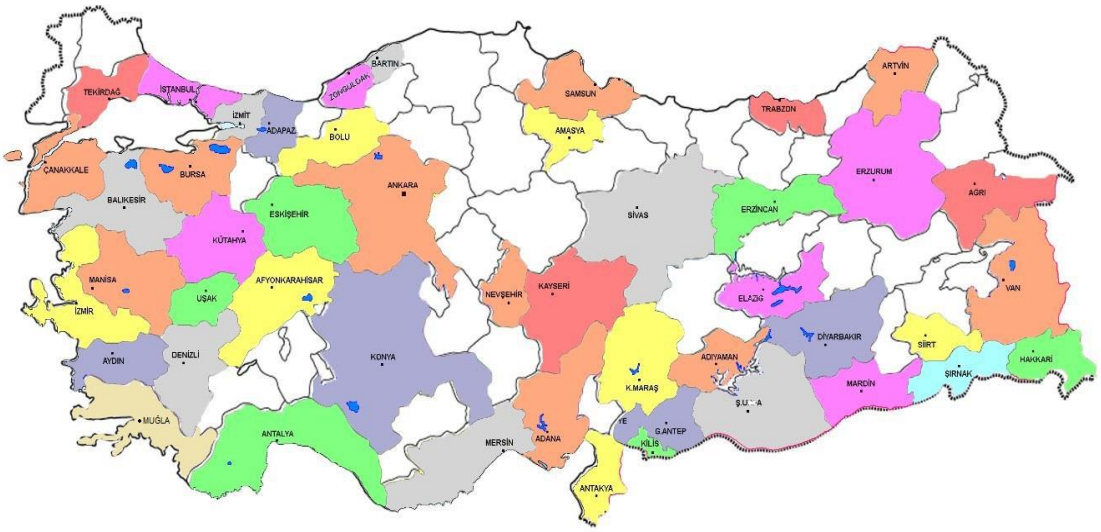
Mesleki Deneyim	**n**	**%**
1-3 Yıl	11	7
4-6 Yıl	19	13
7-9 Yıl	25	17
10-12 Yıl	23	15
13-15 Yıl	14	9
16-18 Yıl	15	10
19-21 Yıl	20	13
22-24 Yıl	11	7
25 Yıl ve üzeri	14	9
Toplam	**152**	100

Tablo 2.7. *Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik aldıkları eğitimlere ilişkin bilgiler*

Katılımcıların Aldıkları Eğitimler		
Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi (Modüller)	**n**	**%**
1. Kapsayıcı Eğitime Giriş	23	15
2. Kapsayıcı Öğretim ve Değerlendirme	29	19
3. Kapsayıcı Öğrenme Ortamları (Fiziki & Psikososyal)	20	13
4. Okul, Aile ve Toplum İş birliği	14	9
5. Engeli Olan Çocuklarla Çalışmak	9	6
6. Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Öğretimi	12	8
7. Şiddete Maruz Kalmış Çocuklarla Çalışmak	6	4
8. Geçici Koruma Altındaki Çocuklarla Çalışmak	14	9
9. Göç ve Terörden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak	8	5
10. Afetlerden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak	15	10
Pictes Projesi (Suriyeli Çocukların Türk eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi)	2	2
Toplam	**152**	100

Tablo 2.8. *Katılımcıların görev yerlerine ilişkin bilgiler*

Görev Yeri	**n**	**%**		**n**	**%**
1. İstanbul	22	14	24. Sakarya	2	1
2. Van	12	7	25. Siirt	2	1
3. Mersin	10	6	26. Şanlıurfa	2	1
4. Manisa	7	4	27. Afyonkarahisar	1	<1
5. Ankara	6	4	28. Ağrı	1	<1
6. Balıkesir	6	4	29. Artvin	1	<1
7. Kocaeli	6	4	30. Aydın	1	<1
8. Antalya	5	3	31. Bartın	1	<1
9. Diyarbakır	5	3	32. Bolu	1	<1
10. Gaziantep	5	3	33. Çanakkale	1	<1
11. Adana	5	3	34. Erzincan	1	<1
12. İzmir	5	3	35. Erzurum	1	<1
13. Adıyaman	4	2	36. Eskişehir	1	<1
14. Kayseri	4	2	37. Kahramanmaraş	1	<1
15. Trabzon	4	2	38. Kilis	1	<1
16. Bursa	3	2	39. Mardin	1	<1
17. Hatay	3	2	40. Muğla	1	<1
18. Amasya	2	1	41. Nevşehir	1	<1
19. Denizli	2	1	42. Samsun	1	<1
20. Elâzığ	2	1	43. Sivas	1	<1
21. Hakkâri	2	1	44. Şırnak	1	<1
22. Konya	2	1	45. Tekirdağ	1	<1
23. Kütahya	2	1	46. Uşak	1	<1
			47. Zonguldak	1	<1
Bilinmiyor	1	<1	**Toplam**	**152**	100



Görsel 2.6. *Katılımcıların halihazırda görev yaptıkları şehirler*

Araştırma kapsamında 21 farklı branştan (Tablo 2.5), farklı mesleki deneyimlere sahip (Tablo 2.6), kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış (Tablo 2.7) 92'si Kadın 60'ı Erkek toplamda 152 katılımcı (Tablo 2.4) yer almıştır. Katılımcıların belirlenmesinde coğrafi çeşitlilik göz önünde bulundurularak Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesinden toplamda 47 farklı şehirde (Görsel 2.6) görev yapan katılımcılar araştırmada yer almıştır.

2.3.3.1.2.2. Uygulama Aşamasında Öğretmenler

Araştırmanın uygulama aşamasında gözlemi gerçekleştiren öğretmenin yanı sıra farklı branşlardan öğretmenlerde katılımcı olarak yer almıştır. Bu kapsamda 6/G sınıfına giren branş öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ve 6/G sınıfına ilişkin düşüncelerini ve dezavantajlı öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri uygulamaları tespit etmek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2.9'da verilmiştir.

Tablo 2.9. *Katılımcılara ilişkin bilgiler*

Rumuz	Görev Yaptıkları Branş	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Bu Okuldaki Görev Süresi	Kapsayıcı Eğitim Alma Durumu
Aylin	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	Kadın	13	2	Hayır
Buray	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	Erkek	10	5	Hayır
Türkan	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	Kadın	5	4	Hayır
Umut	Fen Bilimleri Öğrt. (Sınıf Rehber Öğrt.)	Erkek	10	5	Evet
Tarık	İngilizce Öğretmeni	Erkek	9	4	Hayır
Veysi	Matematik Öğretmeni	Erkek	10	6	Evet
Yavuz	Türkçe Öğretmeni	Erkek	20	5	Evet

Tablo 2.9'da belirtildiği üzere biri aynı zamanda sınıf rehber öğretmeni de olan yedi farklı branştan yedi katılımcı yer almıştır. Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumları değişiklik gösterse de görüşmeler öncesince tüm katılımcılara araştırmacı tarafından kapsayıcı eğitim semineri verilmiştir.

2.3.3.2. Öğrenciler

Araştırmada katılımcı olarak öğrenciler uygulama öncesi, süreci ve sonrası şeklinde üç aşamada yer almıştır.

2.3.3.2.1. Uygulama Öncesinde Öğrenciler

Araştırma kapsamında geliştirilen Akademik Başarı testinin pilot uygulaması dezavantajlı semtlerde bulunan biri İmam Hatip üç farklı ortaokulda başarı testindeki kazanımları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında almış 214 7. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir.

2.3.3.2.2. Uygulama Sürecinde ve Sonrasında Öğrenciler

Araştırmanın uygulama boyutunun gerçekleştirildiği 6/G sınıfı öğrencileri bu araştırmanın en önemli katılımcılarını oluşturmaktadır. Uygulama sınıfı heterojen bir topluluk olarak ifade edilebilir. Sınıfın araştırma kapsamında seçilmesinin nedenlerinden biri de bu heterojenliğe sahip olmasıdır. Akademik başarı olarak ise ortalama bir sınıftır. Uygulama öncesinde 6/E, F ve G şubelerine uygulanan hazırbulunuşluk testi sonucunda E şubesi 15.42, F Şubesi 16.13, G şubesi ise 16.31 başarı ortalamasına sahip olmuşlardır. Her üç şubenin de akademik başarılarının birbirlerine yakın olması ve araştırma

kapsamında başta yabancı uyruklu ve kaynaştırma öğrenci sayısının diğer şubelere göre daha fazla olması nedeniyle araştırmada 6/G sınıfı tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 2.10'da yer verilmektedir. Uygulama sınıfında çeşitliliği oluşturan durumlar şunlardır: Yabancı uyruklu, kaynaştırma, üstün başarılı, başarı düzeyi çok düşük, konuşma bozukluğu olan öğrenciler bulunmaktadır. Bunlar dışında Türkiye'nin farklı bölgelerden göç etmiş, farklı okul ve sınıflardan bu yıl uygulamanın gerçekleştiği sınıfa geçmiş, ekonomik problemler yaşayan öğrencilerin yanı sıra farklı ilgi ve becerilere sahip öğrenciler de bulunmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin kişisel problemlerini tespit ederek sınıf ve okul risk haritasını ortaya çıkarmak amacıyla MEB tarafından geliştirilen, ortaokul ve liselerde uygulanan, Yaşam Pencerem Formu'ndan yararlanılmış ve sınıftaki öğrencilere ait bazı problemler Görsel 2.7'de yer verilmiştir.

Görsel 2.7. *6/G Sınıfına ait Yaşam Pencerem Formu'na ilişkin bazı sonuçlar*

Görsel 2.7'de belirtildiği üzere sınıfta en fazla karşılaşılan durumların öğrenciler üzerinde aile beklentisinin fazla olması, fazla heyecanlanma, okulun temiz olmaması, derslerin ilgi çekici olmaması, yangın, sel, savaş veya trafik kazalarından birini yaşamış olmaları, belli bir alanda yetenekli olduklarını düşünme, okulu sevmeme, istese de başarılı olabileceğine inanmama ile kendine güvenmeme şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2.10. *Uygulama sürecinde yer alan 6/G sınıfı öğrencilerine ilişkin bilgiler*

Öğrenci Adı	Cinsiyet	Kardeş Sayısı	Anne / Baba Eğitim Düzeyleri		Anne / Baba Meslekleri	Ev / Özel Oda		En Sevilen Ders	5. Sınıf Yılsonu Ort.	Özel Durumu
Melik	Erkek	4	Ortaokul	İlkokul	- / Kaynak Ustası	Malik	Yok	Türkçe	84,01	
Mesut	Erkek	3	Ortaokul	Ortaokul	- / İnşaat İşçisi	Kira	Var	Türkçe	85,86	
Fuat	Erkek	4	Okuryazar değil	Ortaokul	- / İnşaat İşçisi	Malik	Var	Matematik	66,14	kaynaştırma / özel öğrenme güçlüğü
Fırat	Erkek	3	İlkokul	İlkokul	- / Şoför	Malik	Var	Matematik	54,42	başarı düzeyi çok düşük
Fazilet	Kız	4	Okuryazar değil	Ortaokul	Çalışmıyorlar	Kira	Yok	İngilizce	50,43	yabancı uyruklu / Suriyeli
Eray	Erkek	2	İlkokul	İlkokul	- / Boya Ustası	Malik	Var	Matematik	54,75	kaynaştırma / hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
Ebhar	Kız	2	Ortaokul	Ortaokul	- / İşçi	Kira	Yok	Fen Bil.	82,22	
Derin	Kız	4	İlkokul	İlkokul	- / Marangoz	Malik	Yok	Fen Bil.	97,31	üstün başarılı
Bekir	Erkek	3	Ortaokul	Lise	- / Serbest Meslek	Kira	Var	Beden Eğt.	79,24	
Efe	Erkek	2	Üniversite	Ortaokul	- / İşçi	Malik	Var	Matematik	97,14	üstün başarılı
Amir	Erkek	6	Okuryazar değil	Okuryazar değil	Çalışmıyorlar	Kira	Yok	İngilizce	53,61	yabancı uyruklu / Iraklı
Ahmet	Erkek	4	Lise	Ortaokul	- / Boya Ustası	Kira	Yok	Matematik	80,20	yabancı uyruklu / Suriyeli
Anıl	Erkek	6	Ortaokul	Lise	- / Elektrik Ustası	Malik	Yok	Matematik	80,36	
Akın	Erkek	3	Lise	Ortaokul	- / İşçi	Malik	Yok	Matematik	96,14	üstün başarılı
Mahmut	Erkek	3	Ortaokul	Lise	- / Tır Şoförü	Malik	Var	Beden Eğt.	81,05	
Belgin	Kız	3	Ortaokul	Üniversite	- / Fırıncı	Malik	Var	Fen Bil.	69,41	
Halide	Kız	3	Ortaokul	Ortaokul	- / Kuaför	Kira	Var	İngilizce	83,83	
Murat	Erkek	1	Ortaokul	Üniversite	- / Elektrikçi	Kira	Yok	Matematik	71,73	
Musavaf	Erkek	3	Ortaokul	Ortaokul	- / İşçi	Kira	Yok	Matematik	46,36	yabancı uyruklu / Suriyeli
Nagehan	Kız	6	İlkokul	Ortaokul	- / Esnaf	Malik	Var	Beden Eğt.	83,00	
Önder	Erkek	7	İlkokul	İlkokul	- / Özel Güvenlik	Malik	Yok	Matematik	66,18	konuşma bozukluğu (kekemelik) / başarı düzeyi çok düşük
Polat	Erkek	2	Lise	Lise	- / Fırıncı	Malik	Yok	Beden	95,78	başarılı
Rabia	Kız	3	Ortaokul	İlkokul	- / Şoför	Malik	Yok	Matematik	94,95	başarılı
Sedat	Erkek	3	İlkokul	İlkokul	- / İnşaat İşçisi	Malik	Yok	Müzik	76,36	
Selçuk	Erkek	3	İlkokul	İlkokul	- / İnşaat İşçisi	Malik	Yok	Beden Eğt.	65,90	kaynaştırma / hafif görme bozukluğu
Seçil	Kız	2		Lise	- / İşçi	Malik	Var	Fen Bil.	93,67	
Sancar	Erkek	3	Ortaokul	İlkokul	- / İnşaat İşçisi	Malik	Var	Fen Bil.	91,94	
Tuğçe	Kız	2	Ortaokul	Lise	Temizlik İşçisi / Memur	Malik	Var	Fen Bil.	90,84	
Zerrin	Kız	4	Okuryazar değil	İlkokul	- / Fırıncı	Malik	Yok	Türkçe	82,21	
Berna	Kız	3	Lise	İlkokul	Temizlik İşçisi / İnşaat İşçisi	Malik	Yok	Türkçe	95,33	başarılı
İpek	Kız	4	Üniversite	Ortaokul	- / Pasta Ustası	Malik	Var	İngilizce	84,84	

Tablo 2.10'da belirtildiği üzere uygulama sınıfında 31 öğrenci bulunmaktadır. Dönem başında 33 olan öğrenci sayısı bir yabancı uyruklu öğrencinin devam etmemesi, bir hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve konuşma bozukluğu olan kaynaştırma öğrencisinin başka bir sınıfa nakli nedeniyle 31 öğrenci ile eğitim-öğretime devam etmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin başka bir sınıfa nakledilmesinin nedeni ise mevzuata göre sınıf başına kaynaştırma öğrencisi bulundurma üst sınırının aşılmasıdır. Nitekim sınıfta üç kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerden Furkan'ın ikinci dönem itibariyle kaynaştırma raporu ailesi tarafından yenilenmemiştir. Üç kaynaştırma öğrencisine ek olarak Fırat'ın ise sınıf rehber öğretmeninin verdiği bilgilere göre 5. sınıfta kaynaştırma raporunun bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde de Fırat'ın özel öğrenme güçlüğü yaşadığı araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Sınıfta biri kız, üçü erkek olmak üzere toplamda dört yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Bu yabancı uyruklu öğrencilerden üçü Suriye'li biri ise Iraklı'dır. Yabancı uyruklu öğrencilerinin tümünün Türkçe konuşma, dinleme becerileri iyi, Musavaf ve Fazilet'in okuma ve yazma becerisi zayıftır. Sınıfta konuşma bozukluğu olan Önder ise heyecanlandığında ve sinirlendiğinde kekelemektedir. Sınıfta üstün başarılı öğrenciler de bulunmaktadır. Üstün başarılı üç öğrenciden ilki Derin okuldaki tüm 6. sınıf öğrencileri arasında dönem sonu ortalaması en yüksek olan öğrencidir. Efe ise MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılan değerlendirme sınavında Kayseri ilinde 6. sınıf öğrencileri arasında birinci olmuştur. Arda ise yapılan sınavlarda dereceye giren öğrencilerden birisidir. Bu öğrencilerin yanı sıra başarılı öğrenciler olarak nitelendirilen Berna, Polat, Rabia gibi öğrenciler de okulun bursluluk sınavına hazırlık grubunda yer almaktadırlar. Sınıf rehberi öğretmeni de olan Umut öğretmen bu öğrencileri "Bizim Fen Lisesi'ne gidecek öğrencilerimiz." olarak ifade etmiştir. Tablo 2.10'da bu öğrenciler ve diğer öğrencilere ilişkin bazı bilgiler verilmiştir. Bu bilgilere ek olarak araştırma kapsamında uygulama sınıfına giren yedi branş öğretmeniyle (bkz. *Tablo 2.9*) sınıfı ve öğrencilerini tanımaya yönelik yapılan görüşmeler kapsamında sınıfa ve bazı öğrencilere ilişkin görüşleri Tablo 2.11 ve Tablo 2.12'de verilmiştir.

Tablo 2.11. *Branş öğretmenlerine göre 6/G sınıfı*

Kategori: Katılımcılara Göre 6/G Sınıfı	**f**
Başarı Durumuna Göre	
Başarı düzeyi düşük bir sınıf	2
Başarı düzeyi ortalama bir sınıf	2
Çeşitliliğe Göre	
Yabancı uyruklu, öğrenme güçlüğü yaşayan, başarılı, başarısız vb. öğrencilerin olduğu bir sınıf	3
Davranışa Göre	
Uyumlu	2
Toplam	**9**

Tablo 2.11 de belirtildiği üzere uygulama sınıfına giren branş öğretmenleri sınıfı başarı, çeşitlilik ve davranışa göre tanımlamışlardır. Buna göre öğretmenler sınıfı akademik başarı olarak düşük ve orta, davranış olarak uyumlu ve son olarak çeşitliliğe sahip bir sınıf olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmada 6/G şubesinin tercih edilmesinde etkili olan çeşitliliğe ilişkin 15 öğrenciye ilişkin branş öğretmenlerinin verdikleri bilgiler Tablo 2.12'de verilmiştir.

Tablo 2.12. *Bazı öğrencilere ilişkin branş öğretmenlerinden elde edilen bilgiler*

Kategori: Dezavantajlı Öğrencilere İlişkin Düşünceler		**f**
Yabancı Uyruklu Öğrenciler		
Ahmet	Diğer yabancı uyruklu öğrencilere göre daha başarılı	4
	Derslere katılım sağlıyor	4
	İçine kapanık, sessiz	1
Amir	Konuşkan	4
	Derse karşı ilgisiz	3
	Hareketli	2
	Çabuk sıkılan	1
Fazilet	İçine kapanık, sessiz	6
	Başarı düzeyi çok düşük	4
	Çekimser	3
	Türkçe yazma ve anlama becerileri zayıf	1
Musavaf	Derse karşı ilgisiz	4
	Başarı düzeyi çok düşük	1
	Çevresiyle çatışma halinde	1
	Öğrenci hakkında fikri yok	1
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler		
Eray	Dersle alakasız da olsa katılım gösteren	5
	Başarı düzeyi çok düşük	4
	Okulda BEP'liler içinde durumu en ağır olanlardan	4
	Onaylanmak ve yönlendirilmek isteyen	3
	Sınıfta dışlanan	3
	Sınıfta arkadaşları tarafından korunan	2
	Çabuk sıkılan	1
	Şiddete eğilimli	1

Tablo 2.12. (Devam) *6/G sınıfının bazı öğrencilerine ilişkin branş öğretmenlerinden elde edilen bilgiler*

Fuat	Başarı düzeyi çok düşük	4
	Derse karşı ilgili	3
	Diğer BEP'lilere göre akademik başarısı iyi	3
	İçine kapanık, sessiz	2
	İlgi isteyen	2
	Uyumlu	2
	Duygusal	1
	Katılım göstermeyen	1
Selçuk	İkiz kardeşine göre daha başarılı	3
	BEP'li öğrenci	2
	Başarı düzeyi düşük	1
	Ortalama bir öğrenci	1
	Öğrenci hakkında fikri yok	2
Sorunlara Sahip Diğer Öğrenciler		
Fırat	Başarı düzeyi çok düşük	2
	Arkadaşlarına karşı kötü söylemleri olan	2
	Uyumsuz	2
	Yaramaz	2
	Konuşkan	1
	Şiddete eğilimli	1
Önder	Konuşkan	2
	Yaramaz	2
Başarı Düzeyi Yüksek Öğrenciler		
Akın	Akademik başarısı yüksek	3
	Başarısının farkında	1
	Sosyal	1
Berna	Akademik başarısı yüksek	3
	Aile kaynaklı problemleri olan	1
Derin	Akademik başarısı yüksek	7
	Arkadaş çevresi başarısını olumsuz etkileyebiliyor	2
	Sosyal	1
Efe	Akademik başarısı yüksek	4
	Başarısının farkında	1
	Lider	1
	Sosyal	1
Polat	Akademik başarısı yüksek	5
Rabia	Akademik başarısı yüksek	5

Tablo 2.12'de sınıfı ve öğrencilerini tanımak amacıyla branş öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen öğrenci bilgilerine yer verilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde her öğrenci çeşitli nedenlerle dezavantajlı bir durumda yer alabilir. Ancak bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha dezavantajlı olduğu ifade edilebilir. Nitekim yukarıda ele alınan öğrenciler yüksek dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek yabancı uyruklu, kaynaştırma, akademik başarı düzeyi çok düşük öğrencilerdir. Bunların yanı sıra akademik olarak üst düzeyde başarı gösteren öğrenciler de bulunmaktadır. Elde edilen bilgiler öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılmasında kullanılmıştır. Aynı zamanda bu

bilgiler branş öğretmenlerinin gözlemlerinin sonucunda ifade edildiğinden ilgili öğrencilerin araştırmanın uygulama süreci ve çıktılarındaki durumunu yorumlayabilmek için araştırmacıya kanıtlar da sunmuştur.

2.3.3.2. Veliler

Kapsayıcı eğitim okul, aile ve toplum iş birliğini gerektirmektedir. Bu bağlamda araştırmada veli ve toplum iş birliğini gerektiren etkinliklerin yanı sıra velilerden veri toplama sürecinde de yararlanılmıştır. Uygulama sınıfında yer alan dört yabancı uyruklu öğrencinin ve iki kaynaştırma öğrencisinin velileriyle öğrencileri tanımaya yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin aileleriyle odak grup görüşmesi şeklinde Suriyeli danışmanın tercümesiyle, kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle ise Rehberlik ve Psikolojik Danışman eşliğinde bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada yalnızca bu öğrencilerin velileriyle görüşmeler gerçekleştirilmesinin nedeni bu öğrencilerin içine kapanık olması ve kendilerini ifade etmekte zorlanmalarıdır. Bu görüşmelerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları tespit edilmiş ve velilerden çocuklarının gereksinimlerine ilişkin duyarlı olmaları ve okul ile işbirliği geliştirmeleri beklenmiştir. Veliler ile araştırma sonunda görüşmeler gerçekleştirilmesi planlanmış ancak COVID-19 nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle veliler ile görüşmelerden elde edilen veriler uygulama sürecinin geliştirilmesinde kullanılmış ancak rapora yansıtılmamıştır.

2.4. Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri

Bilgiye çeşitli kaynaklar aracılığıyla ulaşılabilir, araştırma kapsamında bilgiye ulaşmada kullanılacak kaynaklar ise araştırma sorusunun doğasına göre belirlenir (Stringer, 2014b: 58). Bu bağlamda *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi nasıl gerçekleştirilebilir?* sorusuna yanıt aranılan bu çalışmada bilgiye ulaşmak için çeşitli veri kaynaklarına ihtiyaç duyulmuştur. Bu veri kaynaklarına ise eleştirel eylem araştırması ile ulaşılması hedeflenmiştir. Eylem araştırmasının doğasından hareketle araştırmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılabilmektedir (Mills, 2014). Bu araştırma kapsamında farklı katılımcılardan, veri toplama araçlarından ve analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

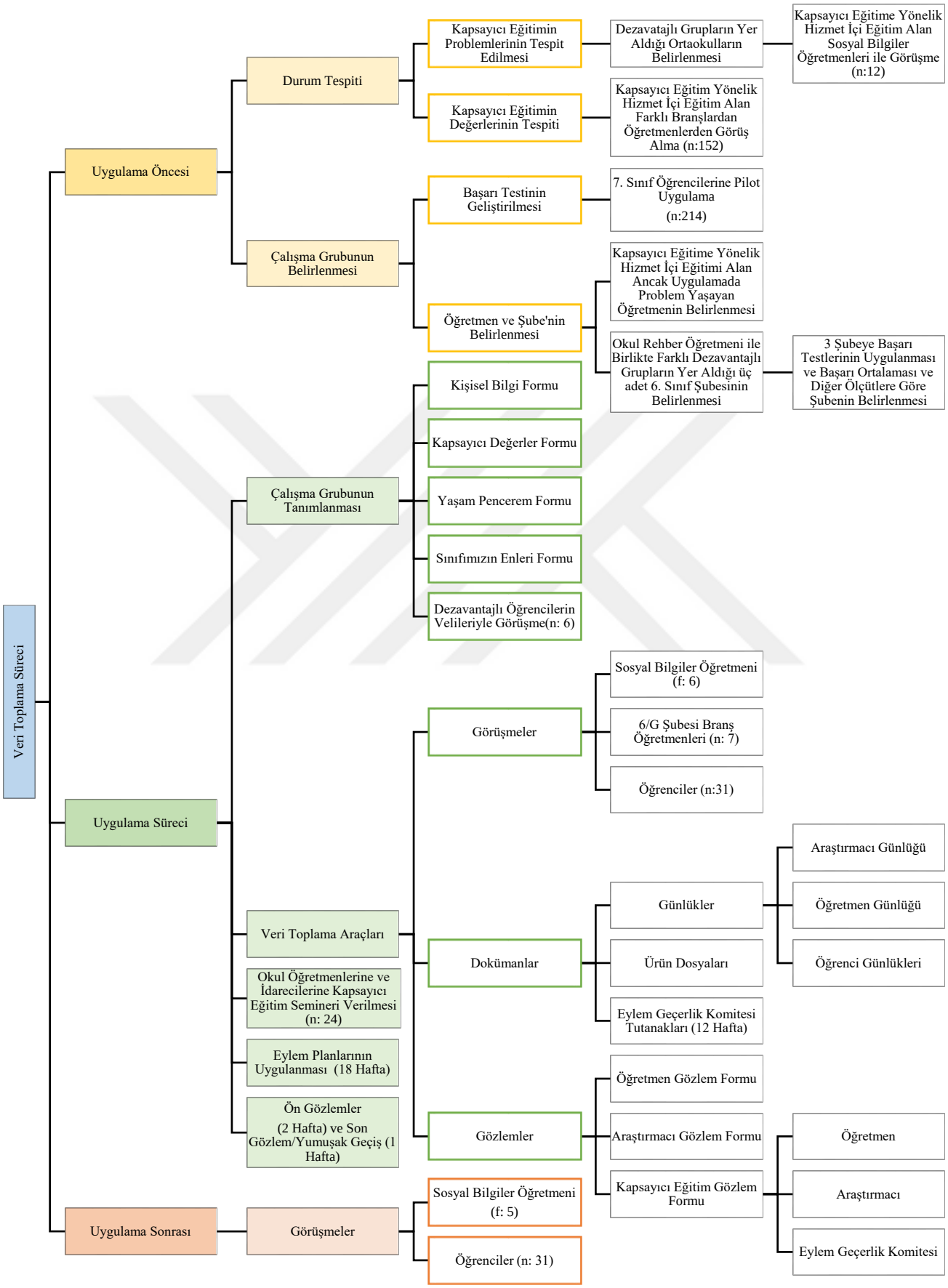
2.4.1. Veri Çeşitlemesi ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada yurt dışı alanyazında *Triangulation* veya *Polyangulation* (Mertler, 2017) olarak adlandırılan Türkçe'ye veri üçgenlemesi olarak çevrilen veri çeşitlemesinden yararlanılmıştır. Üçgenleme kavramı araştırmada üç veri kaynağının kullanılması gibi bir kavram yanılgısına yol açtığı için (Mertler, 2017) bu kavram yerine veri çeşitlemesi kavramının kullanılması daha doğrudur. Stringer'e (2014b, s. 53) göre veri çeşitlemesi "araştırma problemini ve sonuçlarını doğrulamak, detaylandırmak ve aydınlatmak için çok sayıda ve farklı kaynak, yöntem ve perspektiflerin kullanılmasıdır". Veri çeşitlemesi araştırmacının/katılımcının bakış açısını geliştirerek (Stringer, 2014b) araştırma için daha güvenilir bir tablo oluşturmalarına katkı sağlar (Koshy, 2005). Mills (2014) eylem araştırmalarında araştırmacıların gözlem, görüşme gibi tek bir veri kaynağına güvenilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla eylem araştırmacısı bulgularını güvenilir bir şekilde yorumlayabilmesi için yeterli kanıta ihtiyaç duyar ve bunun için veri çeşitlemesinden yararlanır (Dosemagen ve Schwalbach, 2019). Veri çeşitlemesi sosyal adalet konuları, sosyal refah veya destek kurumlarının kullanımındaki erişilebilirlik ve engeller gibi konuların incelenmesine önemli katkılar sağlar (Flick, 2017). Bu kapsamda araştırma sorularına yönelik bilgi/veri kaynakları ve veri toplama araçlarına ilişkin hazırlanan matris Tablo 2.13'te verilmiştir.

Eylem araştırması sistematik bir araştırma sürecini gerektirmektedir. Şekil 2.4'te araştırmanın uygulama öncesi, uygulama süreci ve sonrasında yürütülen veri toplama süreci özetlenmiştir. Tablo 2.14'te ise araştırma veri toplama ve çalışma takvimi verilmiştir.

Tablo 2.13. *Araştırmanın veri çeşitleme matrisi*

Araştırma Soruları	1	2	3	4	5	6	7	8
Uygulama öncesi kapsayıcı eğitimin hâlihazırdaki durumu nasıldır?	Sosyal Bilgiler Öğrt. (n:12) - Görüşme	6/G Branş Öğrt. (n:7)- Görüşme	152 Öğrt. - Kapsayıcı Eğitimin Değerleri Görüş Formu					
Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler dersleri nasıl gerçekleşmiştir?	Ders Kayıtları - Gözlem	Araştırmacı Günlüğü	Eylem Geçerlik Komitesi - Tutanaklar	Öğretmen - Gözlem Formu	Öğretmen - Görüşme	Eylem Planları	Öğrenci Günlükleri	Ürün Dosyaları
Uygulama sürecine ilişkin öğrenci katılımları nasıldır?	Ders Kayıtları - Gözlem							
Uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?	Ders Kayıtları - Gözlem	Araştırmacı Günlüğü	Öğretmen - Görüşme	Öğretmen Günlüğü	Öğrenciler - Görüşme			
Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin Öğrencilerin akademik başarısına etkisi nasıldır?	Ders Kayıtları - Gözlem	Öğrenciler- Akademik Başarı Testi	Öğretmen - Görüşme	Öğrenciler - Görüşme				
Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin değer değişimini nasıl etkiler?	Öğrenciler - Görüşme	Öğretmen - Görüşme						
Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin sınıf içi iletişime etkisi nasıldır?	Öğrenciler - Görüşme	Öğretmen - Görüşme						
Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin dezavantajlı öğrencilere yönelik etkileri nelerdir?	Öğrenciler - Görüşme	Öğretmen - Görüşme						
Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin sınıf iklimine etkileri nelerdir?	Öğrenciler- Görüşme	Öğretmen - Görüşme	Araştırmacı Günlüğü					
Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretim sürecine ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?	Öğrenciler - Görüşme	Öğretmen- Görüşme						



Şekil 2.4. *Araştırma veri toplama süreci*

Tablo 2.14. *Araştırma veri toplama ve çalışma takvimi*

Sıra	Veri Toplama Yöntemi	Tarih	Süre/Adet
1	Odak Alanın ve Problem Durumunun Belirlenmesine Yönelik Görüşmeler - 1	17.05.2019	40’ / 2 (n)
2	Odak Alanın ve Problem Durumunun Belirlenmesine Yönelik Görüşmeler - 2	19.05.2019	26’ / 1 (n)
3	Odak Alanın ve Problem Durumunun Belirlenmesine Yönelik Görüşmeler - 3	21.05.2019	72’ / 3 (n)
4	Odak Alanın ve Problem Durumunun Belirlenmesine Yönelik Görüşmeler - 4	22.05.2019	118’ / 5 (n)
5	Odak Alanın ve Problem Durumunun Belirlenmesine Yönelik Görüşmeler - 5	26.05.2019	15’ / 1 (n)
6	Başarı Testinin Pilot Uygulamasının Gerçekleştirilmesi	18.09.2019	214 (n)
7	Başarı Testinin Potansiyel Sınıflar Üzerinde Uygulanması	23.09.2019	86 (n)
8	Ön Gözlem Haftası -1	23-27.09.2019	120’ / 2
9	Kişisel Bilgi Formlarının Uygulanması	26.09.2019	31 (n)
10	Ön Gözlem Haftası - 2	30.09.-4.10.2019	120’ / 2
11	Yaşam Pencerem Formunun Uygulanması	3.04.2019	31 (n)
12	1. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	8.10.2019	86’
13	SBKE 1. Hafta Uygulaması	7-11.10.2019	120’
14	1. Hafta Öğrenci Ürün Dosyaları		31 (n)
15	1. Hafta Öğrenci Günlükleri		15 (n)
16	1. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
17	1. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
18	Kapsayıcı Eğitimin Değerleri Görüş Formu (İki Kaynaştırma Öğrencisi ile Görüşme)	10.10.2019	29+2 (n)
19	2. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	16.10.2019	78’
20	SBKE 2. Hafta Uygulaması	14-18.10.2019	120’
21	2. Hafta Öğrenci Ürün Dosyaları		31 (n)
22	2. Hafta Öğrenci Günlükleri		15 (n)
23	2. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
24	2. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
25	3. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	23.10.2019	80’
26	SBKE 3. Hafta Uygulaması	21-25.10.2019	120’
27	3. Hafta Öğrenci Ürün Dosyaları		31 (n)
28	3. Hafta Öğrenci Günlükleri		15 (n)
29	3. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
30	3. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
31	Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Görüşme -1	24.10.2019	29’
32	4. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	30.10.2019	54”
33	SBKE 4. Hafta Uygulaması	28.10.-1.11.2019	120’
34	4. Hafta Öğrenci Ürün Dosyaları		31 (n)
35	4. Hafta Öğrenci Günlükleri		18 (n)
36	4. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
37	4. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
38	SBKE 5. Hafta Uygulaması	4-8.11.2019	120’
39	5. Hafta Öğrenci Ürün Dosyaları		31 (n)
40	5. Hafta Öğrenci Günlükleri		22 (n)

Tablo 2.14. (Devam) *Araştırma veri toplama ve çalışma takvimi*

41	5. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
42	5. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
43	5. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	13.11.2019	49’
44	SBKE 6. Hafta Uygulaması	11-15.11.2019	120’
45	6. Hafta Öğrenci Ürün Dosyaları		31 (n)
46	6. Hafta Öğrenci Günlükleri		22 (n)
47	6. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
48	6. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
49	Velilerle Odak Grup Görüşmesi (Yabancı Uyruklu)	12.11.2019	54’
50	Öğretmenlere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Semineri ve Görüşler	19.11.2019	60’ / 24
51	6/G Branş Öğretmenleriyle Görüşmeler -1	20.11.2019	92’ / 3
52	Sınıf Rehber Öğretmeniyle Görüşme	20.11.2019	38’
53	6/G Branş Öğretmenleriyle Görüşmeler -2	21.11.2019	71’ / 3
54	SBKE 7. Hafta Uygulaması	25-29.11.2019	120’
55	7. Hafta Öğrenci Günlükleri ve Ürün Dosyaları		31 (n)
56	7. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
57	7. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
58	Sınıfımızın Enleri Formunun Uygulanması	28.11.2019	31’
59	Öğrencilerle Görüşmeler - 1	27.11.2019	32’ / 4
60	Veliler ile Görüşme (Kaynaştırma) - 1	28.11.2019	35’ / 1
61	6. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	5.12.2019	51’
62	SBKE 8. Hafta Uygulaması	2-6.12.2019	120’
63	8. Hafta Öğrenci Günlükleri ve Ürün Dosyaları		31 (n)
64	8. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
65	8. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
66	Öğrencilerle Görüşmeler - 2	4.12.2019	80’ / 10
67	Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Görüşme - 2	5.12.2019	37’
68	SBKE 9. Hafta Uygulaması	9-13.12.2019	120’
69	9. Hafta Öğrenci Günlükleri ve Ürün Dosyaları		31 (n)
70	9. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
71	9. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
72	SBKE 10. Hafta Uygulaması	16-20.12.2019	120’
73	10. Hafta Öğrenci Günlükleri ve Ürün Dosyaları		31 (n)
74	10. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
75	10. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
76	7. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	18.12.2019	34’
77	Öğrencilerle Görüşmeler - 3	18.12.2019	79’ / 5
78	Veliler ile Görüşme (Kaynaştırma) - 1	19.12.2019	23’
79	SBKE 11. Hafta Uygulaması	23-27.12.2019	120’
80	11. Hafta Öğrenci Günlükleri ve Ürün Dosyaları		31 (n)
81	11. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
82	11. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
83	8. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	8.01.2020	54’
84	SBKE 12. Hafta Uygulaması	6-10.01.2020	120’
85	12. Hafta Öğrenci Günlükleri ve Ürün Dosyaları		31 (n)
86	12. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
87	12. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
88	SBKE 13. Hafta Uygulaması	13-17.01.2020	120’
89	13. Hafta Öğrenci Günlükleri ve Ürün Dosyaları		31 (n)
90	13. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)

Tablo 2.14. (Devam) *Araştırma veri toplama ve çalışma takvimi*

91	13. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
92	9. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	15.01.2020	54’
93	Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Görüşme - 3	16.01.2020	44’
94	SBKE 14. Hafta Uygulaması	3-7.02.2020	120’
95	14. Hafta Öğrenci Günlükleri ve Ürün Dosyaları		31 (n)
96	14. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
97	14. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
98	Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Görüşme - 4	6.02.2020	30’
99	10. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	14.02.2020	52’
100	SBKE 15. Hafta Uygulaması	10-14.02.2020	40’
101	15. Hafta Öğrenci Günlükleri		31 (n)
102	15. Hafta Öğretmen ve EGK Gözlem Formu		2 (n)
103	15. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
104	SBKE 16. Hafta Uygulaması	17-21.02.2020	120’
105	16. Hafta Öğrenci Günlükleri ve Ürün Dosyaları		31 (n)
106	16. Hafta Öğretmen Gözlem Formu		2 (n)
107	16. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
108	Öğrencilerle Görüşmeler - 4	18.02.2020	51’ / 7
109	Bilim Merkezi Ziyareti	20.02.2020	120’ / 30
110	Öğrencilerle Görüşmeler - 5	20.02.2020	28’ / 2
111	SBKE 17. Hafta Uygulaması	24-28.02.2020	120’
112	17. Hafta Öğrenci Günlükleri ve Ürün Dosyaları		31 (n)
113	17. Hafta Öğretmen ve EGK Gözlem Formu		2 (n)
114	17. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
115	11. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	28.02.2020	65’
116	SBKE 18. Hafta Uygulaması	2-6.03.2020	120’
117	18. Hafta Öğrenci Günlükleri ve Ürün Dosyaları		31 (n
118	18. Hafta Öğretmen ve EGK Gözlem Formu		2 (n)
119	18. Hafta Öğretmen ve Araştırmacı Günlükleri		2 (n)
120	Uygulama Sonrası Gözlem Haftası - 1	9-13.03.2020	120’
121	Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Son Testi	12.03.2020	40’ / 31
122	12. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantısı	13.03.2020	64’
123	Öğrencilerle Görüşmeler (Süreç Sonrası) – 1 (Telefon Görüşmesi)	09.05.2020	348’ / 14
124	Öğrencilerle Görüşmeler (Süreç Sonrası) – 2 (Telefon Görüşmesi)	10.05.2020	203’ / 9
125	Öğrencilerle Görüşmeler (Süreç Sonrası) – 3 (Telefon Görüşmesi)	18.05.2020	127’ / 5
126	Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Görüşme (Süreç Sonrası) – 1 (Zoom)	30.06.2020	90’
127	Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Görüşme (Süreç Sonrası) – 2 (Zoom)	30.06.2020	60’
128	Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Görüşme (Süreç Sonrası) – 3 (Zoom)	13.07.2020	53’
129	Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Görüşme (Süreç Sonrası) – 4 (Zoom)	20.07.2020	35’
130	Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Görüşme (Süreç Sonrası) – 5 (Zoom)	23.07.2020	23’
131	Ürün Dosyaları ve Günlüklerin Toplanması	4/9.10.2020	20 (n)
132	Öğrencilerle Görüşmeler (Süreç Sonrası) – 4 (Yüzyüze Görüşme)	9.10.2020	16’ / 1

Araştırmanın veri toplama süreci 17 Mayıs 2019 tarihinde odak alanın ve problem durumunun belirlenmesine yönelik kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim almış sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ile başlamıştır. Araştırmanın 18 haftalık uygulama süreci 7 Ekim 2019 tarihinde başlayarak 6 Mart 2020 tarihine kadar devam etmiştir. Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci eş güdümlü olarak ilerlese de tüm analizlerin detaylı şekilde incelenmesi ve tamamlanması 30 Mart 2021 tarihine kadar devam etmiştir. Raporlaştırma süreci ise 14 Nisan 2022 tarihinde tamamlanmıştır.

2.4.2. Veri Toplama Araçları

Johnson (2015) eylem araştırmasında veri toplamayı farklı zaman ve yerlerden küçük toprak numuneleri toplamaya benzetir. Araştırmada farklı zamanlarda farklı katılımcılardan farklı veri toplama araçlarıyla veriler toplanmıştır. Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.4.2.1. Görüşmeler

Eylem araştırmasının temel veri kaynağını anahtar paydaşlarla yapılan görüşmeler oluşturur (Stringer, 2014a, s. 104). Görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya açık uçlu olarak sınıflandırılır (Mertler, 2017, s. 227). Araştırmada uygulama öncesinde sosyal bilgiler öğretmenleriyle, uygulama sürecinde branş öğretmenleri, gözlemi gerçekleştiren öğretmen, öğrenciler ve velilerle, uygulama sonrasında ise öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan ve kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları şu şekildedir:

- Uygulamada Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Görüşme Formu
- Branş Öğretmenleriyle Görüşme Formu
- Veliler ile Görüşme Formu
- Uygulama Süreci: Öğrencilerle Görüş Formu
- Uygulama Süreci: Öğretmen Görüşme Formu
- Uygulama Sonrası: Öğrencilerle Görüşme Formu
- Uygulama Sonrası: Öğretmen ile Görüşme Formu

Görüşme formları alanyazın incelemesi sonrasında araştırma sorularından hareketle soruların hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması, görüşme formunun son şekli verilmesi aşamalarıyla hazırlanmıştır. Görüşmelerin katılımcı odağının dış etkenlerden etkilenmemesi ve kayıt altına alınması nedeniyle sessiz ortamlarda yapılmasına özen gösterilmiştir. Bu ortamlar daha çok müdür yardımcısı odaları, rehberlik ve psikolojik danışman odaları, boş sınıf gibi yerlerdir. Görüşmede katılımcıların düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için görüşme öncesinde verilerin nasıl kullanılacağına, nasıl saklanacağına ilişkin bilgilendirmeler yapılmış ve onam formu sunularak süreçteki hakları hakkında bilgilendirilmişlerdir. Görüşmeye araştırma dışındaki konulardan sohbet şeklinde başlayarak ısınma gerçekleştirilmiş ardından görüşme formu sorularına geçilmiştir. Görüşme formu sorularının sırasına süreçte sadık kalınmamış görüşmenin seyrine göre süreçte yapılandırılmıştır. Görüşmelerde katılımcıdan bazen araştırmacının merakı, bazen de konu hakkında daha detaylı yanıtlar alabilmek amacıyla sonda sorulardan yararlanılmıştır. Araştırmacı katılımcıyı onaylayıcı veya yönlendirici durumlardan kaçınma bilinciyle hareket etmiştir.

Araştırmada informal etnografik görüşmelerden de yararlanılmıştır. Gündelik bir sohbetten biraz daha fazlası olan informal etnografik görüşmelerden (Mills, 2014) araştırmada gözlemi gerçekleştiren öğretmen, okul idarecileri ile okul rehberlik ve psikolojik danışmanıyla sürecin her aşamasında yararlanılmıştır.

2.4.2.1.1. Uygulamada Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın odak alanının ve problem durumunun netleştirilebilmesi için uygulama öncesinde dezavantajlı semtlerdeki okullarda görev yapmakta olan ve kapsayıcı eğitim hizmet içi eğitim kursuna veya eğitici eğitimlerine katılmış 12 sosyal bilgiler öğretmeniyle (Tablo 2.3.) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler için hazırlanan formda katılımcıların kapsayıcı eğitime ve değerlerine ilişkin düşüncelerine, uygulamalarına, uygulamada karşılaştıkları güçlüklere yönelik beş soruya yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan form, biri kapsayıcı eğitim konusu üzerine çalışmaları bulunan, iki sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı (2 Doçent) tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri neticesinde araştırmacı tarafından son şekli verilmiştir. Hazırlanan form dezavantajlı bir semtte bulunan ve başta yabancı uyruklu olmak üzere

farklı dezavantajlı öğrenci gruplarını içeren bir okulun aynı zamanda idarecisi olan kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış bir sosyal bilgiler öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında form mevcut haliyle uygulanmaya devam etmiştir. Görüşmeler 17 Mayıs 2019 tarihinde başlamış 26 Mayıs 2021 tarihinde tamamlanmıştır. Ortalama 22 dakika süren görüşmeler bazı günlerde birden fazla katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı yüz yüze şekilde yapılmış ve ses kaydına alınmıştır. Görüşme formu EK-6'da verilmiştir.

2.4.2.1.2. Branş Öğretmenleriyle Görüşme Formu

Araştırmada uygulama sınıfına giren branş öğretmenleriyle (Tablo 2.9) uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfı ve öğrencilerini tanımak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin düşünce ve uygulamalarını tespit etmek ve dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini belirlemek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan görüş formu altı sorudan oluşmaktadır. Görüşme formlar üç sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanının (3 Doçent) görüşüne başvurularak son şekli verilmiştir. Görüşme formu EK-8'de verilmiştir. Görüşmeler Kasım ayında yapılan yedi günlük ara tatilde gerçekleştirilmiştir. Ara tatilde ilk olarak 19 Kasım 2019 tarihinde araştırmacı tarafından okul idareci ve öğretmenlerine yönelik *Kapsayıcı Eğitim Semineri* gerçekleştirilmiştir. Seminerden sonraki iki gün içerisinde yedi branş öğretmeniyle ortalama 28 dakika süren yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ara tatil dolayısıyla okul idaresine yakın boş bir sınıfta yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların öğrencileri hatırlayabilmeleri amacıyla araştırmacı günlüğünün bir bölümünde yer verilen öğrenci profil fotoğrafları katılımcılara gösterilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

2.4.2.1.3. Veliler ile Görüşme Formu

Araştırma kapsamında öğrencileri tanımaya yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak bazı öğrencilere ilişkin görüşmelerde ve tanımlayıcı formlarla yeterli bilgiye ulaşılamamıştır. Bu nedenle uygulama sınıfında öğrenim gören dört yabancı uyruklu ile iki kaynaştırma öğrencisinin velileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin aileleriyle odak grup görüşmesi

şeklinde gerçekleştirilen görüşmeler velilerden yalnızca birinin Türkçe konuşuyor olması nedeniyle Suriyeli danışmanın ve Türkçe bilen velinin tercümesiyle yapılmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin velileriyle gerçekleştirilen görüşmeler ise bireysel olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışman gözetiminde yapılmıştır. Geliştirilen görüşme formu dokuz sorudan oluşmaktadır. Görüşme formları üç sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanının (3 Doçent) görüşüne sunularak son şekli verilmiştir. Görüşme formu EK-12'de verilmiştir. Hem odak grup görüşmelerinde hem de bireysel görüşmelerde aynı sorulara yer verilmiştir. Odak grup görüşmesi 12 Kasım 2019 tarihinde okulun ikinci katında yer alan çok amaçlı bir sınıfta dikdörtgen bir masa etrafında biri baba, üçü anne olmak üzere onlarla birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin kardeşlerinin (3 Çocuk) katılımıyla gerçekleşmiştir. Görüşmede daha rahat ve samimi bir ortam oluşturmak ve veliler üzerindeki kaygıyı azaltmak amacıyla çay ve kuru pasta servisiyle birlikte çalışmanın amacı ve çocuklarının güçlü yönlerinden bahsedilerek görüşmeye başlanılmıştır. Görüşme 54 dakika sürmüş ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

2.4.2.1.4. Uygulama Süreci: Öğrencilerle Görüşme Formu

Araştırmanın uygulama sürecinde yer alan öğrencilerin (Tablo 2.10) uygulama sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde kullanılan form sekiz sorudan oluşmaktadır. Görüşme formları üç sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanının (3 Doçent) görüşüne sunularak son şekli verilmiştir. Görüşme formu EK-15'te verilmiştir. Öğrencilerle görüşmeler, uygulamanın yedinci haftası sonrasında, 27 Kasım 2019 tarihinde yapılmaya başlanmıştır. Okulda ikili öğretim olması nedeniyle teneffüs sürelerinin kısa olması, derslerin 18:40'ta bitmesi ve haftalık rehberlik saatinin de olmaması nedeniyle öğrencilerle görüşme yapılacak zaman dilimi bulmakta zorluk çekilmiştir. Bu nedenle içeriği yoğun olan teorik dersler yerine ilgili öğretmenden izin alınarak her hafta Beden Eğitimi ve Spor derslerinde öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin derslerinden fazla zamanını almamak amacıyla ortalama 10 dakika sürmüştür. Görüşmeler okul spor salonunda yer alan öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

2.4.2.1.5. Uygulama Süreci: Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın uygulama sürecine ve öğrencilerin süreçteki değişim durumuna ilişkin görüş ve düşüncelerini almak amacıyla Berra öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda sorular yapılandırılmamış, uygulama sürecinde karşılaşılan problemler, öneriler ve öğrenci durumları değerlendirilmiştir. Görüşmelerde her öğrencinin mevcut durumu ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırma süresince Berra öğretmen ile dört kez görüşme gerçekleştirilmiştir. İlk görüşme uygulamanın üçüncü haftasında (24 Ekim 2019), ikinci görüşme uygulamanın sekizinci haftasında (5 Aralık 2019), üçüncü görüşme uygulamanın 13. haftasında (16 Ocak 2020), dördüncü görüşme ise üçüncü görüşmenin devamı olarak 14. haftada (6 Şubat 2020) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Berna öğretmenin boş ders saatinde öğretmenler odasında veya Suriyeli danışmanın odasında yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüş ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

2.4.2.1.5. Uygulama Sonrası: Öğrencilerle Görüşme Formu

Araştırmanın uygulama sürecinin tamamlanmasından sonra araştırma sürecini farklı yönleriyle değerlendirmek amacıyla öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilecek görüşme için ilk etapta araştırmacı tarafından 12 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form altı alan uzmanının incelemesine sunulmuştur. Bu kapsamda görüşme formu dört sosyal bilgiler eğitimi (3 Doçent, 1 Profesör), bir Türkçe eğitimi uzmanına (Doçent) ve bir Rehberlik ve Psikolojik Danışman (Dr. Öğr. Üyesi) alan uzmanı tarafından incelenmiştir. İnceleme süreci 17 Nisan 2020 tarihinde başlamış 6 Mayıs 2020 tarihinde forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu EK-16'da yer almaktadır. Görüşme formunun son şekli beş tema altında yer alan 20 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan temalar şunlardır:

- Derse İlişkin Tutum
- Sınıf İklimi ve İletişim
- Değer Gelişimi
- Öğrenme-Öğretme Süreci
- Problemler ve Öneriler

Görüşmeler, tüm dünyayı etkisi altına alan, Covid-19 salgını nedeniyle Türkiye'de tüm kademelerde okulların 13 Mart 2020 tarihi ile uzaktan eğitime geçmesiyle birlikte uzaktan yapılmıştır. Her öğrencinin evlerinde internet bağlantısı bulunmaması ve Zoom programının kullanımının o tarihlerde henüz yaygınlaşmaması nedeniyle 28 öğrenciyle görüşmeler telefon konuşmasıyla gerçekleştirilmiştir. Yalnızca yabacı uyruklu bir öğrenci ile normalleşme sürecinde sosyal mesafe kuralları gözetilerek yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Uzaktan görüşmeler üç ayrı günde gerçekleştirilmiştir. İlk görüşme 09 Mayıs 2020 tarihinde 14 öğrenci ile toplamda 348 dakika, ikinci görüşme 10 Mayıs 2020 tarihinde dokuz öğrenci ile toplamda 203 dakika son görüşme ise 18 Mayıs 2020 tarihinde beş öğrenci ile toplamda 127 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşme ise 9 Ekim 2020 tarihinde okulda 16 dakikalık bir görüşmeyle gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenciyle ortalama 24 dakika süren görüşmeler toplamda 694 dakika sürmüştür. Görüşmeler öncesinde tüm velilerden randevu alınmıştır. Öğrencilerle velilerin bilgisi dâhilinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmenin hemen başında öğrencilere sürecin ortalama 25-30 dakika süreceği, görüşme esnasında isterlerse kalan sorulara başka bir gün devam edilebileceği ifade edilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik deneyimleri hakkında sohbet ederek başlanılmış ve ardından sorulara geçilmiştir. Görüşme esnasında sonda sorulara da yer verilmiştir. Görüşmeler telefonla gerçekleştirilirken başka bir telefon ile de ses kaydına alınmıştır.

2.4.2.1.6. Uygulama Sonrası: Öğretmen Görüşme Formu

Uygulama sonrası görüşme gerçekleştirilen katılımcılardan biri de uygulama öncesinde, sürecinde görüşmeler gerçekleştirilen ve uygulamanın tamamında gözlemci olarak bulunan, gözlem formu ve günlük tutan gözlemci sosyal bilgiler öğretmenidir. Görüşme formunun geliştirilme süreci *Uygulama Sonrası: Öğrenci Görüşme Formu* süreciyle benzerdir. Araştırmacı öğrenci görüşme formunu temel alarak öğretmen görüşme formunu hazırlamıştır. Hazırlanan form altı alan uzmanının incelemesine sunulmuştur. Bu kapsamda görüşme formu dört sosyal bilgiler eğitimi (3 Doçent, 1 Profesör), bir Türkçe eğitimi uzmanına (Doçent) ve bir Rehberlik ve Psikolojik Danışman (Dr. Öğr. Üyesi) alan uzmanı tarafından incelenmiştir. İnceleme süreci 6 Haziran 2020 tarihinde başlamış 11 Haziran 2020 tarihinde forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu

“Kapsayıcı Eğitim ve Uygulama İlişkin” ve “Öğrencilere İlişkin” olmak üzere iki ayrı form olarak hazırlanmıştır. Görüşme formu EK-10’te yer almaktadır. Görüşme formunun ilk bölümü altı tema altında yer alan 26 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise toplamda üç sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan temalar şunlardır: Kapsayıcı eğitim ve uygulaması, Derse karşı tutum, Sınıf iklimi ve iletişim, Değer gelişimi, Öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreci, Problemler ve öneriler.

Görüşmeler Covid-19 salgınıyla Türkiye genelinde kısıtlamaların yürürlüğe girmesi nedeniyle uzaktan Zoom programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler farklı günlerde beş ayrı oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden ilki 30 Haziran 2020 tarihinde 90 dakika, ikinci görüşme yine 30 Haziran 2020 tarihinde 60 dakika, üçüncü görüşme 13 Temmuz 2020 tarihinde 53 dakika, dördüncü görüşme 20 Temmuz 2020 tarihinde 35 dakika ve son görüşme ise 23 Temmuz 2020 tarihinde 23 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Zoom programında kayıt altına alınmıştır.

2.4.2.2. Akademik Başarı Testi

Araştırma kapsamında *Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretimi öğrencilerin akademik başarısını artırabilir mi?* sorusuna yanıt bulmak ve uygulama şubesini belirlemek amacıyla bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*’nda yer alan *Kültür ve Miras*, *İnsanlar, Yerler ve Çevrele*r ile *Bilim, Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanlarını içermektedir.

2.4.2.2.1. Akademik Başarı Testi Geliştirme Süreci

Kapsayıcı öğretim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmek amacıyla altıncı sınıflara yönelik bir “Sosyal Bilgiler Dersi Çoktan Seçmeli Akademik Başarı Testi” geliştirilmiştir. Başarı testi için öncelikli olarak 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılında kullanılmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı komisyonunca hazırlanan *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı* incelenmiştir. Daha sonrasında ise kazanım ve içeriklerin test içinde etkili ve dengeli şekilde dağılımı için ise Yeni Bloom Taksonomisi’nin bilişsel alan hedefleri dikkate alınarak bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan belirtke tablosuna Tablo 2.15’te yer verilmiştir.

Tablo 2.15. *Sosyal bilgiler dersi çoktan seçmeli akademik başarı testine ilişkin belirtke tablosu*

Öğrenme Alanları	Kazanımlar	Bilişsel Alan Hedefleri						
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	TOPLAM
Kültür ve Miras	SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur	S. 1	S. 2				2	
	SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.	S. 6	S. 4 S. 5				3	
	SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.		S. 3 S. 7 S. 8				3	**15**
	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	S. 9 S. 10	S. 11 S. 12 S. 23				5	
	SB.6.2.5. Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.	S. 13	S. 14				2	
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.	S. 20 S. 25	S. 16				3	
	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	S. 15	S. 26		S. 24		3	**12**
	SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.		S. 18 S. 19 S. 30				3	
	SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.		S. 17 S. 21 S. 22				3	
Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.	S. 28 S. 29	S. 27				3	
	SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.	S. 31	S. 32				2	**10**
	SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.	S. 34	S. 33 S. 35				3	
	SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	S. 37	S. 36				2	
Toplam								**37**

Araştırma kapsamında *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*'nda yer alan *Kültür ve Miras*, *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* ile *Bilim Teknoloji ve Toplum* öğrenme alanlarının tüm (13) kazanımları araştırmacı tarafından geliştirilen 40 sorudan oluşan akademik başarı testine yansıtılmıştır. Hazırlanan başarı testi uzman görüşlerine sunularak test sorularının içerik, dil, anlam ve bilişsel alan hedeflerine uygunluğu açısından incelenmesi sağlanmıştır. Başarı testine yönelik görüşlerine başvurulan 8 uzmana ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Öğretmen 1: Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümü mezunudur. Muğla'da Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 24 yıl mesleki deneyime sahip olan Öğretmen 1, özel yayın evleri için sorular hazırlamaktadır.

Öğretmen 2: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu olan Öğretmen 2, Sosyal Bilgiler eğitimi alanında doktora öğrenimine devam etmekte ve İstanbul'da Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 9 yıl mesleki deneyime sahip olan Öğretmen 2, 2019 yılında ve 2021 yılında özel bir yayınevinde Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri için soru kitapları hazırlamıştır.

Öğretmen 3: Erciyes Üniversitesi Tarih Bölümü mezunu olan Öğretmen 3, aynı üniversitede tezli yüksek lisans öğrenimini de tamamlamıştır. 24 yıl mesleki deneyime sahip olan ve Kayseri'de Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görev yapan Öğretmen 3, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı için Millî Eğitim Bakanlığı'nın 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı hazırlama komisyonunda yazar olarak yer almıştır.

Öğretmen 4: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu olan Öğretmen 4, aynı üniversitede tezli yüksek lisans öğrenimini de tamamlamıştır. 9 yıl mesleki deneyime sahip olan Öğretmen 4, Kayseri'de Bilim ve Sanat Merkezinde Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Akademisyen 1: Coğrafya Eğitimi alanında profesördür. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır.

Akademisyen 2: 9 yıl Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görev yapmıştır. Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında Doçent olup, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır.

Akademisyen 3: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında Doktora yapmıştır. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Akademisyen 4: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında Doktora yapmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır.

Uzman görüşleri sonrasında soru sayısı 42 soruya çıkarılmış, bazı sorularda biçim ve içerik bakımından düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ise geliştirilen başarı testinin pilot uygulaması 2018-2019 eğitim-öğretim yılında araştırmada ele alınan kazanımları almış, benzer sosyo-ekonomik düzeylere sahip üç farklı ortaokulda öğrenim gören, 214 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen testin ortalaması 23 olarak belirlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda veriler analiz edilerek madde güçlük ile madde ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Madde analizlerine ilişkin ölçüt değerler Tablo 2.16'da verilmiştir.

Tablo 2.16. *Madde analizlerine ilişkin ölçüt değer aralıkları*

Analiz Türü	Ölçüt Değer Aralıkları	Değer Aralığı Yorumu
Madde Güçlüğü	0 – 0,15	Çok zor
	0,16 – 0,39	Zor
	0,40 – 0,60	Orta
	0,61 – 0,84	Kolay
	0,85 – 1,00	Çok kolay
Madde Ayırt Ediciliği	(–) ve 0	Ayırt ediciliği yok (Testten çıkarılmalı)
	0,01 – 0,09	Çok düşük düzeyde ayırt edici
	0,10 – 0,19	Düşük düzeyde ayırt edici
	0,20 – 0,39	Orta düzeyde ayırt edici
	0,40 – 0,49	İyi düzeyde ayırt edici
	0,50 ve üzeri	Çok iyi düzeyde ayırt edici

Tablo 2.16'da yer verilen değer aralıkları doğrultusunda geliştirilen akademik başarı testinde çıkarılması gereken maddeler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen değerler Tablo 2.17'de gösterilmektedir.

Tablo 2.17. *Akademik başarı testinin madde analizlerine ilişkin veriler*

Madde Numarası	Madde Güçlük Değeri		Madde Ayırt Edicilik Değeri	
	Alt-Üst Grup (%27)	Tüm Gruplar	Alt-Üst Grup (%27)	Tüm Gruplar
1*	0,88 (Çok kolay)	0,91	0,21 (Orta)	0,26
2	0,55 (Orta)	0, 55	0,31 (Orta)	0,20
3	0,69 (Kolay)	0,75	0,59 (İyi)	0,41
4*	0,57 (Orta)	0,61	0,14 (Düşük)	0,14
5	0,69 (Kolay)	0,72	0,41 (İyi)	0,30
6	0,59 (Orta)	0,64	0,67 (Çok iyi)	0,52
7	0,62 (Kolay)	0,67	0,59 (Çok iyi)	0,48
8	0,55 (Orta)	0,50	0,55 (Çok iyi)	0,35
9	0,47 (Orta)	0,43	0,38 (Orta)	0,18
10	0,47 (Orta)	0,43	0,55 (Çok iyi)	0,36
11	0,41 (Orta)	0,37	0,38 (Orta)	0,25
12*	0,38 (Zor)	0,36	0,17 (Düşük)	0,08
13	0,41 (Orta)	0,40	0,57 (Çok iyi)	0,40
14	0,48 (Orta)	0,50	0,55 (Çok iyi)	0,41
15	0,39 (Zor)	0,45	0,53 (Çok iyi)	0,35
16	0,56 (Orta)	0,57	0,57 (Çok iyi)	0,40
17	0,63 (Kolay)	0,58	0,40 (İyi)	0,26
18*	0,22 (Zor)	0,28	- 0,03 (Çıkarılmalı)	-0,09
19	0,59 (Orta)	0,53	0,34 (Orta)	0,29
20	0,75 (Kolay)	0,76	0,50 (Çok iyi)	0,44
21	0,59 (Orta)	0,54	0,55 (Çok iyi)	0,35
22	0,57 (Orta)	0,56	0,66 (Çok iyi)	0,47
23	0,54 (Orta)	0,51	0,57 (Çok iyi)	0,35
24	0,51 (Orta)	0,54	0,50 (Çok iyi)	0,32
25	0,62 (Kolay)	0,61	0,59 (Çok iyi)	0,46
26	0,41 (Orta)	0,39	0,26 (Orta)	0,12
27	0,41 (Orta)	0,36	0,47 (İyi)	0,36
28	0,81 (Kolay)	0,79	0,28 (Orta)	0,21
29	0,72 (Kolay)	0,75	0,52 (Çok iyi)	0,44
30	0,57 (Orta)	0,56	0,69 (Çok iyi)	0,51
31	0,32 (Zor)	0,26	0,33 (Orta)	0,26
32	0,53 (Orta)	0,53	0,62 (Çok iyi)	0,47
33	0,61 (Kolay)	0,57	0,50 (Çok iyi)	0,35
34	0,53 (Orta)	0,51	0,62 (Çok iyi)	0,49
35	0,77 (Kolay)	0,78	0,40 (İyi)	0,34
36	0,58 (Orta)	0,63	0,57 (Çok iyi)	0,42
37	0,41 (Orta)	0,38	0,34 (Orta)	0,22
38	0,73 (Kolay)	0,75	0,47 (İyi)	0,40
39	0,24 (Zor)	0,23	0,24 (Orta)	0,21
40	0,59 (Orta)	0,64	0,67 (Çok iyi)	0,52
41*	0,84 (Kolay)	0,86	0,31 (Orta)	0,36
42	0,50 (Orta)	0,47	0,59 (Çok iyi)	0,38

*İşaretli maddeler testten çıkarılmıştır.

Tablo 2.17'de yer verildiği üzere hazırlanan akademik başarı testinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar doğrultusunda 42 maddenin güçlük değerlerinin 1'i Çok Kolay, 12'si Kolay, 24'ü Orta, 5'i Zor şeklinde olduğu; 42 maddenin ayırt edicilik değerlerinin ise 1'inin Ayırt ediciliği yok, 2'sinin Düşük, 11'inin Orta, 6'sının İyi, son olarak 22'sinin ise Çok İyi olduğu belirlenmiştir. Madde ayırt ediciliği ve madde güçlüğü indeksleri doğrultusunda testten 5 madde çıkarılarak soru sayısı 37'e düşürülmüştür. Geliştirilen ve uygulanan başarı testi EK-24'te verilmiştir. Tablo 2.18'de akademik başarı testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2.18. *Akademik başarı testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri*

Madde Sayısı	$\bar{X}$	Ss
42	23,24	7.72

Akademik Başarı Testi'nin geliştirilme sürecinin tamamlanmasının ardından uygulamanın gerçekleştirildiği okulda üç 6. sınıf şubesine uygulaması gerçekleştirilerek çalışma grubunun belirlenmesinde, ön test ve son test aşamasında yararlanılmıştır.

2.4.2.3. Gözlemler

Eylem araştırmalarının en önemli veri toplama araçlarından biri de gözlemlerdir. Doğal bir süreç olan gözlem ile insanları ve olayları gözlemleyerek onlar hakkında çıkarımlarda bulunulabilmektedir (Koshy, 2005). İki tür gözlem türü bulunmaktadır bunlar katılımcı ve katılımcı olmayan gözlemdir. Araştırma kapsamında her iki gözlem türünden de yararlanılmıştır. Araştırmacı uygulama sürecinin bir parçası olarak uygulamayı gerçekleştiren kişi olduğu için katılımcı gözlem; Berra öğretmen ise sınıfla herhangi bir etkileşim içinde olmayarak süreci yalnızca gözlemlediğinden katılımcı olmayan gözlem kullanılmıştır. Araştırmacı yapılandırılmamış bir gözlem ile uygulama sürecini doğrudan deneyimleyerek ve video kayıtlarını izleyerek gerçekleştirmiştir. Gözlemlerini gözlem notları olarak araştırmacı günlüğüne not etmiştir. Berra öğretmen ise yapılandırılmış bir gözlem gerçekleştirerek gözlemlerini gözlem formu ile aynı zamanda günlüğüne de aktarmıştır. Diğer yandan uygulama sürecinde eylem geçerlik komitesi de gözlemlere ders kayıtları aracılığıyla dahil olmuşlardır. 14 Şubat 2020

tarihinden itibaren gerçekleştirilen toplantılarda komite üyeleri tarafından da yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında önce yarı yapılandırılmış bir gözlem formu araştırmacı tarafından hazırlanmış, form Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü projesinde eğitmen olarak görev almış 2 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 1 Özel Eğitim, 1 Okul Öncesi ve 1 Coğrafya Eğitimi alan uzmanı tarafından incelenmiş ve son hali verilmiştir. Alan uzmanlarının tümü Kapsayıcı Eğitim alanında çalışmaları ve projeleri bulunmaktadır. Geliştirilen form öğrenme ortamı, öğrenme-öğretme süreci, sınıf iklimi ve sonuç ve değerlendirme olmak üzere dört boyuttan ve beş gösterge ifadesinden (0: Gözlenmedi, 1: Çok Zayıf, 2: Zayıf, 3: Orta, 4: Güçlü, 5: Çok Güçlü), 25 maddeden ve buna ek olarak sekiz dezavantajlı öğrenciyiye ilişkin değerlendirme içermektedir. Gözlem formunun toplam puanı 125'tir. Hazırlanan ilk form olan Kapsayıcı Öğretim Sınıf Gözlem Formu uygulamanın 13. haftası da dahil olmak üzere (13-17 Ocak 2020) uygulanmıştır. Uygulama sürecinin gelişimine bağlı olarak yetersiz kalan gözlem formu araştırmacı tarafından güncellenerek öğretim planı, öğrenme ortamı, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört gözlem boyutundan, üç gösterge ifadesinden (Evet: 5 Puan, Kısmen: 2,5 Puan, Hayır: 0 Puan) ve 26 maddeden oluşan yapılandırılmış Kapsayıcı Öğretim Gözlem Formu oluşturulmuştur. Gözlem formunun toplam puanı 130'dur. Hazırlanan form Eylem Geçerlik Komitesi üyelerinin uzman görüşüne sunularak son şekli verilmiştir. Oluşturulan yeni form Berra öğretmen tarafından 3-7 Şubat 2020 tarihli uygulama haftasından itibaren; 14 Şubat 2020 tarihinden itibaren komite üyeleri tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Gözlem formlarına EK-21 ve EK-22'de yer verilmiştir.

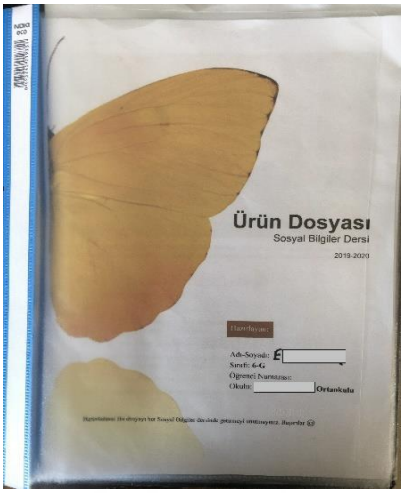
2.4.2.4. Dokümanlar

Eylem araştırmasında araştırmacılar öğrenci materyalleri, toplantı tutanakları, çeşitli raporlar, sınav puanları, okula devam durumları gibi hâlihazırda var olan araştırma bağlamındaki verileri toplayarak önemli miktarda bilgi edinebilirler (Stringer, 2014b; Mertler, 2017). Bu kapsamda araştırmada zaten hâlihazırda bulunan öğretim programı, ders kitabı, EBA içerikleri, öğrenci yılsonu notları, kişisel bilgi formu, yaşam pencerem formu gibi dokümanların yanı sıra araştırmacı tarafından kullanılmak üzere planlanmış

öğrenci ürün dosyaları ve eylem geçerlik komitesi gibi dokümanlardan da yararlanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde yararlanılan dokümanlara ilişkin bilgi verilmiştir.

2.4.2.4.1. Ürün Dosyaları

Araştırma kapsamında uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrenci ürünlerinin ve öğrenci günlüklerinin ders ve araştırma kapsamında değerlendirilebilmesi için öğrenci ürün dosyalarından yararlanılmıştır. Stringer (2014b) öğrenci ürünlerinin somut görsellerle oldukça bilgilendirici ve araştırma için harika bir kaynak olduğunu ifade etmiştir. 6/G sınıfının tüm öğrencilerine uygulamanın ilk haftasının ilk dersinde araştırmacı tarafından hazırlanan, renkli bir kapağı ve içerisinde 15-20 adet poşet dosyanın yer aldığı mavi bir dosya verilmiştir (Görsel 2.8). Ürün dosyalarının nasıl ve hangi amaçla kullanılacağı öğrencilere açıklanmış ve her hafta sosyal bilgiler derslerinde hazır bulundurmaları istenmiştir. Ürün dosyaları süreç içerisinde 5 defa toplanarak değerlendirilmiş ve öğrencilere dosyalarına yönelik geri bildirimlerde bulunulmuştur. 13 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle öğrencilerden ürün dosyaları toplanmayarak Mart-Haziran ayları boyunca uzaktan eğitim derslerinde kullanabilmelerine ve öğrendikleri bilgileri yaz aylarında tekrar edebilmelerine olanak verilmiştir. Yaz tatili sonrası 21 öğrenciden ürün dosyası toplanabilmiştir. Araştırmada tüm öğrencilerin ürünlerine yer verilmemiş Stringer'in da (2014b, s. 78) belirttiği gibi araştırma kapsamında öğrenci ürünlerinin seçiminde öğrenci çalışmasında çeşitlilik, uç, tipik ve karakteristik özellikler sergileyen öğrenci çalışması örneklerinden yararlanılmıştır.



Görsel 2.8. *Ürün dosyası örneği*

2.4.2.4.2. Eylem Geçerlik Komitesi Tutanakları

Araştırma kapsamında 12 hafta araştırmacı ve aşağıda yer alan 3 komite üyesiyle birlikte ortalama 60 dakika süren eylem geçerlik komitesi toplantıları gerçekleştirilmiştir. Toplantı takvimi Tablo 2.19'de verilmiştir. Toplantılar Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi B-Blok B-206 nolu lisansüstü dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Toplantı ortamı Görsel 2.9'da betimlenmiştir.

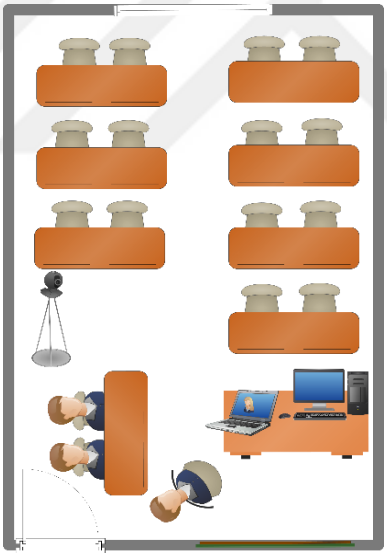
Komite Üyesi: Sosyal bilgiler eğitimi alanında profesördür. Bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda profesör olarak görev yapmaktadır.

Komite Üyesi: Doktorasını öğretmen eğitimi, doçentliğini ise coğrafya eğitimi üzerine almıştır. Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Projesi'nin koordinatörü, Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış, Beceri ve Yeterlik Temelli Öğretim projesinde danışman ve eğitmen olarak görev yapmıştır. Bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda profesör olarak görev yapmaktadır.

Komite Üyesi: 2018 yılında doktorasını Türkçe Eğitimi alanında tamamlamıştır. Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında çalışmaları bulunmaktadır. Doktora çalışmasında eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda doçent olarak görev yapmaktadır.

Tablo 2.19. *Eylem Geçerlik Komitesi toplantı takvimi*

Toplantılar	Tarih	Gündem	Süre/ Dakika
1. Geçerlik Komitesi Toplantısı	8.10.2019	Araştırma süreci hakkında komite üyelerinin bilgilendirilmesi ve ilk eylem planının incelenmesi	86’
2. Geçerlik Komitesi Toplantısı	16.10.2019	Eylem planlarının değerlendirilmesi, uygulamada yaşanan problemler ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi	78’
3. Geçerlik Komitesi Toplantısı	23.10.2019		80’
4. Geçerlik Komitesi Toplantısı	30.10.2019		54”
5. Geçerlik Komitesi Toplantısı	13.11.2019		49’
6. Geçerlik Komitesi Toplantısı	5.12.2019		51’
7. Geçerlik Komitesi Toplantısı	18.12.2019		34’
8. Geçerlik Komitesi Toplantısı	8.01.2020		54’
9. Geçerlik Komitesi Toplantısı	15.01.2020		54’
10. Geçerlik Komitesi Toplantısı	14.02.2020		52’
11. Geçerlik Komitesi Toplantısı	28.02.2020		65’
12. Geçerlik Komitesi Toplantısı	13.03.2020	Araştırma sürecinin genel değerlendirilmesi	64’



Görsel 2.9. *Eylem Geçerlik Komitesi toplantı ortamı*

Eylem geçerlik komitesi toplantıları araştırmacı ve iki komite üyesinin fiziksel katılımıyla, bir komite üyesinin ise Skype programıyla bilgisayar ortamında katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Eylem geçerlik komiteleri araştırmacı ve en az iki komite üyesinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Eylem geçerlik komitesi toplantıları bir tripod üzerinde konumlandırılmış aksiyon kamerası aracılığıyla video kaydına alınmıştır.

2.4.2.4.3. Diğer Formlar

Araştırma kapsamında çalışma grubunu daha iyi tanımlayarak araştırma sürecini desteklemek ve problem durumunu tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu*, okul idareci ve öğretmenlerine yönelik *Kapsayıcı Eğitimin Temel Değerleri Görüş Formu*, öğrencilere yönelik *Değerlere İlişkin Görüş Formu* geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Son olarak Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen *Yaşam Pencerem* formu da çalışma grubunun tanımlanması amacıyla kullanılmıştır.

2.4.2.5. Yansıtıcı Uygulamalar

Nitel verilerin son veri kaynağı genellikle kendi öğretiminizi incelemek için kullanılan araçlardır (Mertler, 2017, s. 235). Araştırma kapsamında uygulamayı geliştirmek ve değerlendirmek amacıyla yansıtıcı uygulamalardan yararlanılmıştır. Yansıtıcı uygulama eylem araştırması sürecini destekleyen, eylem araştırması döngüsüne veri sağlayan, sorunun teşhisinde son derece önemli öz değerlendirmeler, akran gözlemleri, günlükler ve video ders kayıtları gibi yansıtıcı veri kaynaklarından oluşur (Mertler, 2017, s. 235). Bu bağlamda araştırmada yansıtıcı uygulamalardan *araştırmacı günlüğü ve anekdot defteri*, akran gözlemleri ve değerlendirmelerini içeren *öğretmen günlüğü* ve öğrencilerin uygulama sürecini değerlendirdikleri *öğrenci günlükleri* kullanılmıştır.

2.4.2.5.1. Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Anekdot Defteri

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sürecindeki kişisel eylemleri, eyleme ve ondan kaynaklanan öğrenme üzerine düşüncelerini yansıttığı kayıtlardır (McNiff ve Whitehead, 2011, s. 142). Araştırmacı günlüğü araştırma sürecinin birçok aşamasına katkı sağlar. Özellikle araştırmanın raporlaştırılmasında son derece değerli olan bu yansıtıcı süreç aynı zamanda araştırmacının mesleki gelişimine de katkıda bulunur (Koshy, 2005, s. 97). Araştırmada araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Günlükler daha öncesinde küçük saha notları şeklinde yapılsa da gerçek anlamda uygulama süreci öncesinde ön gözlemlerin başladığı 26 Eylül 2019 tarihinde başlamış ve araştırmanın raporlanma sürecine kadar devam ettirilmiştir. Günlükler uygulama sürecini yansıtmaya,

karşılaşılan güçlüklere, bu güçlüklere ilişkin çözüm alternatiflerine, iyi uygulamalara, önemli olay ve durumlara yönelik yansıtıcı bir içeriğe sahiptir. Günlüğe ek olarak Mills (2014) araştırmacının her öğrencinin anekdot kayıtlarını tutabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmacı günlük olarak kullandığı ajandasının ilk bölümünü her bir öğrenciye ilişkin, fotoğraf dahil, kişisel bilgilerin, portfolyo değerlendirmelerinin ve düşüncelerinin yer aldığı öğrenci anekdot defteri olarak kullanmıştır. Araştırmacı günlüğü ve öğrenci anekdot defterinden uygulamayı geliştirme aşamasında kullanılmasının yanı sıra araştırmanın bulgularını desteklemek amacıyla da kullanılmıştır.

2.4.2.5.2. Öğretmen Günlüğü

Araştırmada Berra öğretmenin kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi uygulama sürecine ilişkin gözlem ve düşüncelerine yer verdiği öğretmen günlüğünden yararlanılmıştır. Araştırmacı uygulama haftasında öğretmene uygulama süresince günlük tutulmasının amaç ve öneminden bahsederek bir defter vermiştir. Günlük yapılandırılmamış ancak araştırmacı öğretmenden bir akran değerlendirmesi şeklinde samimi duygu ve düşüncelerini günlüğüne yansıtmasını istemiştir. Günlükler haftalık olarak tutulmuştur. Öğretmen günlüğü süreç içerisinde araştırmacı tarafından kontrol edilmemiş, uygulama sonrasında öğretmenden teslim alınmıştır. Öğretmen günlüğünden araştırmanın bulgularını desteklemede bir veri kaynağı olarak yararlanılmıştır.

2.4.2.5.3. Öğrenci Günlükleri

Araştırmada gerçekleştirilen eylem planlarının ve diğer uygulamaların öğrenci perspektifinden değerlendirilebilmesi amacıyla öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Dönem başında gönüllü olan yaklaşık 20 öğrenciye araştırmacı tarafından günlük defteri verilmiştir. Başlangıçta öğrencilerden her ders sonrası derse ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Ancak öğrencilerin bir kısmı günlüğe, standart bir günlükte olduğu gibi, günlük yaşamını yansıtması nedeniyle günlükler daha sonrasında sorularla yapılandırılmıştır. Günlüklerin süreç içerisinde toplanmış ve değerlendirilmiştir. Uygulamanın 10 haftasından itibaren, günlüklere düzenli devam eden öğrenci sayısının

azalması nedeniyle tüm öğrencilere her ders sonrası günlük formu verilmiştir. Yapılandırılmış günlük formu EK-20'de verilmiştir. Öğrenci günlüklerinden araştırma bulgularının desteklenmesinde kullanılmıştır.

2.4.2.5.4. Ders Video Kayıtları

Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler dersi eylem planlarının araştırmacı ve eylem geçerlik komitesi tarafından değerlendirilebilmesi ve geliştirilebilmesi amacıyla tüm dersler video kaydına alınmıştır. Video kayıtları iki adet aksiyon kamerası (Eken ve Xiaomi) ile 1080p çözünürlükte (Full HD) kaydedilmiştir. Aksiyon kameraları Görsel 2.2'de belirtildiği üzere sınıf ortamında biri (Xiaomi) akıllı tahta üzerinde ön cephede, diğeri (Eken) arka cephe duvarına monte edilerek (yapışkan) konumlandırılmıştır. Kayıtlar incelendikten arşivlenerek saklanmıştır.

2.4.3. Verilerin Analizi

Kısaca verilerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanan veri analizi, katılımcıların söylediklerini, araştırmacının gördüklerini ve okuduklarını birleştirmeyi, azaltmayı ve yorumlamayı içerir (Merriam ve Tisdell, 2016, s. 202). Başka bir deyişle veri analizi, öğrendiklerimizi anlamlandırabilmemiz için gördüklerimizi, duyduklarımızı ve okuduklarımızı düzenleme sürecidir (Glesne ve Peshkin, 1992, s. 127). Çoğu nitel araştırmacı veri toplama ve analiz sürecinin birlikte devam etmesi konusunda hemfikirdirler. Özellikle eylem araştırmalarında verilerin toplanması ve analizi arasında yakın bir ilişki vardır (Costello, 2007, s. 57). Eylem araştırmasında veri toplama ve analizi süreci araştırma sürecinin uzunluğuyla doğru orantılıdır. Merriam ve Tisdell (2016, s. 198) veri toplama ve analiz sürecinin süresiz şekilde uzayabileceğini çünkü her zaman görüşülebilecek başka bir kişi, yapılacak başka bir gözlem ve incelenecek başka bir dokümanın olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın veri analizi süreci 17 Mayıs 2019 tarihinde odak alanın ve mevcut durumun tespiti amacıyla gerçekleştirilen veri toplama çalışmalarıyla başlamıştır. Veri analizi uygulama öncesi, sürecinde ve sonrasında devam ederek Mart 2021 itibariyle büyük ölçüde tamamlanmış ancak araştırmanın raporlama sürecinde de veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel verilerin nasıl çözümlendiği açıklanmıştır.

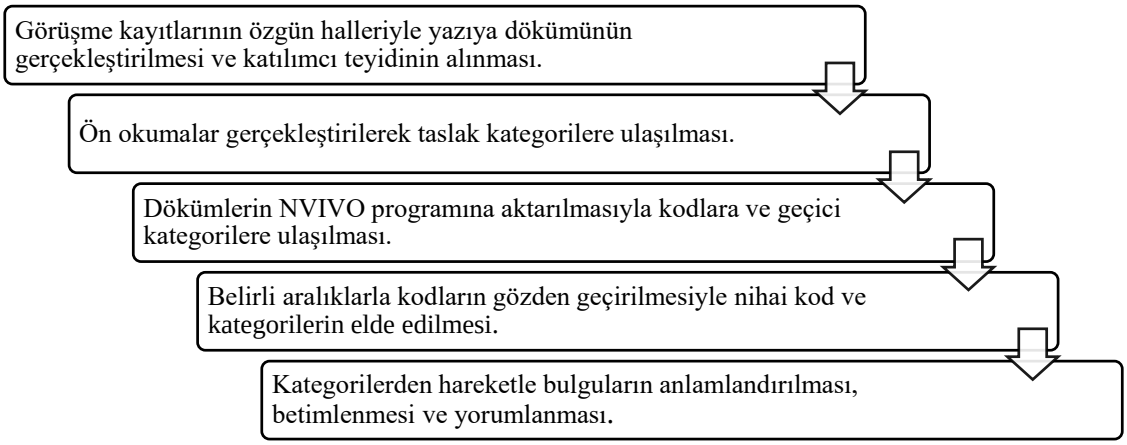
2.4.3.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi alan notları, görüşme dökümleri gibi ham verileri sistematik bir şekilde kategorize ederek anlamlandırılmasıdır (Williamson, Given ve Scifleet, 2018, s. 454). Nitel veri analizinde esas amaç, Saldaña'nın (2014) da ifade ettiği gibi, verilerin özünden hareketle anlamlar inşa etmektir. Farklı zamanlarda farklı katılımcılarla yapılan görüşmeler, görüş formları, gözlem formları, yararlanılan dokümanlar, ürün dosyaları, eylem geçerlik komitesi tutanakları ile günlükler ve ders video kayıtları gibi yansıtıcı uygulamalar bu araştırmanın nitel veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu veriler nitel veri analiz türlerinden betimsel analiz ile tematik içerik analizinden yararlanılmıştır. Veri analizinde, araştırma sorularına bağlı olarak, ağırlıklı olarak tümevarımsal bir yaklaşım kullanılmasının yanı sıra tümdengelimsel yaklaşımından da yararlanılmıştır. Verilerin anlamlandırma sürecinde betimlemelerden ve doğrudan alıntılardan sıklıkla yararlanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın nitel veri kaynaklarının nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.4.3.1.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi

Araştırmanın uygulama öncesi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenleriyle, uygulama sürecinde öğretmen, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler ile uygulama sonrasında yine öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizinde tematik içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme kayıtlarının yazıya dökümünün ardından katılımcı teyidi[7] alınarak ön okumalar sonucunda ilk kategoriler belirlenmiştir. Sonrasında dökümler NVIVO programına aktarılarak ayrıntılı okumalarla önce kodlara sonrasında ise kodlar arasındaki örüntülerden hareketle geçici kategorilere ulaşılmıştır. Dökümler tekrar tekrar okunduktan sonra kodlar yeniden gözden geçirilerek nihai kategoriler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeleri analiz süreci Şekil 2.5'te verilmiştir.

[7] Katılımcı teyidi yalnızca öğretmen görüşmeleri için alınmıştır.



Şekil 2.5. *Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz süreci*

2.4.3.1.2. Görüş Formlarının Analizi

Araştırmanın uygulama süreci öncesinde kapsayıcı eğitimin değerlerini tespit etmek amacıyla kullanılan *Kapsayıcı Eğitimin Değerleri Formu* (EK-16) ile öğrencileri tanımaya ve değerlere ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen veri toplama çalışmalarından elde edilen verilerin analizinde betimsel ve tematik içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Bu formlardan elde edilen verilerin bir bölümünde hazır kategorilerden yararlanıldığı tümdengelimsel bir yaklaşım ile yararlanılırken bazı bölümlerinde ise kodlardan kategorilere ulaşılan tümevarımsal bir yaklaşım kullanılmıştır.

2.4.3.1.3. Ürün Dosyalarının Analizi

Araştırmanın uygulama süresince tüm öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünlerin (resim, şiir, hikâye, çalışma yaprağı vb.) ürün dosyalarında yer almaları sağlanmıştır. Bu dosyalar iki haftada bir öğrencilerden toplanarak geri bildirimlerde bulunulmuştur. Ürün dosyaları dönem sonunda öğrencilerin ders notlarının verilmesinde ve araştırmanın akademik başarı üzerindeki etkisine dair bulguları desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca bulguların daha iyi betimlenebilmesi amacıyla bazı öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerden görsellere de yer verilmiştir.

2.4.3.1.4. Eylem Geçerlik Komitesi Toplantı Kayıtlarının Analizi

Araştırma süresince 12 hafta toplanan eylem geçerlik komitesi toplantıları süresince araştırmacı notlar alarak, daha sonra ise video kayıtlarını izleyerek aldığı notları tamamlamış ve ilgili haftada yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini eylem planlarını geliştirme ve düzenleme aşamasında kullanmıştır. Uygulama sonrasında eylem geçerlik komitesi toplantı kayıtları uygulama süresince yaşanan problemleri ve önerileri bütüncül şekilde ortaya koymak amacıyla yeniden analiz edilmiş ve araştırma bulgularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

2.4.3.1.5. Öğrenci, Öğretmen ve Araştırmacı Günlüklerinin Analizi

Araştırmada kullanılan öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlükleri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Günlüklerden elde edilen bulgular diğer araştırma bulgularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

2.4.3.1.6. Gözlem Formlarının Analizi

Araştırma kapsamında öğretmen ve eylem geçerlik komitesi tarafından kullanılan yapılandırılmış gözlem formları uygulama sürecini değerlendirmek ve geliştirmek için kullanılmıştır. Gözlem formları betimsel olarak analiz edilerek uygulama haftalarını puanlamak ve bulguları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

2.4.3.1.7. Ders Video Kayıtlarının Analizi

Uygulama süreci boyunca 52 saat (2080 dakika) iki farklı aksiyon kamerasıyla kayıt altına alınmıştır. Ders kayıtları araştırmacının uygulama sürecini değerlendirme ve geliştirmesine katkıda bulunmuştur. Ders kayıtlarının tamamının NVIVO ortamında yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Ders kayıtları betimsel olarak analiz edilerek uygulama sürecinde öğrenci davranışları frekans sıklığıyla, uygulama sürecinde gerçekleştirilen faaliyetler ise frekansa ek olarak zaman birimleriyle ifade edilmiş ve sonrasında yorumlanmıştır. Williamson, Given ve Scifleet, (2018, s. 461-463) nitel analizin kökeninin nicel yaklaşıma dayandığını, kelime sayıları ve istatistiklerle konuların sıklığının ölçülmesinin nitel analizcileri tarafından da önemli kabul edildiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ders kayıtlarının analizleri araştırmanın uygulama sürecini daha

iyi betimlemek ve araştırma bulgularını desteklemek amacıyla frekans değerlerinden ve zaman birimlerinden yararlanılarak çözümlenmiştir.

2.4.3.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veri kaynağı olarak *Akademik Başarı Testi* ve MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen *Yaşam Pencerem* formu kullanılmıştır. Akademik Başarı Testi'nin geliştirilmesi sürecinde SPSS veri analizi programı kullanılmıştır. Başarı testinin geliştirilme süreci *2.4.2.2.1.Akademik Başarı Testi Geliştirilme Süreci* başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır. Başarı testinin ön test ve son test sonuçları ise yine SPSS programında aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak analiz edilmiş ve bulgular bölümünde verilmiştir. Yaşam Pencerem formu ise araştırmacı tarafından betimsel olarak analiz edilmiştir. Formda yer alan maddelerin görülme sıklığı tespit edilmiş ve elde edilen bulgular çalışma grubunu betimlemek amacıyla kullanılmıştır.

2.4.3.3. Doğruluk ve İnandırıcılık

Alanyazın incelendiğinde nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğe ilişkin farklı yaklaşımlar ve terimler kullanıldığı görülmektedir. Guba ve Lincoln (Guba, 1981; Guba ve Lincoln, 1982) çalışmalarında rasyonalist paradigmada kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik gibi kavramların yerine inandırıcılık *(credibility)*, aktarılabilirlik *(transferability)*, güvenilebilirlik *(dependability)* ve onaylanabilirlik *(confirmability)* kavramlarını önermişlerdir. Bu araştırmada da geçerlik ve güvenirlik çalışmaları inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik/onaylanabilirlik kavramlarıyla ele alınmış ve açıklanmıştır.

Guba ve Lincoln çalışmalarından hareketle bu kavramların nitel araştırmalarda nasıl ve hangi ölçütlerle ele alınması gerektiği ve bu araştırma kapsamında adı geçen ölçütlere ilişkin neler yapıldığı aşağıda açıklanmıştır:

İnandırıcılık: *Bulgu ve sonuçlar gerçek mi/inandırıcı mı?* sorusunu yanıtlamak amacıyla süreçte yapılan çalışmaları ifade etmektedir. Guba (1981) araştırmanın güvenirlik kaybına karşı süreçte altı ölçütün dikkate alınmasını önermiştir: Uzun süreli etkileşim/katılım *(prolonged engagement)*, sürekli gözlem *(persistent*

observation), akran/uzman incelemesi *(peer debriefing),* veri çeşitlemesi/üçgenleme *(triangulation),* referanslar için yeterli materyalin toplanması *(collection of referential adequacy materials)* ve katılımcı kontrolü *(member checks).*

1. Uzun süreli etkileşim/katılım: Özellikle bu araştırmada olduğu gibi uygulayıcının dersin resmi öğretmeni olmadığı durumlarda araştırmanın ilk üç ile beş haftası katılımcıların araştırmacıya karşı yeterince güven geliştirememesi nedeniyle doğal davranış göstermeme durumları söz konusu olabilmektedir. Bu durum ise araştırmacının katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarını tam olarak tespit edememesine ve çözüm geliştirememesine neden olabilmektedir. Araştırmada uzun süreli katılım araştırmacının ve katılımcıların ön yargılarını ve algılarını test etmelerine, katılımcıların araştırmacının varlığına uyum sağlamalarına ve ona güvenmelerine katkı sağlamasının yanı sıra araştırma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm üretebilmek için de yeterli zaman sağlar (Guba, 1981; Guba ve Lincoln, 1982). Araştırma kapsamında 2 hafta ön gözlem, 18 hafta uygulama ve son 1 hafta yumuşak geçiş süreci olmak üzere toplamda 21 hafta görece uzun bir araştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içerisinde araştırmacı yaptığı uygulamaları uzun süre test edebilmiş, katılımcıların ön yargılarını tespit ederek onları değiştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunabilmiş, katılımcılar ve araştırmacı arasında güven ilişkisiyle güçlü bir iletişim sağlanmıştır.

2. Sürekli gözlem: Araştırmada sürekli gözlem süreçte dikkat çekici ve yaygın nitelikleri anlamayı ve onlar hakkında detaylı bilgi sahibi olmayı ayrıca atipik ancak kritik özelliklere değer vermeyi, gereksiz durumları ise ortadan kaldırmayı sağlar (Guba ve Lincoln, 1982, s. 247). Araştırmacı uygulama süreci öncesinde, sürecinde ve sonrasında toplamda 21 hafta gözlem yapmış ve gözlemlerini araştırmacı günlüğüne aktarmıştır. Diğer yandan 20 hafta boyunca ortam ve katılımcılar iki farklı açıdan aksiyon kameralarıyla kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından bu kayıtlar detaylı şekilde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu gözlem kayıtlarıyla katılımcılar hakkında yüksek derecede bilgi sahibi olunmuş ve eylem planları katılımcıların durumlarına göre yeniden tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olmasından dolayı bu gözlem kayıtları

araştırmacının sınıf ortamında göremediği olay ve durumları da görebilmesini ve bütüncül bir bakış açısıyla anlamlandırabilmesini sağlamıştır. Tüm bunlara ek olarak araştırma sürecinde yer alan öğretmen ise sürecin tümünü, katılımcı olmayan bir gözlemle, takip etmiş ve gözlemlerini gözlem formlarına, günlüğüne ve yapılan görüşmelere aktarmıştır.

3. Akran/uzman incelemesi: Özellikle eylem araştırmalarında araştırmacının sürekli olarak planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme şeklinde bir döngüde bulunması araştırmacının süreçte yorulmasına dolayısıyla araştırma sürecini yeterince değerlendirememesine ve yeni bakış açılarıyla geliştirememesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda araştırmacı süreçte bir dış değerlendiriciye ihtiyaç duyabilir. Akran incelemesi araştırma sürecinin dürüstlüğüne, araştırmacının iç görülerini uzmanların görüşleriyle test edebilmesine, araştırmanın metodolojik sürecine ilişkin tavsiyelerin yanı sıra bir denetim oluşturmasına, araştırmacının endişe ve kaygılarının giderilmesine katkı sağlar (Guba ve Lincoln, 1982, s. 247). Bu araştırmada akran/uzman incelemesi kapsamında Eylem Geçerlik Komitesi (bkz. *2.4.2.4.2. Eylem Geçerlik Komitesi Tutanakları*) yer almıştır. Bir diğer akran/uzman incelemesi ise Tez İzleme Komitesi'dir. Eylem Geçerlik Komitesi araştırmanın uygulama sürecinde 12 defa, Tez İzleme Komitesi ise biri araştırmanın uygulama sürecinde olmak üzere veri toplama süreci içerisinde iki defa toplanmıştır. Her iki komite de araştırmanın sürecine Guba ve Lincoln'un (1982) ifade ettikleri katkıları sağlamışlardır.

4. Veri çeşitlemesi/Üçgenleme: Araştırmada bulgu ve sonuçların doğruluğunu denetlemek amacıyla farklı veri kaynaklarından yararlanmayı temel alan veri çeşitlemesine ilişkin ayrıntılı bilgiler *3.4.1.Veri Çeşitlemesi ve Veri Toplama Süreci* başlığı altında detaylı olarak verilmiştir.

5. Referans için yeterli materyalin toplanması: Araştırma kapsamında doküman, video, fotoğraf, ses kaydı vb. materyallerin toplanarak arşivlenmesi ve sonrasında gerekli durumlarda kanıt olarak kullanılmasıdır (Guba, 1981; Guba ve Lincoln, 1982). Bu bağlamda araştırmada kullanılan video kayıtları, fotoğraflar, ses kayıtları, dokümanlar, irin dosyaları vb. materyaller arşivlenerek saklanmaktadır.

6. Katılımcı kontrolü: Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerin yazıya dökümü gerçekleştirilerek ifadelerini doğrulamaları istenmiştir. En fazla verinin toplandığı Berra öğretmene uygulama süreci ve sonrasında yapılan tüm görüşmelerin dökümlerini teyit etmesi amacıyla 14 Mart 2021 tarihinde e-posta yoluyla 103 sayfalık bir doküman gönderilmiştir. 15 Mart 2021 tarihinde ise Berra öğretmen e-posta yoluyla ifadeleri üzerinde herhangi bir değişiklik talebinde bulunmadığını ve onay verdiğini yazılı olarak beyan etmiştir. Onayın alınmasının ardından ilgili verilerin çözümlenmesine geçilmiştir. Öğrenci görüşmeleri için bir kontrol süreci işletilememiştir. Öğrencilerle uygulama süreci içinde yapılan görüşmeler nispeten kısa yanıtlı sorular içerdiğinden kontrol için iletilmesine gerek duyulmamıştır. Ancak son görüşmeler daha uzun ve detaylı yanıtları içerdiğinden kontrol için katılımcılara gönderilme ihtiyacı hissedilmesine rağmen pandemi nedeniyle okulların yüz yüze eğitime geçmemesi, öğrencilerin e-posta adreslerinin bulunmaması ve öğrencilerin bir kısmının internet erişimine sahip olmaması gibi nedenlerle bu gerçekleştirilememiştir.

Aktarılabilirlik: *Bulgu ve sonuçlar benzer ortam ve durumlara aktarılabilir mi?* sorusunu yanıtlamak için süreçte yapılan çalışmaları ifade etmektedir. Guba (1981, s. 86) araştırmada aktarılabilirliğe ilişkin amaçlı örneklem kullanımını, yoğun tanımlayıcı verinin toplanmasını ve yoğun/zengin betimlemenin yapılmasını önermiştir.

1. Amaçlı örneklem kullanılması: Araştırmanın her aşamasında amaçlı örneklem dâhilinde katılımcılar belirlenmiştir. Uygulama öncesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin; kapsayıcı eğitimin değerlerinin ortaya çıkarılmasında görüş alınan öğretmenlerin; başarı testinin pilot uygulamasında yer alan öğrencilerin, uygulama sürecinde yer alan okul, öğretmen, sınıf ve öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem kullanılmıştır. Türkiye'deki eğitim sisteminin merkezi olması, eğitim-öğretim kültürünün okullarda benzerlik göstermesi gibi nedenlerle bu çalışmadaki süreç ve bulgular benzer kişi, ortam ve durumlara aktarılabilir niteliktedir. Araştırmanın *2.3.3. Çalışma Grubu* kısmında katılımcılara ve belirlenme ölçütlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2. Yoğun tanımlayıcı verinin toplanması: Araştırmanın uygulama öncesi ve sürecinde öğrenci grubunu tanımlamak amacıyla birçok farklı uygulama ve veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan bazıları öğrencileri tanımak için kişisel bilgi formu, yabancı uyruklu ve kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle görüşme, diğer ders öğretmenleriyle öğrencilere ilişkin görüşmeler, yaşam pencerem formunun uygulanması, önceki yıla ait yılsonu ortalamalarına ilişkin dokümanlar gibi birçok tanımlayıcı veri toplama aracından faydalanılmıştır. Bu formlara ilişkin gerekli bilgiler araştırmanın 2.4.2.4. Dokümanlar başlığı altında verilmiştir. Ayrıca diğer katılımcılar da deneyimlerini detaylı şekilde aktararak verilerin kimleri yansıttığı okuyucular tarafından net bir şekilde anlaşılması sağlanmıştır.

3. Yoğun/zengin betimlemelerin yapılması: Araştırma süreçte yararlanılan çoklu veri kaynaklarından hareketle zengin betimlemelerde bulunularak raporlanmıştır. Buna ek olarak raporlaştırma sürecinde sıklıkla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla ve destekleyici görsellerden de yararlanılmıştır.

Güvenirlik/Güvenebilirlik: *Sonuçlar araştırma süreci ve bulgularıyla tutarlı mı?* sorusuna yanıt aramak amacıyla süreçte yapılan çalışmaları belirtmektedir. Guba (1981, s. 86-87) araştırmalarda güvenirliğe ilişkin çoklu metot/üçgenleme, kademeli çoğaltma ve veri toplama sürecine odaklanan bir denetim izini önermiştir. Araştırmada Guba'nın güvenirlik için önerdiği üçgenleme ve denetim izi ölçütleri kullanılmıştır. Üçgenleme hakkında bu bölümün İnandırıcılık başlığı ile 2.4.1.Veri Çeşitlemesi ve Veri Toplama Süreci başlığı altında açıklamalarda bulunulmuştur. Denetim izi kapsamında ise araştırma verileri bir araştırmacıyla doğrudan, eylem geçerlik komitesi üyeleriyle ise dolaylı olarak paylaşılmış ve araştırma sürecinde görüş alışverişinde bulunulmuştur. Ayrıca araştırmanın nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik içi önerdiği formülü [Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılmış araştırmacı ve uzman arasındaki uyum oranı %89 olarak belirlenmiştir.

Doğrulanabilirlik/Onaylanabilirlik: *Bulgu ve sonuçlar araştırmacının değer ve yargılarından arındırıldı mı?* sorusunu yanıtlamak amacıyla süreçte yapılan çalışmaları ifade eder. Guba (1981, s. 87-88) doğrulanabilirliğe ilişkin yine üçgenleme ile bulgu ve sonuçlara odaklanan bir denetim izini önermiştir. Bunlara

ek olarak ise araştırmacının altında yatan felsefi varsayımları, araştırmayı gerçekleştirme nedenleri gibi durumları açıkladığı saha notları, yansıtıcı günlük gibi araçları yani yansıtıcı uygulamaları önermektedir (Guba ve Lincoln, 1982, s. 248). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen üçgenleme ve denetim izine yukarıda yer verilmiştir. Araştırmacı sahip olduğu felsefi varsayımları ve değerleri *2.1. Araştırmacının Rolü* ile *2.2.1 Araştırma Paradigması* bölümlerinde yansıtmıştır. Ayrıca araştırmacı günlük tutarak öznel düşünce, değer ve yargılarını ortaya koyarak bulgu ve sonuçların nesnel olması için özen göstermiştir.

2.5. Verilerin Sunumu ve Raporlaştırılması

Diğer yaklaşımların aksine nitel araştırmalarda verilerin sunumu ve raporlaştırılması ayrı bir öneme sahiptir. Creswell ve Creswell (2018, s. 256) nitel araştırmalarda raporlaştırma çalışmadan çalışmaya değişebileceğinden yöntem bölümünde yazılı ürünün doğası hakkında yorumları da içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında verilerin sunumu açık bir dil kullanımına özen gösterilerek zengin betimlemelerle yapılmaya çalışılmıştır. Özellikle araştırmanın yöntem bölümünde doğruluk ve inandırıcılığı destekleyici bir anlatım ve betimleme gerçekleştirilmiştir. Raporlaştırma sürecinde tablo, grafik, şekil, görsel vb. araçlardan sıklıkla yararlanılmıştır. Bulgular bölümünde veriler katılımcılara ait doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir. Raporlaştırma sürecinde Johnson'un (2015, s. 171-173) 5 önerisi temel alınmıştır:

- *Tarafsız olmaya çalışın*: Nitel araştırmalarda tarafsızlığı oluşturmak oldukça güçtür. Araştırmacı verilerin toplanmasından, analiz ve raporlaştırma sürecine kadar kişisel değer ve yargılarından uzak durmaya çalışmıştır. Nesnelliği sağlamak amacıyla veri çeşitlemesi, uzman incelemesi, yansıtıcı uygulamalar gibi tekniklerden yararlanılmıştır.
- *İzin verildiğinde kendinizi de dâhil edin:* Somekh (2008) eylem araştırmalarının raporlarının birinci tekil şahıs ile yansıtıcı şekilde yazılması gerektiğini ifade etmiştir. Johnson (2015) araştırmacının hâlihazırda çalışmanın bir parçası olmasından dolayı kendisinden "araştırmacı" gibi kişisellikten uzak bir şekilde bahsetmek yerine "ben" zamirini kullanmasını önermiştir. Ancak Türkiye'de ve

ilgili enstitüde akademik yazım dilinin buna müsaade etmemesi nedeniyle araştırmada birinci tekil şahıs kullanımıyla yazım gerçekleştirilememiştir. Bu durum araştırma raporunun sürükleyici, açık ve net bir anlatıma sahip olması önünde de engel teşkil etmiştir.

- *Okuyucuları çalışmanızın tüm safhalarına götürün:* Johnson (2015) bir eylem araştırmacısının raporunda araştırma soruları, odağı, ortamı, veri toplama yöntemleri, araştırmacının düşünceleri gibi unsurları nasıl ve niçin yapıldığının açıklanması gerektiğini ifade etmiştir. Böylelikle okuyucular araştırmacının ne yapmak istediğini tam olarak anlayabilecek ve araştırmanın tekrarlayabilmelerini kolaylaştıracaktır. Araştırmada özellikle yöntem bölümü başta olmak üzere kronolojik bir sıralama dâhilinde, kanıtlarla ve zengin betimlemelerle bu araştırmadan yararlanacağı öngörülen başta öğretmenler, lisansüstü öğrenciler ve araştırmacıların süreci tüm detaylarıyla öğrenebilmeleri hedeflenmiştir.
- *Açık ve net olarak yazın:* Araştırmacı tüm süreci açık ve net bir şekilde ifade etmeye çalışmıştır. Ancak araştırma sürecinin çok uzun olması, veri setlerinin çok fazla olması, araştırmacının süreci tüm şeffaflığıyla ifade etmek istemesi gibi nedenlerle araştırma raporu kısa tutulamamıştır. Bu durum özellikle yöntem bölümünde kendisini göstermektedir. Araştırmacının kendisini ve araştırmasını tam olarak ifade edebilme gayesinden dolayı bu bölümde betimleme ve açıklamalar uzun tutulmuştur.
- *Raporunuzu düzenleyin:* Araştırmanın okunurluğunu artırmak amacıyla ana ve alt başlıklardan, genelden özele bir anlatım şeklinden yararlanılmıştır. Ayrıca çalışma raporunun içerik ve dil açısından araştırmacı tarafından belirli aralıklarla tekrar okunması ve düzenlemesi gerçekleştirilmiştir. Raporda tablo, grafik, görsel[8] vb. araçlara yer verilerek rapor daha okunaklı ve ilgi çekici hale getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde araştırmacı öncelikle "araştırmanın kalbi" olarak nitelendirdiği Yöntem bölümünden başlamıştır. Daha sonra ise sırasıyla Giriş, Alanyazın, Bulgular ile Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısmının yazımını gerçekleştirmiştir.

[8] Araştırmada kullanılan fotoğraf ve görsellerin çözünürlüğünün yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle araştırmada yer verilen fotoğraf ve görsellerin, özellikle öğrenci ürünlerinin, okuyucular tarafından yakınlaştırılarak incelenmesine olanak sağlanmıştır.

Araştırmacı yazım sürecinde kısa ve net bir anlatım mı? Yoksa detaylı bir anlatım mı? konusunda ikilemler yaşamıştır. Bu ikilemin oluşmasında araştırmacının uzun bir uygulama ve analiz süreci geçirmesi nedeniyle yorgun ve pandemi sürecinde fakültedeki iş yoğunluğunun artmasıyla detaylı yazım için zaman ayırmakta zorlanması etkili olmuştur. Ancak araştırmacı raporun en az uygulama süreci kadar önemli bir unsur olduğunu kendine sıklıkla hatırlatarak ve bugüne kadar öğrendiklerinin sorumluğunu taşıyarak detaylı bir anlatımı tercih etmiştir. Ancak bunu yaparken, hiç kolay olmasa da, az sözcükle çok şey anlatabilmenin de yollarını aramıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarından elde edilen nitel ve nicel verilerin ayrıntılı olarak çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın amaçlarıyla paralel olacak şekilde, *uygulama öncesi*, *süreci* ve *sonrası* şeklinde sıralı olarak sunulmuştur.

3.1. Uygulama Öncesi: Mevcut Durumu Betimleyici Bulgular

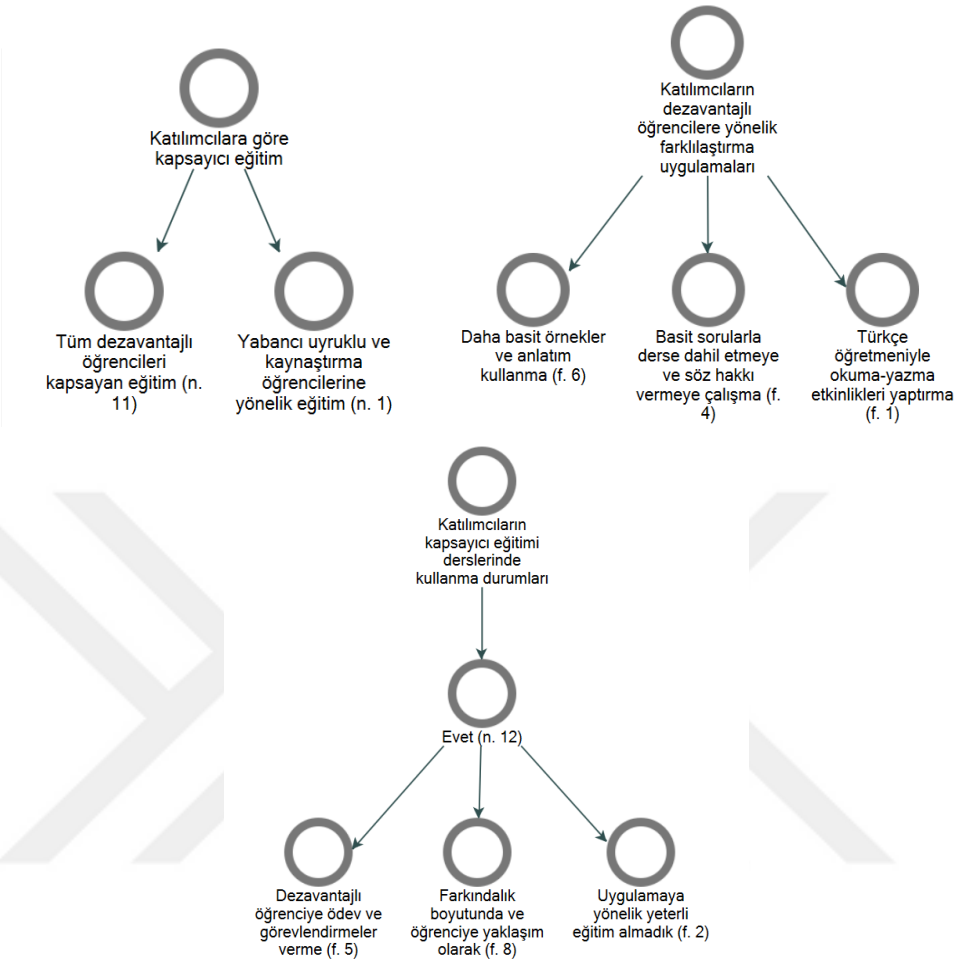
Bulguların ilk kısmını oluşturan bu başlık altında, araştırmanın uygulama süreci öncesinde gerçekleştirilen, problem odağının belirlenmesine ve uygulama sürecini destekleyici bazı bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Öğretmenlere Göre Kapsayıcı Eğitim

Her öğrenme-öğretme yaklaşımının en önemli uygulayıcısı şüphesiz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mevcut algıları, düşünceleri ve deneyimleri öğrenme-öğretme süreçlerini etkilemektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hâlihazırdaki düşünce ve uygulamalarını tespit etmek araştırmanın odak noktasının daha iyi belirlenmesine ve uygulama sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin önemli bilgiler sağlayacağı varsayılmıştır.

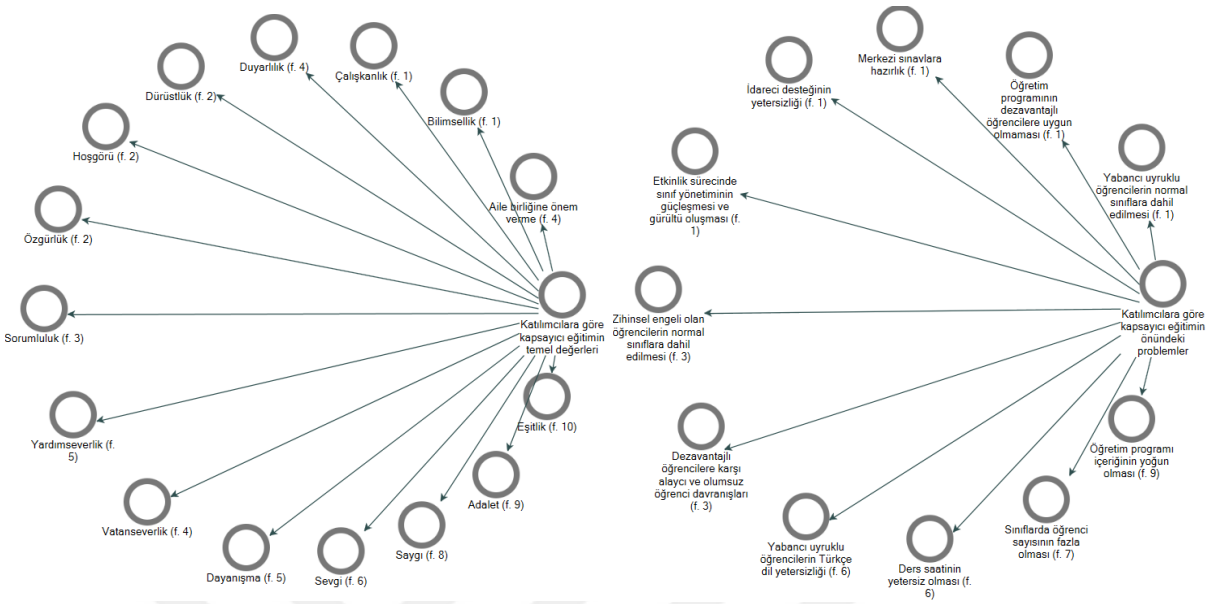
3.1.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünce ve Uygulamaları

Bu araştırmanın çıktılarından öncelikli olarak yararlanması beklenen grup sosyal bilgiler öğretmenleridir. Bu kapsamda kapsayıcı eğitime yönelik mahalli hizmet içi eğitimi veya eğitici eğitimi almış 12 sosyal bilgiler öğretmeninden (bkz. *Tablo 2.3*) elde edilen bulgulara Şekil 3.1 ve Şekil 3.2'de yer verilmiştir.



Şekil 3.1. *Katılımcıların kapsayıcı eğitime ilişkin tanım ve uygulamaları*

Şekil 3.1'de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış olmalarının bir sonucu olarak kapsayıcı eğitimi *tüm dezavantajlı öğrencileri kapsayan bir eğitim* olarak tanımladıkları görülmektedir. Tüm katılımcılar aldıkları kapsayıcı eğitimi öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıklarını ifade etmelerine rağmen bu eğitimlerin öğretmenlerde daha çok dezavantajlı öğrencilere yönelik bir farkındalık ve yaklaşım boyutunda etkili olduğu, bu öğrencilere en fazla ödev ve görev vererek sürece dâhil ettikleri belirlenmiştir. Nitekim araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencilere yönelik sistematik bir farklılaştırma yapmadıkları daha çok öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konularda sade ve basit bir anlatıma yer verdikleri ve yine basit sorularla onları derse dâhil etmeye çalıştıkları görülmektedir.

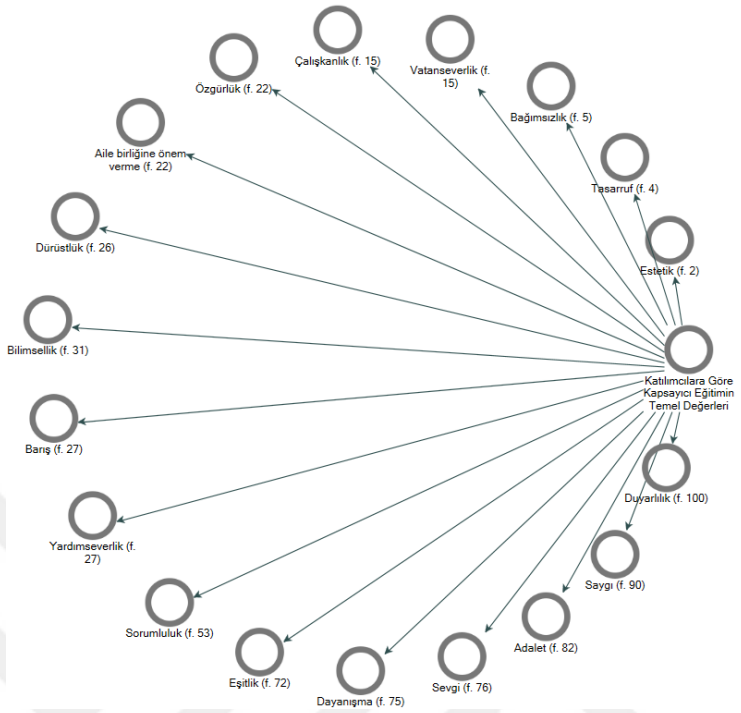


Şekil 3.2. *Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimin değerleri ve problemleri*

Şekil 3.2'de belirtildiği üzere sosyal bilgiler öğretmenleri kapsayıcı eğitimin temel değerlerini *eşitlik, adalet, saygı, sevgi, dayanışma, yardımseverlik, duyarlılık* olarak ifade etmişlerdir. Kapsayıcı eğitimin başlıca sorunlarını ise *öğretim programının içeriğinin yoğun olması, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, ders saatinin yetersiz olması, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil yeterliliğinin düşük olması, sınıf içinde olumsuz akran tutum ve davranışları* şeklinde sıralamışlardır.

3.1.1.2. Farklı Kademe ve Branşlardan Katılımcılara Göre Kapsayıcı Eğitimin Değerleri

Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilere kazandırılması planlanan kapsayıcı eğitime ilişkin değerleri tespit etmek amacıyla Türkiye'nin tüm coğrafi bölgelerinden, 47 farklı şehirden, 21 farklı branştan 152 öğretmenden (bkz. *2.3.3.1.2. Diğer Öğretmenler*) kapsayıcı eğitimin temel değerlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılardan kapsayıcı eğitimin ilk 5 değerini sıralamaları ve ilk değere ilişkin görüş belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre katılımcıların 41'i duyarlılık, 26'sı adalet, 25'i ise eşitlik değerini kapsayıcı eğitimin en önemli/ilk değeri olarak nitelemişlerdir. Tüm katılımcıların kapsayıcı eğitimin ilk beş değeri içinde gösterdikleri değerlere ilişkin bulgular Şekil 3.3'te verilmiştir.



Şekil 3.3. *Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimin temel değerleri*

Şekil 3.3'te belirtildiği üzere 152 katılımcının 100'ü adalet, 90'ı saygı, 82'si adalet, 76'sı sevgi, 75'i dayanışma, 72'si eşitlik değerini kapsayıcı eğitimin beş temel değerinden biri olarak belirtmişlerdir. Buna göre araştırmanın uygulama sürecinde *duyarlılık* ve *saygı* değerlerine diğer değerlerden daha fazla odaklanılmıştır. Aşağıda katılımcıların en fazla ifade ettikleri kapsayıcı eğitim değerlerine ilişkin görüşleri doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

Duyarlılık:

> Eğer duyarlı bireyler olamazsak toplumumuzdaki farklılıkları bir zenginlik olarak değil daha çok bir eksiklik olarak görerek koşulsuz kabulü, evrensel ahlak değerlerini yerine getirememiş oluruz. Bunun yanında insan hakları konusunda da bazı ihlallerde bulunabilir. Eğitim hakkı, barınma hakkı yaşama hakkı vb. gibi.
>
> (Ada, RPD, Denizli)
>
> Bireyin hem kendisine hem çevresine duyarlı olması onu harekete geçirebilecek bir değerdir. Bu nedenle her öğrencinin kapsandığı bir eğitim ortamı oluşturabilmek için duyarlılık değerinin ön plana alınması gereklidir.
>
> (Sema, Sınıf Öğretmeni, Gaziantep)

Duyarlılık olmazsa çevremizde çalışma hayatımızda olup biten her şeye kayıtsız kalacağımızı, eğitim alsak bile uygulamaya dökemeyeceğimizi düşünüyorum.

(İdil, RPD, Gaziantep)

Duyarlılık olmadığı sürece dezavantajlı grupları anlamak ve bir bakış açısı geliştirmek, uygulamalar yapmak mümkün değildir.

(Merve, RPD, Muğla)

Çevresine duyarlı olan bir insan tüm bireylerin eşit koşullarda öğrenim görmesini destekler.

(İnci, Fen Bilimleri, İzmir)

Çünkü her çocuğu kapsıyor olması. Çocuklar hangi durumda olursa olsun duyarlılığın (hassasiyet göstermenin) öncelikli olduğu kanısındayım.

(Duru, RPD, İstanbul)

Saygı:

Farklılıklara saygı göstermeden kapsayıcı bir eğitim sağlamak mümkün değildir. Saygıyla beraber sevgi, eşitlik gibi kavramlar da çok önemlidir.

(Tuğrul, Okul Öncesi Öğretmeni, Kocaeli)

Saygı insan olmanın en önemli gereğidir bana göre. Saygı varsa sevgi vardır ve mutluluk huzurlu ortam oluşur.

(Gamze, RPD, İstanbul)

İnsanların farklılıklarına saygı duymak birlikte yaşamayı kolaylaştırıyor.

(Seda, Teknoloji ve Tasarım, Manisa)

Saygı olunca diğer değerlerin benimsenmesi daha kolay olur.

(Sude, Türkçe, Diyarbakır)

Saygı olmadan diğer değerleri yaşatmak imkânsızdır.

(Irmak, Sınıf Öğretmeni, İstanbul)

Adalet:

Adalet duygusu içinde merhameti eşitliği Allah'ın rızasını dolayısıyla bütünün memnuniyetini barındırır.

(Poyraz, Coğrafya, Şırnak)

Adalet anlayışı gelişmiş bireyin diğer alanlarda da duyarlılığının daha yüksek olacağını düşünüyorum.

(Demet, RPD, Balıkesir)

Bence empati kurmanın, dayanışmanın, barışın kısacası her türlü anlaşmanın ve eşitlik ilkesiyle gelişimin anahtarıdır adalet.

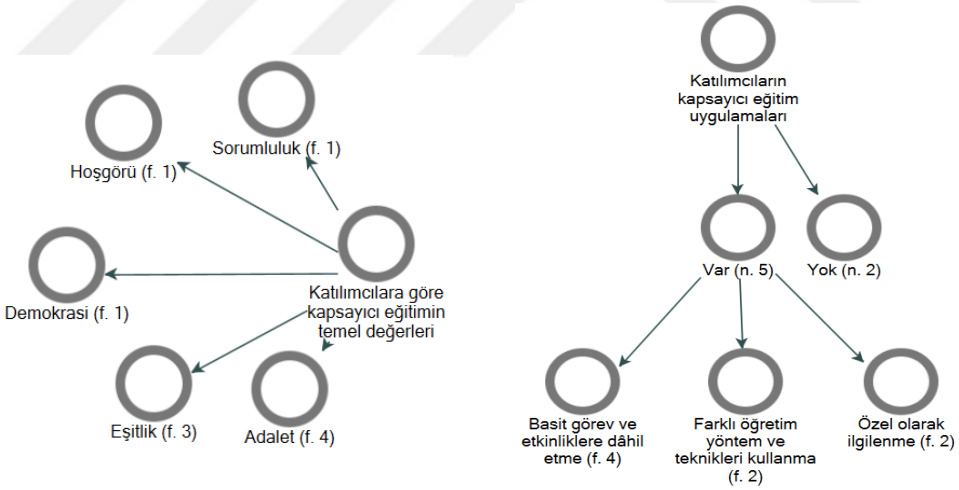
(Seher, İngilizce, İstanbul)

Adalet olmadan eşitlik de olmaz barış da özgürlükte, hepsini kapsar bu kavram.

(İhsan, Sınıf Öğretmeni, Kütahya)

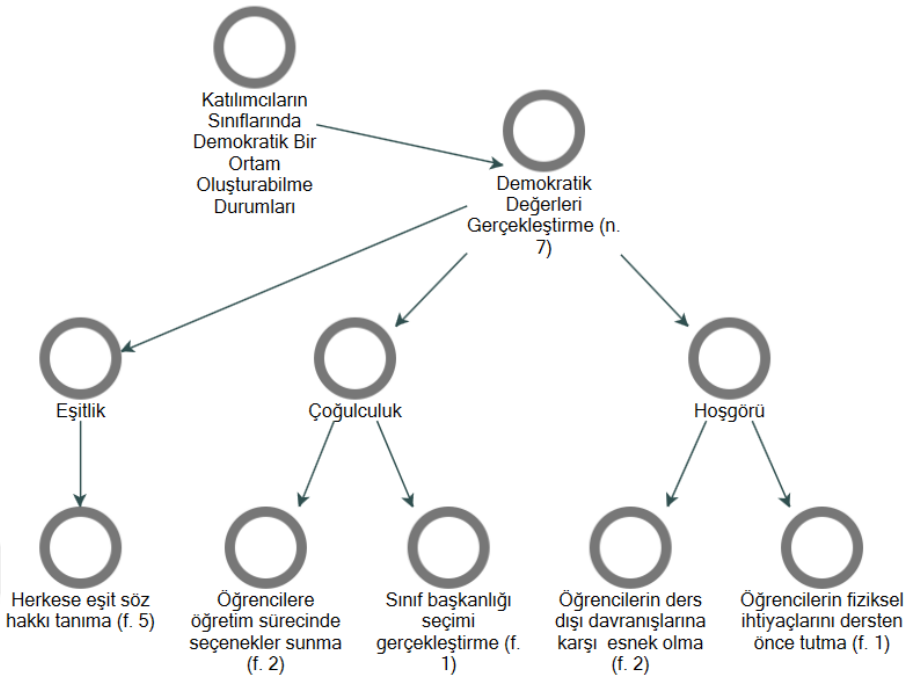
3.1.1.3. 6/G Şubesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünce ve Uygulamaları

Araştırmanın uygulama süreci öncesinde planlanan ancak çalışma grubunun belirlenmesine yönelik iş paketlerinin devam ediyor olması ve ikili öğretim nedeniyle öğretmenlerle uygun zaman diliminin oluşturulamaması nedeniyle uygulamanın altıncı haftasını takiben 6/G şubesine giren branş öğretmenleriyle (bkz. *Tablo 2.11*) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 18-22 Kasım 2019 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın ara tatili dolayısıyla 19 Kasım 2019'da 6/G şubesi öğretmenleri başta olmak üzere okul idarecilerinin ve gönüllü öğretmenlerin de yer aldığı toplamda 24 öğretmene Kapsayıcı Eğitim Semineri araştırmacı tarafından verilmiş ve akabinde 7 branş öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular Şekil 3.4'te yer verilmiştir.



Şekil 3.4. *6/G Şubesi öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimin değerleri ve sınıf içi uygulamaları*

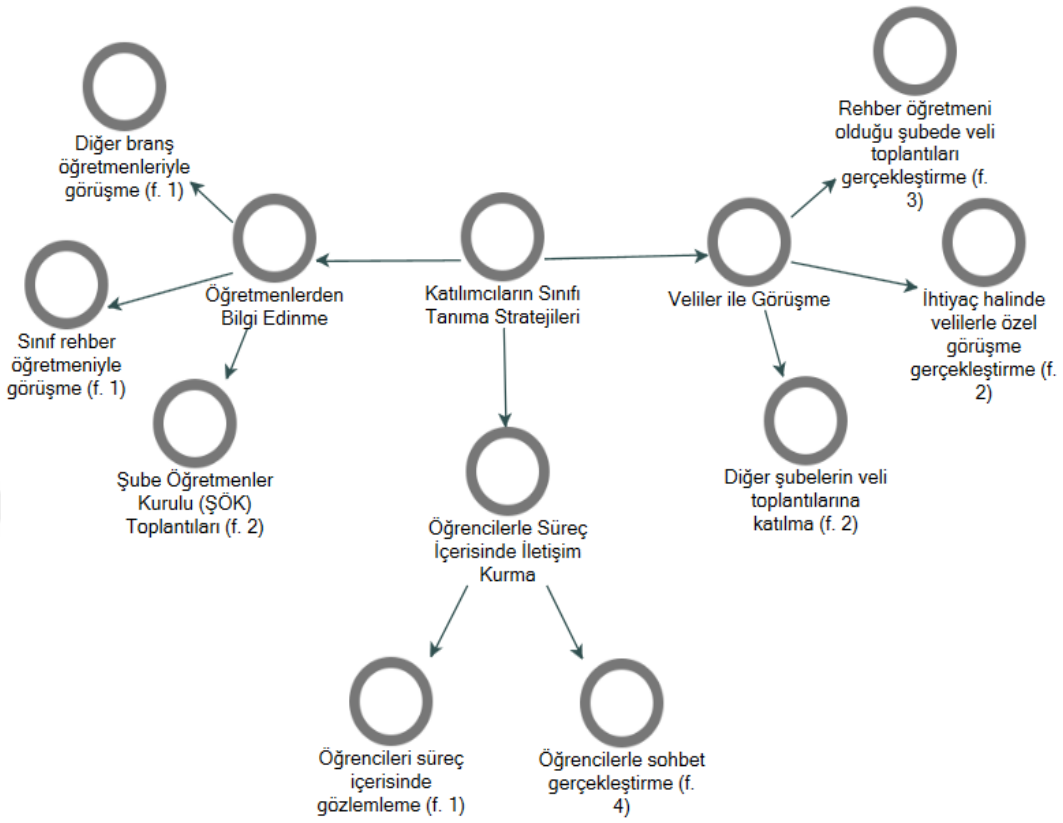
Şekil 3.4'te belirtildiği üzere 6/G şubesi öğretmenleri de, daha önceki bulguları destekler nitelikte, kapsayıcı eğitimin değerlerini benzer şekilde ifade etmişlerdir. Katılımcılar kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalarının ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak katılımcılar kapsayıcı eğitimin alt bir boyutu olarak demokratik bir sınıf ortamına yönelik bazı uygulamalar gerçekleştirdikleri bu uygulamalara ilişkin bulgular Şekil 3.5'te verilmiştir.



Şekil 3.5. *6/G Şubesi öğretmenlerinin sınıf içi demokratik ortam oluşturmaya yönelik uygulamaları*

Katılımcılar öğrenme-öğretme sürecinde demokratik bir ortam oluşturmak amacıyla eşitlik, çoğulculuk ve hoşgörü gibi bazı demokratik değerlere yönelik çalışmalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların demokratik ortam oluşturma konusunda başlıca uygulamaları öğrencilere eşit söz hakkı tanımalarıdır. Buna ek olarak bazı öğretmenler öğrencilerine seçenekler sunarak öğrenme-öğretme süreçlerini öğrenci tercihlerine göre yürüttüklerini, bazı öğretmenler ise öğrencilerin ders dışı davranışlarına karşı esneklik gösterdiklerini böylelikle demokratik bir ortam sağladıklarını ifade etmişlerdir.

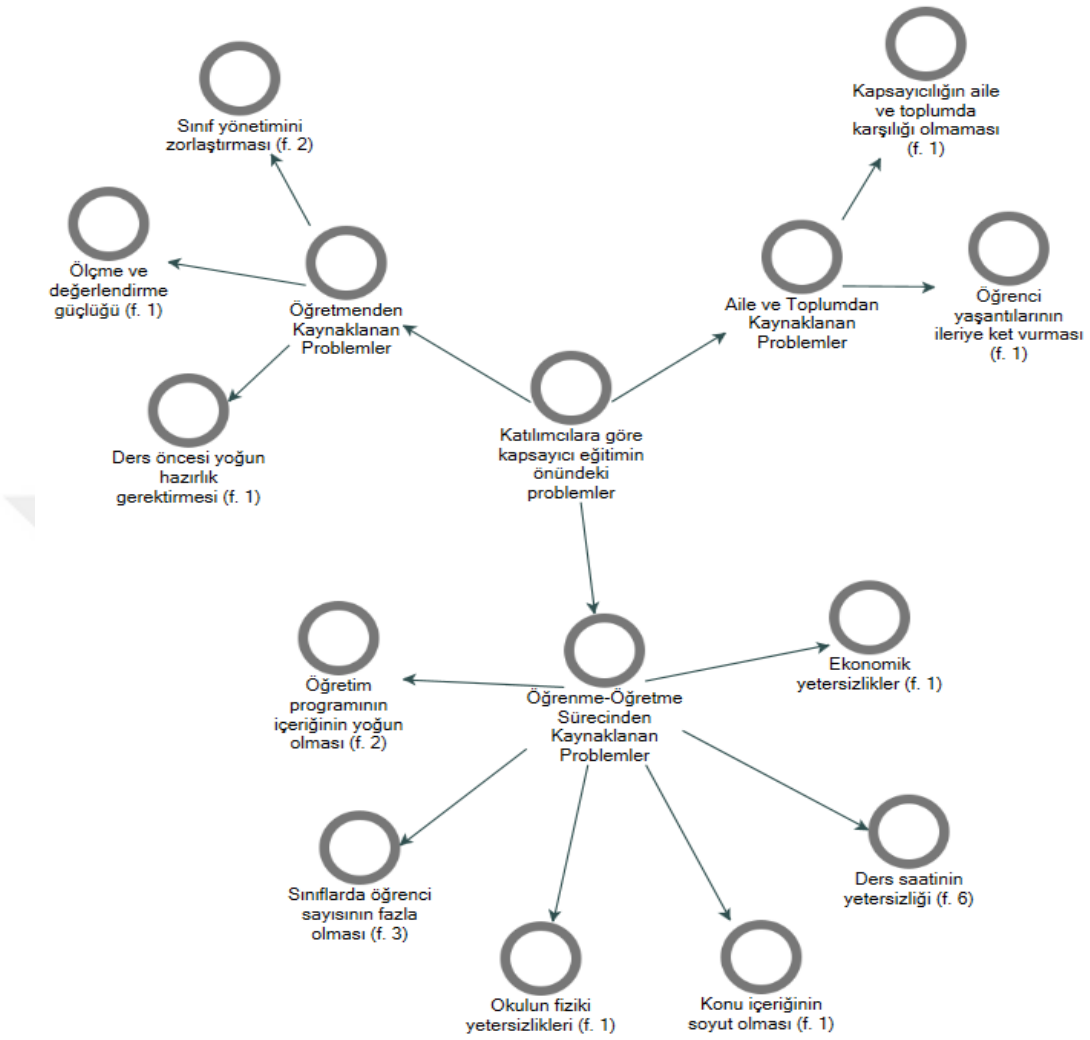
Sınıfta etkili bir kapsayıcı eğitim için öncelikli gereksinimlerden birisi de öğrencileri tanımaktır. Bu kapsamda katılımcıların sınıfı tanıma stratejileri Şekil 3.6'da yer verilmiştir.



Şekil 3.6. *6/G Şubesi öğretmenlerinin sınıfı tanıma stratejileri*

Katılımcılar bir sınıftaki öğrencileri tanımaya yönelik gereken bilgileri daha çok üç farklı stratejiden yararlanarak elde ettiği görülmektedir. Bunlardan ilki Şube Öğretmenler Kurulu (ŞÖK) toplantılarından, sınıf rehber öğretmeninden ve diğer branş öğretmenlerinden elde ettikleri öğretmen kaynaklı bilgilerdir. İkincisi ise süreç içerisinde öğrencilerle gerçekleştirdikleri sohbetler veya gözlemlerinden elde ettikleri bilgiler, bir diğeri ise veli toplantılarından veya veli görüşmelerinden elde ettikleri veli kaynaklı bilgilerdir.

Şube öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri, Şekil 3.7'de belirtildiği üzere, öğretmenden kaynaklanan, öğrenme-öğretme sürecinden kaynaklanan ve son olarak aile ve toplumdan kaynaklanan şeklinde olmak üzere üç farklı kategoride ifade ettikleri görülmektedir.



Şekil 3.7. *6/G Şubesi öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimin önündeki problemler*

Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin başında ders saatinin yetersiz olması, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, öğretim programının içeriğinin yoğun olması, okulun fiziki ve ekonomik yetersizlikleri ile kapsayıcılığın soyut bir konu olması gibi öğrenme-öğretme sürecinden kaynaklı problemler yer almaktadır. Diğer yandan kapsayıcı eğitimin etkinlik temelli bir uygulama içermesi nedeniyle öğretmenlere ek iş yükü getireceği, sınıf yönetimini zorlaştıracağı ve ölçme ve değerlendirme sürecinin de farklılaştırma gerektirmesinden dolayı öğretmenlere farklı güçlükler oluşturacağı endişesi de kapsayıcı eğitimin önündeki öğretmenden kaynaklı bazı problemlerdir. Katılımcılara göre bir diğer problem ise kapsayıcı eğitimin ailede ve toplumda bir karşılığının olmaması ve öğrencilerin sınıf veya okul dışında kapsayıcılığa ters düşen durumlarla karşı karşıya kalarak olumsuz bir yaşantı oluşturmasıdır.

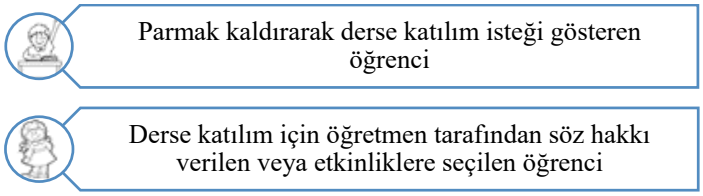
3.2. Uygulama Süreci: Kapsayıcı Sosyal Bilgiler Dersi Sürecine İlişkin Bulgular

Bulgularının bu kısmında *Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin uygulama süreci nasıldır?* sorusundan hareketle gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Başka bir ifadeyle bu başlık altında haftalık gerçekleştirilen uygulamalara, öğrencilerin ders katılımlarına ve süreçte yaşanan güçlüklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1. Kapsayıcı Sosyal Bilgiler Dersi Uygulamaları

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ön gözlemler ile 18 haftalık uygulama sürecine ilişkin bilgi ve bulgular haftalık ve kronolojik bir şekilde yer verilerek açıklanmıştır. Bu bölümdeki bulgular ders kayıtları (gözlem raporları), araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, öğrenci ürünleri, öğrenci günlükleri ve öğretmene ait kapsayıcı öğretim gözlem formlarıyla (bkz. *2.4.2.3. Gözlemler*) desteklenmiştir. Öğrenci ürünleri ve günlükleri bulguları desteklemek amacıyla görseller şeklinde verilmiştir.

Bulguların bu kısmında ayrıca kapsayıcı sosyal bilgiler öğretimi sürecinde öğrencilerin derse katılımlarına ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Kapsayıcı öğretimin temel ilkelerinden biri tüm öğrencilerin katılımını sağlanmaktır. Bu kapsamda araştırmanın uygulama sürecinde ders video kayıtlarından hareketle tüm öğrencilerin soru ve etkinliklere katılım talepleri ile söz hakkı alma ve etkinliklere katılma durumları incelenmiştir. Bu kapsamda 18 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamalardaki öğrenci katılım durumları (Şekil 3.8) tek ders saati, çift ders saati ve haftalık toplam katılım sayısı olarak aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.



Şekil 3.8. *Tablolardaki ikonların anlamları*

Tablo 3.1. *Tablolarda renklerle gruplandırılan öğrencilere ilişkin bilgiler*

Başarı düzeyi düşük öğrenciler	Yabancı uyruklu öğrenciler	Akademik olarak orta düzey olan öğrenciler	Akademik olarak başarılı öğrenciler	Akademik olarak üstün nitelikte başarılı öğrenciler

Şekil 3.1'de uygulama sürecinde öğrenci katılım istek ve söz hakkı bulma durumlarına ilişkin görseller açıklanmış, Tablo 3.1'de ise öğrencilerin akademik başarı düzeyleriyle ilişkilendirilen renklere yer verilmiştir.

3.2.1.1. Ön Gözlem Haftasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında uygulama öncesinde iki hafta ön gözlem süreci gerçekleştirilmiş bu haftaların birinde ise kamera ile kayıt altına alınmış ve gözleme ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de yer verilmiştir. Ön gözlem haftası uygulama öncesi sınıftaki mevcut durumu göstermesi açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Ön gözlem haftasında 120 dakikalık sürecin 30 dakikası araştırma kapsamında öğrencilere ilişkin kişisel bilgilerin toplanması nedeniyle bu haftanın 90 dakikası analiz edilmiştir. Ön gözlem haftasında Birey ve Toplum öğrenme alanının "Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur." kazanımına yönelik bir ders yürütülmüştür. Dersi daha sonraki haftalarda gözlemci öğretmen statüsünde yer alacak sosyal bilgiler öğretmeni yürütmüştür.

Tablo 3.2. Ön gözlem haftası ders sürecine ilişkin bulgular

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	-	20 dk	3 dk	8 dk	9 dk	-
50'	5 dk	26 dk	8 dk	2 dk	9 dk	-

Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler				
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre	Grup Çalışması Sayısı	BİT (Video, Web. 2.0)
40'	-	8 dk	-	-
50'	-	8 dk	-	

Ön gözlem haftasında analiz edilen 90 dakikalık sürenin 46 dakikasında öğretmen merkezli bir anlayışla öğretmenin anlatımında ilerlediği, öğrencilerin yalnızca 11 dakika kendilerinin aktif olmasına imkân tanınırken, öğretmen ve öğrencilerin 28 dakika (etkileşimli + soru cevap dakikalarının toplamı) birlikte etkileşim içinde bulundukları görülmektedir. Ön gözlem süresince bir derste 8 dakika kitaptaki karakterlerin okuma

yoluyla canlandırılması, bir diğer derste ise öğrenci defterlerine yazdırma yoluyla gerçekleştirilen 8 dakika süren birer etkinlik gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca herhangi bir görsel araçtan ve grup çalışmasından ise yararlanılmamıştır. Ön gözlem haftasında gerçekleştirilen öğrenci katılımlarına[9] ilişkin bulgular Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Ön gözlem haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular

Ön Gözlem Haftası				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Seçil	22	12	8	6	14	6
2	Ebhar	20	11	10	6	10	5
3	Mesut	18	10	8	5	10	5
4	Tuğçe	17	8	6	6	11	2
5	Melik	16	9	9	6	7	3
6	Nagehan	12	4	3	2	9	2
7	Sancar	12	7	7	4	5	3
8	Anıl	11	7	6	5	5	2
9	Sedat	11	6	4	2	7	4
10	Rabia	10	3	5	1	5	2
11	Derin	8	5	8	5	-	-
12	Efe	8	4	5	3	3	1
13	Zerrin	8	5	3	1	5	4
	Ortalama	**7,2**	**3,8**	3.5	2.3	3.7	1.5
14	Akın	7	5	3	2	4	3
15	Berna	7	3	2	2	5	1
16	Fırat	7	4	4	3	3	1
17	Eray	6	4	5	4	1	-
18	Selçuk	6	4	3	2	3	2
19	Amir	5	3	2	2	3	1
20	Bekir	4	1	1	-	3	1
21	Polat	4	1	3	1	1	-
22	Halide	2	1	1	1	1	-
23	Mahmut	2	1	2	1	-	-
24	Murat	1	-	-	-	1	-
25	Önder	1	1	1	1	-	-
26	Ahmet	-	-	-	-	-	-
27	Belgin	-	-	-	-	-	-
28	Fazilet	-	-	-	-	-	-
29	Fuat	-	-	-	-	-	-
30	İpek	-	-	-	-	-	-
31	Musavaf	-	-	-	-	-	-
Toplam		**225**	**119**	109	71	116	48

Uygulama öncesi gerçekleştirilen ön gözlem haftasının çift ders saatinde öğrencilerin %71'i derse katılım için talepte bulunmuş ve bu öğrencilerin %81'i derse

[9] Öğrenci katılımları söz hakkı isteyen, söz hakkı bulan ve canlandırma, eğitsel oyun vb. etkinliklere seçilerek katılan öğrencilere ait frekans değerleri göstermektedir.

katılım fırsatı bulabilmişlerdir. Çift ders saatinde biri üstün başarılı, üçü yabancı uyruklu olmak üzere 13 öğrenci derse katılım göstermediği gözlemlenmiştir. Ön gözlem haftasının toplamında öğrencilerin %80'i derse katılım istekliliği göstermiş ve bu öğrencilerin %96'sı derse katılım fırsatı bulabilmişlerdir. Öğrencilerin derse katılım talebi ortalaması tek ders saatinde 3.5, çift ders saatinde 3.7, toplamda ise 7.2 (f: 225) olarak gerçekleşmiştir.

Ön gözlem haftalarında 6/G sınıfı öğrencilerini tanımak amacıyla çalışmalar gerçekleştirilmiş, öğrenci dinamikleri ve uygulama süreci öncesi sosyal bilgiler ders süreçleri betimlenmeye çalışılarak uygulamanın ilk haftası için bilgi ve veri toplanmaya çalışılmıştır. Ön gözlem haftalarından elde edinilen izlenimlere göre dersler daha çok öğretmen merkezli anlatım ile gerçeklemekte, derse katılım daha çok sınıfın küçük bir grubuyla ilerlemekte ve süreçte sınıfın bir bölümüyle etkileşim kurulamamaktadır. Diğer yandan geleneksel oturma düzeniyle gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin birbirlerini dinlemedikleri, saygı göstermedikleri, sınıflarını temiz tutmadıkları, sınıf aidiyeti ve grup bilincinin oldukça zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan öğrenciler canlandırma gibi etkinliklere katılım istekliliğinin ise yüksek olduğu görülmüştür.

8 Ekim 2019 tarihinde gerçekleştirilen I. Eylem Geçerlik Komitesi toplantısında ise araştırmacının önerdiği kapsayıcı eğitimin beş temel değerine ilişkin eylem geçerlik komitesi kaygılarını bildirmiş, bu değerlerin bir veya iki değer ile sınırlandırılmasını önermişlerdir. Ayrıca hangi değerlerin hangi etkinliklerle kazandırılacağına ilişkin eylem planı sürecinde somut olarak belirtilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu öneriler ve ön gözlemler doğrultusunda düzenlemeler gerçekleştirilerek ilk eylem planının uygulamasına geçilmiştir.

3.2.1.2. I. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin ilk eylem planında Kültür Miras öğrenme alanının ilk kazanımı olan "Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur." kazanımına ilişkin uygulama gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu hafta araştırma kapsamında bir veri toplama aracının uygulamasının yanı sıra sınıfta grup bilincine yönelik bir etkinlik (Fotoğraf 3.1) ve ardından sınıf kuralları da oluşturulmuştur. Bu haftanın ilk ders saatinde geleneksel oturma düzeni, çift ders saatinde ise U oturma düzeninden yararlanılmıştır.

Bu haftadan itibaren tüm dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı aşağıdaki tablolarda kendisini "öğretmen" olarak nitelendirmiştir. Ancak tablolardaki bulguları desteklemek amacıyla yararlanılan "Öğretmen Günlüğü" olarak verilen doğrudan alıntılar Berra öğretmene, "Araştırmacı Günlüğü" olarak verilen doğrudan alıntılar ise araştırmacıya aittir. Belirtilen haftaya ilişkin bulgular Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. *I. Uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	5 dk (Araştırma formu uygulaması)	1 dk	13 dk	5 dk	2 dk	4 dk
60'	1 dk	4 dk	10 dk	15 dk	28 dk	2 dk

Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler				
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre	Grup Çalışması Sayısı	BİT (Video, Web. 2.0)
40'	-	13 dk	1	1 Video
60'	+	10 dk	-	1 Video

Uygulamanın ilk haftasında video kayıtları üzerinden gerçekleştirilen analiz de 100 dakikanın 5 dakikasında öğretmen, 23 dakikasında öğrenciler, 50 dakikasında ise hem öğretmen hem de öğrencilerin birlikte etkileşim içinde oldukları bir ders süreci yürütülmüştür. İlgili haftanın uygulama sürecinde etkinliklere 23 dakika ayrılmıştır. Ders süresince sunum, videolardan ve bir grup çalışmasından yararlanılmıştır. Uygulamanın bu haftasında süreçte farklılaştırma gerçekleştirilerek iki farklı seviyeye yönelik çalışma yaprağı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. İlk haftaya ilişkin öğretmen Kapsayıcı Öğretim Sınıf Gözlem Formu'nda (EK-21) çift ders saatini 125 puan (en yüksek skor) üzerinden 106 olarak puanlamıştır. Öğretmen günlüğünden (Berra) bir bölüme aşağıda yer verilmiştir:

> "Derse giren öğretmenimizin söylediklerini ilgiyle dinlemekteler. Neler yapılacağı konusunda meraklılar, sorulan sorulara cevap vermek için çoğu öğrenci gönüllü. … Grup çalışmalarında ilk ne yapılacağını bilmediklerinde katılım isteği sınırlı iken ne yapılacağını anladıklarında daha fazla istek oluyor. Her öğrencinin katılımı sağlanmaya çalışılınca zaman problemi yaşanabiliyor."

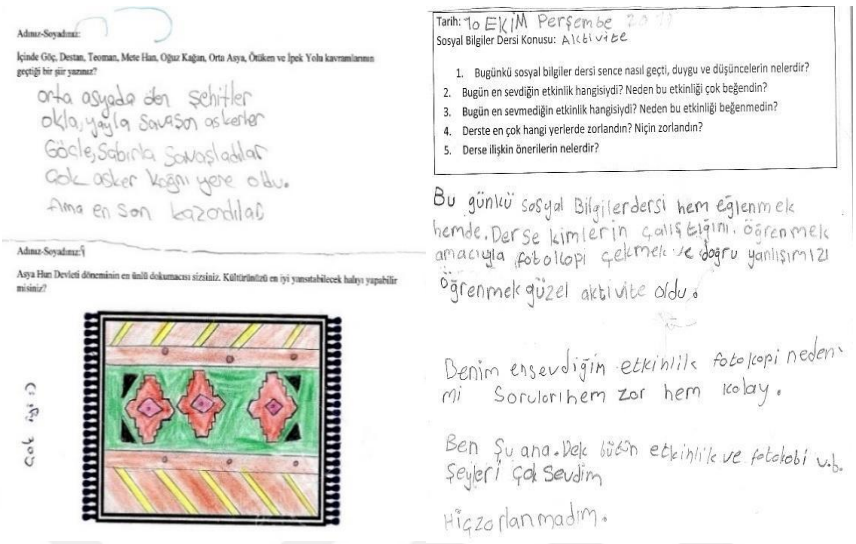
(09.10.2019)

"Sınıf kuralları oluşturulması biraz zaman aldı. Şimdiye kadar bu kuralların farkında olmalarına rağmen uymamaları alışkanlığa neden olmuş bu alışkanlıklarını kolay bir şekilde bırakamayacaklarını gözlemledim. Biraz fazla zaman harcansa da kurallar oluşturulup uygun bir yere asıldı. Yeni konuya başlamadan çeşitli sorularla hazırbulunuşlukları ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Öğrenciler anlatmaya çok istekli, konu ile ilgisi olmayan ama kendi hayatlarıyla bağlantı kurdukları her şeyi anlatmak istiyorlar bu durum ders kazanımlarının yetişmesini engelleyebiliyor. Farklı etkinliklere ilgililer."

(10.10.2019)

Fotoğraf 3.1. *Uygulamanın ilk dersinde gerçekleştirilen grup bilinci oluşturmaya yönelik mükemmel kare etkinliğinden bir fotoğraf*

Uygulamanın ilk haftasında sınıf iklimini oluşturmak ve grup bilinci kazandırmak amacıyla Fotoğraf 3.1'de de yer alan mükemmel kare adlı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliğin akabinde sınıf içinde saygı ve duyarlılık değerlerinin gelişimini teşvik etmek ve sınıf iklimi oluşturmak için sınıf kuralları da oluşturulmuştur (bkz. *Fotoğraf 2.3*). Aşağıda yer alan Görsel 3.1'de ise yabancı uyruklu öğrenci Ahmet'in konuya ilişkin bazı kavramların geçtiği şiiri, akademik başarı düzeyi orta olan İpek'in kilim motifli resmi, Selçuk'un ise günlüğünden bir görüntüye yer verilmiştir.



Görsel 3.1. *I. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

İlgili haftada gerçekleştirilen grup bilincine yönelik etkinlik, şiir ve kilim motifi gibi çalışmalar öğrenciler tarafından ilgiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk haftası olması nedeniyle öğrenciler sık karşılaşmadıkları etkinlikler için daha ayrıntılı yönergeye ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi uygulamasının ilk haftasına ilişkin öğrenci katılımı bulguları ise Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. *I. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

1. Hafta				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Sancar	31	10	6	2	25	8
2	Sedat	29	7	9	2	20	5
3	Ebhar	23	10	6	4	17	6
4	Polat	22	4	5	1	17	3
5	Berna	22	9	6	5	16	4
6	Selçuk	22	5	6	1	16	4
7	Tuğçe	22	10	6	4	16	6
8	Rabia	20	7	6	4	14	3
9	Mesut	18	7	5	3	13	4
10	Melik	18	7	4	2	14	5
11	Seçil	17	5	5	3	12	2
12	Mahmut	16	5	5	1	11	4
13	Anıl	15	8	4	1	11	7
	Ortalama	**11.9**	**4.5**	4	1.8	7.9	2.7
14	Amir	10	5	4	1	6	4
15	Nagehan	9	3	2	1	7	2
16	Akın	8	5	4	4	4	1
17	Derin	8	6	4	3	4	3

Tablo 3.5. (Devam) *I. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

18	Eray	7	4	2	1	5	3
19	Zerrin	7	2	7	2	-	-
20	Efe	6	2	3	1	3	1
21	İpek	6	2	1	1	5	1
22	Murat	6	1	5	1	1	-
23	Bekir	5	3	5	2	-	1
24	Musavaf	5	1	5	1	-	-
25	Halide	5	4	2	1	3	3
26	Önder	5	2	4	2	1	-
27	Belgin	3	-	1	-	2	-
28	Fuat	3	2	-	-	3	2
29	Fırat	2	2	2	1	-	1
30	Ahmet	1	1	1	-	-	1
31	Fazilet	-	1	-	-	-	1
Toplam		**371**	**140**	125	55	246	85

Uygulamanın ilk haftasının çift ders saatinde öğrencilerin %80'i derse katılım isteğinde bulunmuş tüm öğrencilerin %84'ü derse katılım göstermişlerdir. Uygulamanın tek ders saatinde 4, çift ders saatinde ise 7.9 olmak üzere öğrenci katılım ortalaması ilgili haftada 11.9 (f: 371) olarak gerçekleşmiştir. İlk haftada öğrencilerin %97'si derse katılım istekliliği göstermiş, öğrencilerin %96'sı derse katılım fırsatı bulabilmişlerdir. Uygulamanın ilk haftasında yalnızca Fazilet derse yönelik katılım isteğinde bulunmamış ancak öğretmen (araştırmacı) tarafından derse katılımı gerçekleştirilmiştir. Bu hafta itibariyle en fazla katılım istekliliği gösteren öğrenciler Sancar ve Sedat olmuştur. Selçuk ve Amir'ın katılım istekliği diğer dezavantajlı öğrencilere göre yüksek olmakla birlikte geçen hafta derse hiç katılım göstermeyen öğrencilerin isteklilik göstermesi veya derse dâhil edilmesi bu haftanın öne çıkan gelişmelerinden biridir.

Uygulamanın ilk haftasında karşılaşılan başlıca sorunlar öğrencilerin birbirlerini dinlememesine bağlı olarak ortaya çıkan gürültü, gerçekleştirilen yeni etkinlikleri kavramada zorlanma, farklı kişilerle birlikte oturmaya karşı direnç, cinsiyet ayrımcılığı ve akran zorbalığıdır. Bunların yanı sıra öğrenci sayısının fazla olması ve fiziki ortamın sınırlılığına bağlı olarak uygulanan "U" oturma düzeninde bazı sıralar art arda gelecek şekilde yapılandırmak zorunda kalınmış (bkz. *Görsel 2.3*) bu durum ise öğrenci giriş çıkışlarına ve öğretmenin öğrencilere ulaşımını güçleştirmiş ve oturma düzeninden istenilen verim alınamamıştır. Ancak öğrencilerin birlerini görebilmelerine de olanak sağlamıştır. Karşılaşılan bir diğer problem ise öğrenci sayısını fazla olması nedeniyle her öğrenciyi sürece dâhil edebilmek ve öğretim programının içeriğinin tam ve vaktinde yansıtılabilmek için ders saatinin de yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

16 Ekim 2019 tarihli II. Eylem Geçerlik Komitesi toplantısında daha çok eylem planı üzerinden öğrenme-öğretme sürecine odaklanılmış ve bu kapsamda farklılaştırmanın nasıl yapılacağına dair öneriler ile farklılaştırmanın eylem planında hangi gruplar için yapıldığının ifade edilmesi önerilmiştir. İlgili toplantıda zaman problemine ve öğretim programı içeriğini verme konusunda yaşanan sorunlara ilişkin Eylem Geçerlik Komitesi tutanağından bir bölüme aşağıda yer verilmiştir.

> Araştırmacı: Bunlar dışında zaman problemi var.
>
> Komite Üyesi I: Bence hiçbirinde yetişmeyecek zaman, ilk hafta bitiremedin şimdi yine yoğun olmuş, o yüzden bence mümkün olduğunca şey yapmak lazım, ne kadar sadeleştirebilirsen o kadar iyi. Biz şöyle bir mantıkla hareket ediyoruz, çok bilgi vereyim ama çocuk almadıktan sonra anlamıyor ki verdiğini, az ver öz ver yani.
>
> Komite Üyesi II: Evet, yoğun olmuş, sürekli kavramlar, isimler.
>
> Komite Üyesi I: Oradaki sıkıntı konunun yoğunluğu. Şimdi burada diyor ki Orta Asya'da ilk Türk devletlerinin coğrafyasının bir açıklamasını yap. Öğretmen bunu seçecek, öğrencinin seviyesine göre hangi temel kavramları vereceğini seçecek. Biz de yapılan yanlışlık şu oluyor. Ders kitapları yazılıyor, o ders kitaplarına sıkı sıkıya bağlı kalınıyor. Ders kitaplarında geçen her konuyu vereceksin öyle bir durum söz konusu değil. (…)
>
> Araştırmacı: Haklısınız hocam ama bunu daha sonra inceleyen öğretmenler diyecekler ki sen bu konuyu neden işlemedin, bunu atlamışsın diyecekler.
>
> Komite Üyesi I: Tamam işledin de öğrenciler öğrenemedikten sonra istersen milyon şey işle yani.
>
> Araştırmacı: Öğrencilere olabildiğince bilgi verip onların kapasitelerinin ne kadar artırılabildiği önemli görülüyor, onun için olabildiğince tüm bilgileri verme denenebilir.
>
> Komite Üyesi II: Bilgi bombardımanını ver, ne alırsak yani hocam. (Gülüşmeler)
>
> Komite Üyesi I**:** Şimdi bizim sistem öyle ilerliyor, ne kadar çok bilgi verirsen (planı göstererek) bak beceriyi yazmamışsın. Ama şimdi müfredat değiştirme çalışmalarında tamamen beceri odaklı olmaya geçileceği söyleniyor. (…)

Yukarıdaki tutanakta da belirtilen eylem planlarında ders kitaplarındaki kavramların tümüne yer verilme durumu konusunda araştırmacının argümanı birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de merkezi bir sınavın olduğu, sınav içeriklerinin önemli

bir kısmının ders kitaplarından alındığıdır. Bu nedenle araştırmacı ilk eylem planlarında ilgili tüm kavramlarına öğrenme-öğretme sürecinde yer verme eğiliminde olmuştur. Ancak öğrenci sayısının fazla olması ile 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Kültür ve Miras öğrenme alanının içeriğinin yoğunluğu uygulama sürecinde zaman problemine yol açmıştır. Bu nedenle ikinci eylem planında bazı bilgilere ait içerikler azaltılmıştır.

3.2.1.3. II. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinin ikinci eylem planında yine ilk haftanın kazanımına devam edilmiştir. Uygulamanın ikinci haftasında üç ders saatinin tamamı analize dâhil edilmiştir. Bu haftanın tek ders saatinde U oturma düzeni, çift ders saatinde ise küme oturma düzeninden yararlanılmıştır. İlgili haftaya ilişkin bulgular Tablo 3.6'da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. *II. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

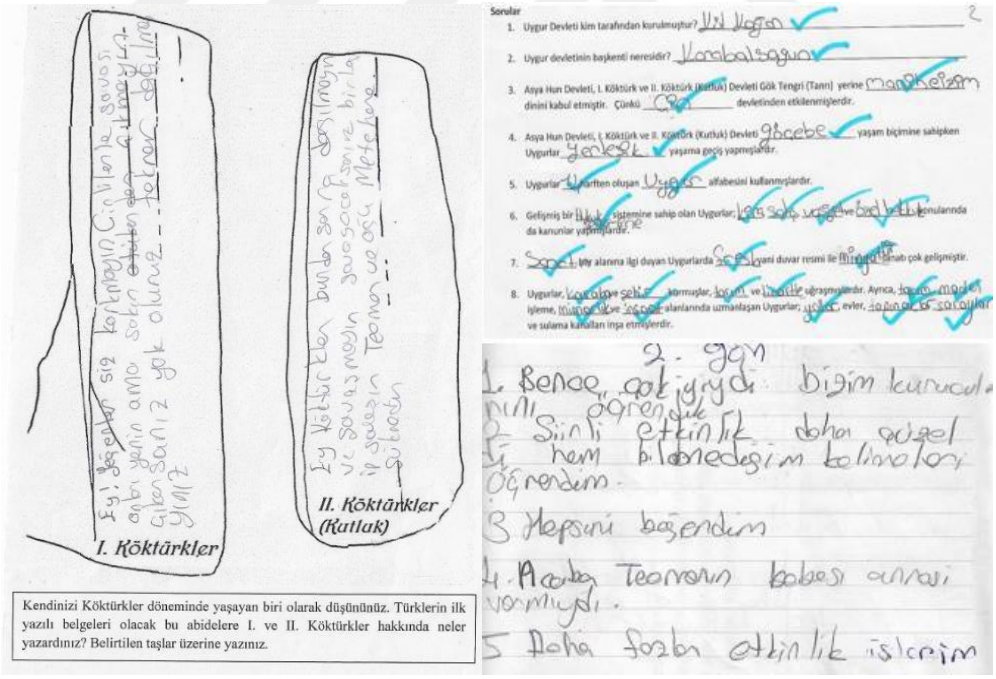
Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	3 dk	2 dk	11 dk	8 dk	11 dk	5 dk
80'	9 dk	5 dk	38 dk	17 dk	7 dk	5 dk

Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler				
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre	Grup Çalışması Sayısı	BİT (Video, Web. 2.0)
40'	+	5 dk	-	2 Video
80'	+	38 dk	1	2 Video

120 dakikalık uygulamanın 7 dakikasında yalnızca öğretmen etkin bir rol oynarken 49 dakikasında öğrenciler, 43 dakikasında ise öğrenciler ve öğretmen birlikte etkileşim içinde olmuşlardır. Derslerde sunu ve görsel iletişim araçlarından sıklıkla (video, fotoğraf vb.) yararlanılmıştır. Bunlara ek olarak homojen oluşturulan bir grup çalışması da gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın bu haftasında hem süreçte hem de değerlendirme aşamasında farklılaştırmaya gidilmiştir. Değerlendirme aşamasında orta ve düşük akademik seviyeye sahip öğrencilerin yanı sıra yabancı uyruklu öğrencilere Arapça bir değerlendirme etkinliği hazırlanmıştır. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilere ise önce orta seviye etkinliği verilmiş sonrasında ise ek olarak daha üst düzey bilişsel

etkinlikler verilmiştir. Öğretmen ilgili haftanın çift ders saatini gözlem formunda 125 puan üzerinden 102 olarak puanlamıştır. Uygulamanın ikinci haftasına ilişkin öğretmen günlüğünden (Berra) bölümlere aşağıda yer verilmiştir.

> "Öğrencilerin duruma daha fazla alıştıkları gözlemlenmektedir. Öğretmenimizi benimsedikleri anlaşılıyor. Kazanımları daha çabuk kavrıyorlar. Önceki konularla hemen bağlantı kurabiliyorlar. Sınıf mevcudu her öğrencinin cevaplarını dinlemeye uygun olmasa da genel olarak cevaplar önemseniyor, derse katılmaya cesaretlendiriliyor."
>
> (16.10.2019)
>
> "Oturma düzeni değiştirildi, gruplar oluşturuldu. Bazı gruplar uyum sağlamada güçlük çekti. Düzen sağlandıktan sonra kazanımlar hakkında bilgi verildi, önceki bilgiler hatırlatıldı. Etkinlikler tüm sınıfa uygun şekilde uygulandı. Gruplar homojen olduğu için bazı gruplar etkinliklere katılmada zorlandılar, motive edilerek ilgileri çekildi."
>
> (17.10.2019)



Görsel 3.2. *II. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

Görsel 3.2'de ikinci haftaya ait öğrenci ürün dosyalarından alınan bazı öğrenci ürünlerine ilişkin görsellere yer verilmiştir. Görselde sol üst köşede Ebhar'a ait çalışma yaprağı ile Sancar'a ait Orhun abideleri etkinliği ile günlüğünden görseller verilmiştir. İlgili haftada Köktürkçe seslendirilen Orhun Abideleri'ne ait videoda geçen Türkiye

Türkçesi kelimeleri bulma etkinliği ile Uygular'a ilişkin parçalanmış metinleri anlamlı bir şekilde sıralamaya yönelik grup etkinliği video kayıtlarının analizi sonucunda öğrenciler tarafından ilgiyle gerçekleştirildiği görülmüştür. Orhun Abideleri oluşturma ve farklılaştırılmış çalışma yaprakları da öğrenciler tarafından anlaşılarak yapılabildiği gözlemlenmiştir. Ancak Eray ve Fazilet'in yazma içeren etkinliklere katılım ve çaba göstermedikleri görülmüş bunun üzerine bu öğrencilere çalışma yapraklarındaki bilgilerin aynısını cevap bölümlerine yazmaları sağlanmıştır. Bunlara ek olarak EBA'dan açılan videolar ise öğrenciler tarafından yeterince ilgiyle takip edilmediği görülmüştür. Uygulamanın ikinci haftasına ilişkin öğrenci katılımı bulguları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. *II. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

2. Hafta				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Rabia	30	8	12	3	18	5
2	Ebhar	24	4	5	1	19	3
3	Berna	22	6	5	1	17	5
4	Akın	21	5	7	3	14	2
5	İpek	20	2	4	2	16	-
6	Nagehan	20	6	6	3	14	3
7	Tuğçe	20	5	8	-	12	5
8	Efe	18	2	5	1	13	2
9	Seçil	18	2	8	1	10	1
10	Sancar	18	6	6	1	12	5
11	Derin	17	8	7	4	10	4
12	Mesut	17	3	9	1	8	2
13	Polat	17	5	6	2	11	3
14	Selçuk	15	3	6	2	9	1
15	Halide	14	3	4	2	10	1
16	Amir	14	2	-	-	14	2
	Ortalama	**12.6**	**3.1**	4.1	1.2	8.4	1.9
17	Ahmet	12	2	1	-	11	2
18	Anıl	11	2	1	-	10	2
19	Fuat	11	4	3	2	8	2
20	Melik	10	5	7	3	3	2
21	Sedat	8	3	5	2	3	1
22	Mahmut	7	3	7	3	-	-
23	Belgin	6	1	-	-	6	1
24	Önder	6	1	-	-	6	1
25	Musavaf	5	1	-	-	5	1
26	Eray	3	3	1	1	2	2
27	Bekir	2	1	1	1	1	-
28	Murat	2	-	2	-	-	-
29	Zerrin	2	1	2	1	-	-
30	Fazilet	-	-	-	-	-	-
31	Fırat	-	-	-	-	-	-
Toplam		**390**	**97**	128	37	262	58

Uygulamanın ikinci haftasının çift ders saatinde öğrencilerin %84'ü derse katılım isteğinde bulunmuş tüm öğrencilerin %77'si derse katılım göstermişlerdir. Uygulamanın tek ders saatinde 4.1, çift ders saatinde ise 8.4 olmak üzere ilgili haftada öğrenci katılım ortalaması 12.6 (f: 390) olarak belirlenmiştir. İkinci haftada öğrencilerin %93'ü derse katılım istekliliği göstermiş, öğrencilerin %90'ı derse katılım sağlayabilmişlerdir. Bu hafta üstün başarılı öğrencilerin yanı sıra Ahmet ve Fuat'ın de derse katılımları artmış, Amir ve Selçuk ise önceki haftadaki ilgi ve isteklerini devam ettirmişlerdir. En fazla katılım gösteren öğrenciler ise Rabia ve Ebhar olmuştur. Bu hafta Fazilet ve Fırat derse ne katılım isteği göstermişler ne de derse dâhil edilebilmişlerdir. Murat ise isteklilik göstermesine rağmen derse katılım sağlayamamıştır.

Günlükler ve video kayıtlarının analizi sonucunda uygulamanın ikinci haftasında karşılaşılan sorunların geçen haftaya benzer şekilde ortaya çıktığı sorunların daha çok saygı ekseninde devam ettiği, buna ek olarak sınıf kurallarının içselleştirilmediği, yeni etkinlikleri kavramada zorluklar yaşandığı ve küme çalışmaları için fiziki ortamın yetersiz kaldığı (bkz. *Görsel 2.4*) tespit edilmiştir. Saygı ile ilgili kazanımların süreç alacağı göz önünde bulundurulmakla birlikte üçüncü eylem planında saygı ile ilgili doğrudan etkinliklerin yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Çift ders saatinde kullanılan küme oturma düzeninde öğrenci sayısı dolayısıyla sekiz grup oluşturulmuş ancak fiziki ortam nedeniyle gruplar birbirine yakın konumlandırılmak durumunda kalınmıştır. Bu durum ise sınıfta ders dışı gürültüye ve öğrenciler arasında hareketliliğe sebep olmuştur. Ayrıca küme çalışmasında homojen gruplar oluşturulmuş ancak öğrenciler farklı kişilerle oturmaya karşı direnç göstermişlerdir.

23 Ekim 2019 tarihinde gerçekleştirilen III. Eylem Geçerlik Komitesi toplantısında sınıf kurallarına uyulmadığı durumlarda daha sıklıkla sınıf kurallarının hatırlatılması, saygı konusunda olumlu davranış gösteren öğrencilerin sözel olarak veya haftanın en saygılı öğrencisi yaka kartı veya rozeti verilmesi gibi pekiştireçlerle desteklenmesi önerilmiştir. Eylem planına ilişkin değerlerin daha ön plana çıkarılması, bilgi yoğunluğunun ise daha da azaltılması gerektiği ifade edilmiştir. Buna ek olarak komite üyeleri drama, canlandırma vb. etkinliklerin artırılması ve öğrenciler için yalın ancak ilgi çekici bilgi ve çalışma yapraklarının hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu tarihe kadar hazırlanan eylem planlarında bilgi ağırlıklı ve tasarım olarak sade bilgi ve çalışma yapraklarının kullanılmıştır. Bu durumun nedeni araştırmacıya göre renkli materyallerin

maliyet nedeniyle öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmeyeceği düşüncesidir. Ancak üçüncü haftadan itibaren ders materyallerinde ilgi çekicilik ve görselleştirme ön plana alınmıştır. Bunun yanı sıra dördüncü hafta için ders planlarının tümüyle değiştirilmesi, kapsayıcı eğitime daha uygun hale getirilmesi için de çalışmalara başlanmıştır. Son olarak iki haftadır karşılaşılan yeni etkinlikleri kavramada öğrencilerin güçlük çekmesi üzerine bu haftadan itibaren yönergelerin daha açık hale getirilmesi, yönergelere sözlü ve yazılı olarak birlikte yer verilmesi ile yönergelerin desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin seviyesine göre indirgenerek özel olarak açıklanması kararlaştırılmıştır. İkinci haftada karşılaşılan sorunlardan ve eylem geçerlik komitesi önerilerinden hareketle düzenlemeler gerçekleştirilerek uygulamanın üçüncü haftasına geçilmiştir.

3.2.1.4. III. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

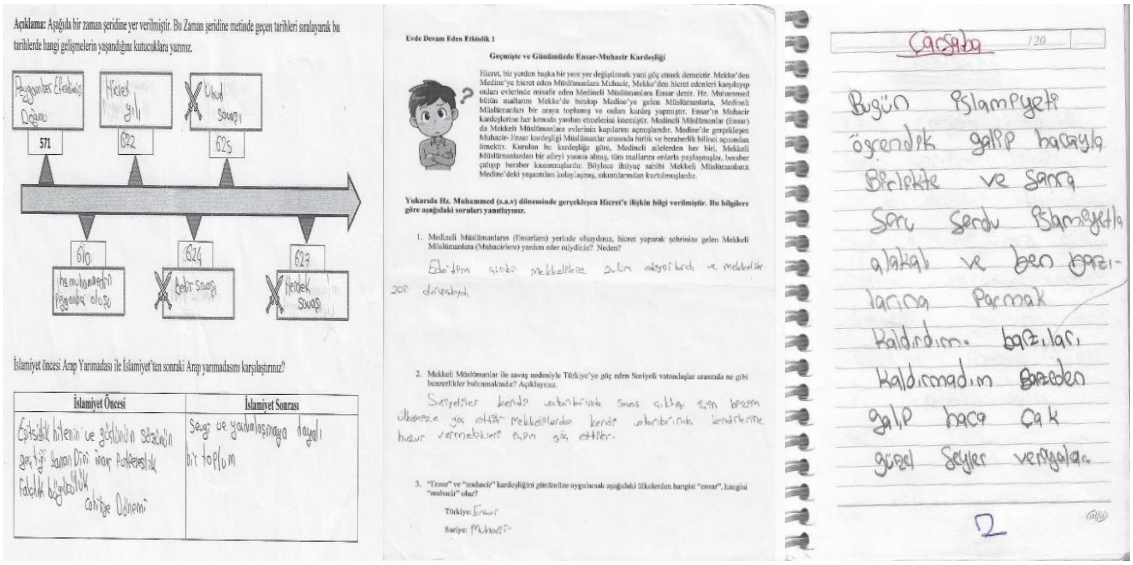
Araştırmanın uygulama sürecinin üçüncü haftasında Kültür ve Miras öğrenme alanının ikinci kazanımı olan "İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar." kazanımına ilişkin uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu haftanın üç ders saatinde de U oturma düzeninden yararlanılmıştır. Belirtilen haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.8'de belirtilmiştir.

Tablo 3.8. *III. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	3 dk	9 dk	10 dk	6 dk	12 dk	-
80'	10 dk	10 dk	18 dk	27 dk	8 dk	7 dk
Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler						
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre		Grup Çalışması Sayısı		BİT (Video, Web. 2.0)
40'	+	10 dk		-		-
80'	+	34 dk		-		2 Video

Üçüncü haftada gerçekleştirilen 120 dakikalık uygulamanın 19 dakikasında yalnızca öğretmen aktif bir rol oynarken 28 dakikasında öğrenciler, 53 dakikasında ise hem öğrenciler hem de öğretmen birlikte etkileşim halindedirler. Derslerde sunu ve görsel

iletişim araçlarından yararlanılmıştır. Uygulamanın bu haftasında süreçte farklılaştırma gerçekleştirilerek akademik başarı düzeyi yüksek ve orta düzeydeki öğrencilerin yanı sıra yabancı uyruklu ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ayrı çalışma yaprakları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Berra öğretmen ilgili haftanın tek ders saatini[10] gözlem formunda 125 puan üzerinden 108 olarak puanlamıştır. Berra öğretmen ilgili haftaya ilişkin "Konu öğrenciler tarafından kendi çabalarıyla öğrenilmiş oldu, etkili bir çalışmaydı." demiştir. Görsel 3.3'te Zerrin'e ait bir tarih şeridi ve Akın'a ait bir ensar-muhacir etkinliği ile Fırat'a ait günlükten bir görüntüye yer verilmiştir.



Görsel 3.3. *III. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

İlgili haftanın tek ders saatinde İslamiyet'in doğuşuna ilişkin konuya dikkat çekmek amacıyla Türkiye ve komşu ülkelere ait haritalar üzerinde ülkelerde baskın dine ait sembollere yer verilmiştir. Bu etkinlikte Türkiye, Suriye ve Irak'ın İslamiyet dinine ilişkin ortaklığına dikkat çekilmek istenmiş ve özellikle yabancı uyruklu öğrenciler kendi ülkelerine vurgu yapılmasını dikkatle takip etmişlerdir. Çift ders saatinde kullanılan bilgi yapraklarında metin hacminin fazlalığı nedeniyle bazı öğrencilerin okuma sırasında sıkılabildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler tarih şeridi etkinliğini ilk aşamada anlamakta zorluk çektiği gözlemlenmiş ancak yönerge örnekler üzerinden tekrarlanınca uygulamayı kolaylıkla gerçekleştirebilmişlerdir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile

[10] Çift ders saati Berra öğretmen tarafından raporlanamamıştır. Bu nedenle III. ve VIII. haftalar tek ders saatine ilişkin gözlem formlarıyla değerlendirilmiştir.

Veda Hutbesi'nden bazı bölümlerin yer aldığı, öğrencilerden iki rulo şeklinde sarılmış kâğıtlardan birisini seçmelerinin istendiği ve daha sonra sıra arkadaşlarıyla karşılaştırmaları istenen etkinlik ile Dört Halife'nin rol kartları ile canlandırıldığı etkinliklerde ilgiyle karşılanmıştır. Dört Halife'ye ait kıssadan hisseleri içeren hikâyeleri dinlemek isteyip istemediklerine sunulan tercihler de öğrencilerin sürece karar verme ve sürece müdahil olmaları bakımından dikkat çekici olmuştur. İlgili haftada İslamiyet, dört halife, hicret, ensar, muhacir ve veda hutbesi gibi kavramların varlığı değer aktarımı kolaylaştırarak sınıf iklimi oluşumuna katkı sağladığı ifade edilebilir. Uygulamanın üçüncü haftasına ait öğrenci katılımına ilişkin bulgular ise Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. *III. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

3. Hafta		**Hafta Toplamı**		**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**			**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Melik	43	11	22	3	21	8
2	Rabia	39	5	20	2	19	3
3	Nagehan	38	3	22	1	16	2
4	Berna	36	7	16	5	20	2
5	Seçil	35	9	20	6	15	3
6	Sancar	35	9	22	6	13	3
7	Mesut	32	8	21	4	11	4
8	Ebhar	27	3	18	2	9	1
9	Akın	22	6	10	3	12	3
10	Eray	22	5	15	3	7	2
11	Murat	22	3	9	2	13	1
12	Derin	20	7	14	4	6	3
	Ortalama	**19.2**	**3.7**	12.6	2.3	7.9	1.6
13	Tuğçe	19	4	10	3	9	1
14	Fuat	18	1	12	-	6	1
15	Fırat	18	6	7	4	11	2
16	Bekir	17	1	9	1	8	-
17	Önder	17	1	13	1	4	-
18	Sedat	17	2	17	2	Derse gelmedi	
19	Amir	16	-	9	-	7	-
20	Polat	16	3	10	2	6	1
21	Efe	15	5	12	2	3	3
22	Anıl	14	2	7	1	7	1
23	Zerrin	14	3	11	2	3	1
24	Mahmut	13	-	13	-	-	-
25	Selçuk	13	5	13	5	Derse gelmedi	
26	İpek	8	2	8	2	-	-
27	Belgin	6	1	6	1	-	-
28	Halide	5	2	1	1	4	1
29	Ahmet	-	-	-	-	-	-
30	Fazilet	-	-	Derse gelmedi		-	-
31	Musavaf	-	-	Derse gelmedi		-	-
Toplam		**597**	**114**	367	68	230	46

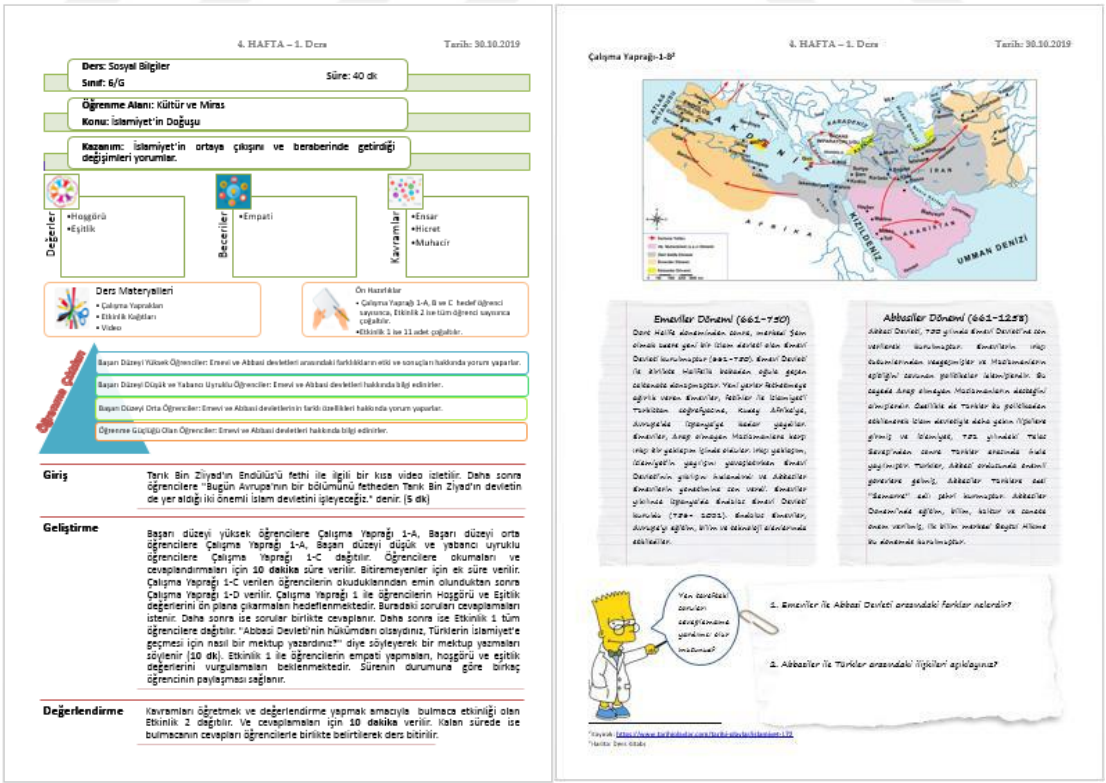
Uygulamanın üçüncü haftasının tek ders saatinde 12.6, çift ders saatinde 7.9 olmak üzere ilgili haftada öğrenci katılım istekliliği ortalaması 19.2 (f: 597) olarak gözlemlenmiştir. Bu haftada gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencilerin %90'ı derse katılmaya yönelik bir isteklilik gösterirken, tüm öğrencilerin %84'ü derse yönelik istekleri sonucunda söz hakkı alabilmişlerdir. Bu haftanın en çok katılım gösteren öğrencileri Melik, Rabia ve Nagehan olmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerden Ahmet, Fazilet ve Musavaf derse katılıma yönelik bir isteklilik göstermemişler, Amir ise isteklilik göstermesine rağmen söz hakkı bulamamıştır. Uygulamanın üçüncü haftasında etkinliklere katılım ve söz hakkı alma isteğinde artış görülen, kaynaştırma öğrencilerinden, Eray'ın derse dâhil olma çabası dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra Fuat, Fırat ve Önder'in de derse yönelik ilgi ve istekliliğinin artış gösterdiği gözlemlenmektedir.

Uygulamanın üçüncü haftasında saygı değeri ekseninde problemler yaşanmaya devam edilmiştir. Uygulamanın ilk haftalarında öğrencilerde akademik başarıya yönelik öğretim materyallerinin tasarlanmasına daha çok odaklanılmış ve ders planlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Diğer yandan sınıf içerisinde birbirleriyle hiç iletişim kurmamış öğrenciler olmasından ve yabancı uyruklu öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerine yönelik ön yargılar nedeniyle öncelikle sınıf içi iletişimi artırmak ve öğrencilerin birbirini tanıması amacıyla uygun oturma düzeni ayarlanmaya çalışılmıştır. Önceki haftaların aksine bu hafta U oturma düzeninde birbirleriyle hiç veya nadir iletişim kurdukları gözlemlenen öğrencilerin aynı sırayı paylaşmaları istenmiştir. Ancak öğrenciler farklı kişilerle oturmaya karşı direnç göstermişler, karşı cinsten, yabancı uyruklu veya kaynaştırma öğrencisi olan arkadaşlarıyla oturmak istememişlerdir. Bu nedenle sıra düzenleme ve tepkileri yatıştırmak amacıyla zaman problemleri yaşanmıştır. Zaman problemine neden olan durumlardan birisi de bu haftanın ders içeriğinde Veda Hutbesi'ne, Hicret, Ensar ve Muhacir kardeşliği gibi konulara daha fazla zaman ayırılarak eşitlik, duyarlılık ve adalet değerleri vurgulanmıştır. Bu hafta U oturma düzeninde orta boşluk azaltılarak arka sıradaki öğrencilere ulaşım iyileştirilmiştir. İlgili haftanın akabinde gerçekleşen 30 Ekim 2019 tarihli IV. Eylem Geçerlik Komitesi toplantısından ders içeriklerinin biraz daha azaltılması önerilmiştir. Uygulamanın dördüncü haftasına yeni bir kapsayıcı eğitim ders planı şablonu ile öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını daha destekleyici bir anlayışla geçilmiştir.

3.2.1.5. IV. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın dördüncü haftasının tek ders saatinde Kültür Miras öğrenme alanının ikinci kazanımına devam edilirken, çift ders saatinde ise "Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder." kazanımına ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu haftanın üç ders saatinde de geleneksel oturma düzeninden yararlanılmıştır. İlgili haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.10'da belirtilmiştir.

Uygulamanın ilk üç haftasında kapsayıcı öğretim uygulamaları öğretmenlerin renkli ve çok sayıda materyal çıktısı almadan kolaylıkla kullanabileceği, öğretmenlere ek bir hazırlık gerektirmeyecek mevcut materyallerin kullanıldığı ekonomiklik ilkesinden hareketle geleneksel ders planları şeklinde hazırlanmış ve uygulanmıştır. Ancak dördüncü haftayla birlikte eylem planlarında klasik ders planlarından vazgeçilerek özgün içeriklere ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını daha fazla dikkate alacak yeni bir anlayışa geçilmiştir. Bu anlayışla birlikte yeni eylem planı şablonu geliştirilmiş (Görsel 3.4.) ve bu haftadan itibaren uygulanmaya başlanmıştır.



Görsel 3.4. *Geliştirilen yeni eylem planı şablonu* **(***IV. hafta planı)*

Tablo 3.10. *IV. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	-	7 dk	24 dk	-	8 dk	1 dk
80'	8 dk	8 dk	16 dk	22 dk	10 dk	16 dk
Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler						
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre	Grup Çalışması Sayısı	BİT (Video, Web. 2.0)		
40'	-	23 dk	-	1 Video		
80'	+	30 dk	-	4 Video 1 Powtoon		

Dördüncü haftada gerçekleştirilen 120 dakikalık dersin 15 dakikasında yalnızca öğretmen etkili olurken 40 dakikasında öğrenciler diğer 40 dakikasında ise öğrenci öğretmen etkileşimi deneyimlenmiştir. Derslerde sunu ve görsel iletişim araçlarından sıklıkla yararlanılmıştır. Aşağıda dördüncü haftada gerçekleştirilen iki saatlik eylem planından bir kesite yer verilmiştir.

> **Giriş:** "Savaşın Efsaneleri - Talas Savaşı" adlı belgeselden bir kesit (39-52 dakikalar arası) izletilir. Videoya ilişkin sorular sorulur. Daha sonra öğrencilere "Bugün, Talas Savaşı ve sonrasında kurulan ilk Türk-İslam Devletlerini işleyeceğiz" denir (15 dk).
>
> **Geliştirme:** Başarı düzeyi yüksek öğrencilere Çalışma Yaprağı 1-B; başarı düzeyi orta öğrencilere Çalışma Yaprağı 1-A; başarı düzeyi düşük, yabancı uyruklu ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ise Çalışma Yaprağı 1-C dağıtılır. Başarı düzeyi yüksek ve orta öğrenciler için verilen parçalara ayrılmış metni doğru bir şekilde sıralamaları istenir. Bunun için 5 dakika süre verilir. Başarı düzeyi düşük, yabancı uyruklu öğrenciler ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yanına giderek ne yapmaları gerektiği açıklanır. Onlar için süre kısıtlaması yapılmaz. Diğer öğrencilerin sıralamaları kontrol edilir, desteğe ihtiyacı olanlara ise erken bitiren öğrencilerden yardımcı olmaları istenir. Ardından Çalışma Yaprağı 1'in altında bulunan bölüm başarı düzeyi yüksek ve orta öğrencilere dağıtılır. Bunları cevaplandırmaları için ise 10 dakika süre verilir. Bu süre içinde öğrencilere destek olunur. Ardından çalışma yaprağındaki sorular sınıfla birlikte cevaplandırılır (Talas Savaşı'nın dinî, kültürel ve siyasi sonuçları nelerdir?). İkinci ders başında ise Talas Savaşı'nın Türklerin Müslüman olması üzerindeki etkisi üzerinde tartışılır (5 dk). Ardından Göktanrı inancı ile İslamiyet arasındaki benzerliklere ilişkin Powtoon'da hazırlanan bir video (2 dk) izletilir. Buradaki maddeler

üzerinde durulur. Ardından Karahanlı Devleti hükümdarı Abdülkerim Satuk Buğra Han, Gazneli Devleti hükümdarı Gazneli Mahmut, Büyük Selçuklu Devleti sultanı Tuğrul Bey'in devletleri hakkında konuşturulduğu Rol Kartları (pelerin, taç, teşbih, yaka kartı vs. ile birlikte) öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerin canlandırmaları istenir (13 dk). Etkinliğin ardından ise tüm öğrencilere Karahanlı, Gazneli ve Büyük Selçuklu devletleri hakkında görsel ve temel bilgilere yer verilen Bilgi Yaprağı 1 dağıtılır.

Değerlendirme: Kavramları öğretmek ve değerlendirme yapmak amacıyla bulmaca etkinliği olan Etkinlik 2 dağıtılır ve cevaplamaları için 10 dakika verilir. Kalan sürede ise bulmacanın cevapları öğrencilerle birlikte belirtilerek ders bitirilir.

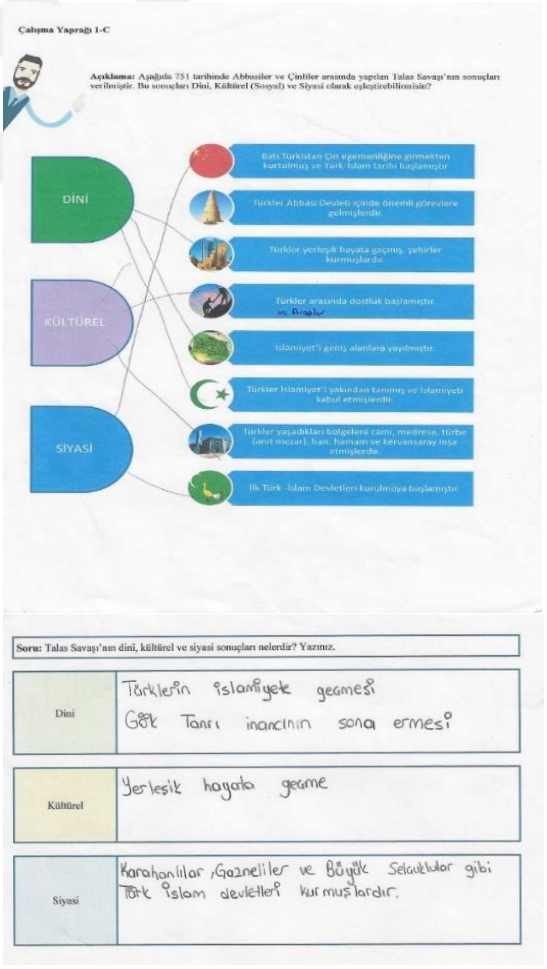
Berra öğretmen ilgili haftanın çift ders saatini gözlem formunda 125 puan üzerinden 108 olarak puanlamıştır. İlgili haftaya ilişkin öğretmen günlüğünden elde edilen doğrudan alıntılar ise aşağıda yer verilmiştir.

"Ön bilgiler açığa çıkarıldı, genel bir değerlendirme yapıldı. Halifelerin başa geçme sıraları konusunda şaşıran öğrencilerimiz oldu. Ama ilgi ve istek yerindeydi. Emeviler ve Abbasilere ilişkin bilgiler öğrenilerek, kendi çabalarıyla farklarını görerek konuyu tekrar ettiler. Sorulan sorulara cevap vermeye istekliler. Verilen etkinlikleri tamamlayamayanlar vardı. Fuat ve Selçuk ilgili ve cevapları dikkat çekiciydi. Musavaf da doğru cevaplarla anladığını gösterdi. Eray doğru olmayan cevaplar verse de ilgi gösterdi."

(30.10.2019)

"Ders ilgileri çekilerek başladı, diğer günlere göre video izlemede daha sessizlerdi. Anladıklarını gösteren dönütler verdiler. Etkinliklere ilgi pek fazla değildi, ilgileri çabuk dağıldı. İkinci ders ilgi tekrar toplandı. Dinleme ve katılım var. Eray dışında kendini veremeyen öğrenci yok."

(31.10.2019)



Görsel 3.5. *IV. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

Görsel 3.5'te Önder'e ve Derin'e ait farklılaştırılmış değerlendirme materyallerinden görsellere yer verilmiştir. Üst kısımdaki görselde bir eşleştirmeye, alt kısımdaki görselde ise açıklamaya dayalı bir değerlendirme etkinliğine yer verilmiştir. Bu hafta itibariyle ders planlarında görselleştirme ve metinlerin hacmini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmış ve buna bağlı olarak hazırlanan yeni materyallere öğrencilerin ilgisinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilere çalışma yaprakları bir karakter eşliğinde hikâyeleştirilmiş ve öğrencilere kısa yanıtlar verebileceği interaktif çalışma yaprakları verilmiştir. Böylelikle bu öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanmıştır. Çift ders saatinde ise yine metin birleştirme, eşleştirme, Powtoon'da hazırlanan video ile külah, tesbih ve pelerin ile gerçekleştirilen canlandırma etkinlikleri öğrenciler tarafından ilgiyle uygulanmıştır. Uygulamanın dördüncü haftasında gerçekleştirilen derslerdeki öğrenci katılımına ilişkin bulgular Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. *IV. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

4. Hafta				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Rabia	28	8	12	4	16	4
2	Seçil	28	5	10	1	18	4
3	Akın	27	6	6	1	21	5
4	Sancar	27	9	4	1	23	8
5	Mesut	25	6	7	2	18	4
6	Berna	23	4	9	2	14	2
7	Tuğçe	19	4	Derse gelmedi		19	4
8	Melik	18	9	9	5	9	4
9	Nagehan	18	3	5	-	13	3
10	Derin	17	5	5	1	12	4
11	Ebhar	16	3	5	-	11	3
12	Efe	15	3	9	2	6	1
13	Anıl	15	-	4	-	11	-
	Ortalama	**12.5**	3	4.5	1	8.2	2
14	Bekir	12	2	2	-	10	2
15	Halide	12	5	6	2	6	3
16	Polat	10	5	3	2	7	3
17	Murat	9	2	6	1	3	1
18	Önder	8	1	5	1	3	-
19	Zerrin	8	2	1	-	7	2
20	Ahmet	7	1	4	1	3	-
21	Eray	7	2	3	1	4	1
22	Fuat	7	2	5	1	2	1
23	Musavaf	7	2	3	1	4	1
24	Selçuk	6	2	4	1	2	1
25	Fırat	5	1	-	-	5	1
26	Sedat	5	-	3	-	2	-

Tablo 3.11. (Devam) *IV. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

27	Amir	3	-	Derse gelmedi		3	-
28	İpek	2	-	1	-	1	-
29	Mahmut	2	1	1	1	1	-
30	Belgin	-	-	-	-	-	-
31	Fazilet	-	-	-	-	-	-
Toplam		**386**	**93**	132	30	254	62

Uygulamanın dördüncü haftasında yürütülen tek ders saatinde 4.5, çift ders saatinde 8.2 olmak üzere ilgili haftada öğrenci katılım istekliliği ortalaması 12.5 (f: 386) olarak gerçekleşmiştir. Uygulamanın bu haftasında öğrencilerin %93'ü derse yönelik katılım isteği gösterirken sınıfın %81'i söz hakkı alma fırsatı bulabilmişlerdir. Bu hafta derse yönelik en fazla isteklilik gösteren öğrenciler Rabia, Seçil, Akın ve Sancar olmuştur. İlgili haftada akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. Fazilet ve Belgin bu hafta yürütülen derslerde isteklilik ve katılım göstermemişlerdir. Anıl başta olmak üzere Sedat, Amir, İpek isteklilik göstermelerine rağmen söz hakkı alamamışlardır.

Uygulamanın bu haftasında karşılaşılan başlıca problemler öğrencilerin bir arkadaşı konuşurken onu dinlemeyerek saygı göstermemesi ve buna bağlı olarak oluşan gürültü ile zaman problemidir. Öğrenciler arasında saygıyı geliştirmek ve ders dışı konuşmaları azaltmak amacıyla ilgili haftaya ait araştırmacı günlüğünde şu stratejilere yer verilmiştir:

> Sorular sorarken öğrencilerin yalnızca parmak kaldırarak söz hakkı almalarını sıklıkla hatırlattım. (…) Bir öğrenci söz aldığında diğer öğrencilerin sesleri yükselince söz hakkı alan öğrenciyi durdurarak sınıfa *arkadaşınızı duyamıyorum* diyerek sessiz olmaları gerektiğini hatırlatıp ancak herkes sustuğunda söz hakkı alan öğrenci konuşmaya devam ettirdim, bu etkili oluyor.
>
> (30.10.2019)

> Ders başında gürültünün devam etmesi üzerine bu şekilde derse başlayamayacağımızı ifade ettim ve sınıf kurallarını hatırlatarak derse başladım. (…) Etkinlikleri bitiren öğrenciler yaptıklarını göstermek için yanıma geliyorlar bu durum gürültüyü artırmakta ve sınıf yönetimimi zorlaştırmakta olduğundan öğrencileri yalnızca parmak kaldırarak beni çağırmaları ve yaptıklarını ancak bu şekilde gösterebilecekleri konusunda uyardım, sonrasında buna uyduklarını gözlemledim. (…) Herkesin bir arada konuşmaması gerektiğini, herkesin önündekilere odaklanması gerektiğini ve kimsenin bir başka arkadaşını şikâyet etmemesi gerektiğini belirttim. (…) Gürültüden rahatsız olduğumu ifade ettim. Kendilerinin bu durumdan rahatsız olup olmadıklarını sordum. Böyle yaptıklarında bunun bir hak

olduğunu, derste saygılı olunmazsa başkalarının da hakkına gasp ettiklerini ifade ettim. Konuşma sonrasında sınıf biraz daha sakinlemişti.

(31.10.2019)

Bu ders için Plickers videosu hazırlamıştım. Videonun kapağında kendi okullarının fotoğrafını koymuştum onu görünce tüm öğrenciler videoya dikkatlerini verdiler. Türklerin İslamiyet'e geçeme nedenlerine ilişkin iki dakikalık bir video hazırladım ve buradaki karaktere sınıftaki Fazilet'in (yabancı uyruklu öğrenci) ismini verdim. Videodaki karakteri tanıyor musunuz diye sordum. Öğrenciler hemen Fazilet'i işaret ettiler. Ardından videoyu takip ettiler. Muhammed bu videoyu kimin yaptığını sordu. Kendimin yaptığını ve bu kısa video için yaklaşık iki saat uğraştığımı ifade edince şaşırdılar. Eğer bu tür etkinlikleri ve uygulamaları dikkatle takip etmezlerse ve kendi aralarında konuşurlarsa ne olacağını sordum. Birkaç öğrenci emeğe saygısızlık olacağını söyledi. Bende evet hem bana hem kendinize hem de arkadaşlarınıza karşı saygısızlık olacağını ifade ettim. Derin bir kez daha izleyelim mi diye talepte bulundu ve bir kez daha video açılarak dikkatle izlenildi. Öğrenciler kendilerine karşı değer ve emek verildiğini görmeleri açısından önemli bir gelişme oldu. Sonrasında öğrenciler derse kendilerini daha fazla verdiklerini gözlemledim.

(31.12.2019)

Uygulama süresince karşılaşılan bir diğer problem ise öğrencilerin heterojen şekilde oturmaları nedeniyle farklılaştırılmış öğretim materyalleri öğrencilere dağıtılırken bir süre zaman kaybına neden olmasıdır. Öğrencilerin heterojen şekilde oturmaları sınıf içinde doğal bir dağılım görünümü verilmesi ve sınıf içi iletişimi artırması için önemli görülmektedir. Önceki uygulama haftalarında U oturma düzeninden istenilen verimin alınamaması nedeniyle uygulamanın bu haftasında geleneksel oturma düzeninden yararlanılmış, sonraki haftalar için yeni bir oturma düzeni üzerinde düşünülmeye başlanmıştır. Bu hafta yeni anlayışla oluşturulan etkinliklerin ve çalışma yapraklarının öğrenciler tarafından sevildiği ve derse katılım isteğini artırdığı gözlemlenmiştir. İlgili hafta için Eylem Geçerlik Komitesi ders içeriklerinin biraz daha azaltılması yönünde öneri getirmiştir.

3.2.1.6. V. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın beşinci haftasında da Kültür ve Miras öğrenme alanının üçüncü kazanımına devam edilmiştir. Bu haftanın çift ders saatinde küme oturma düzeninden yararlanılmıştır. Tek ders saatinde yazılı sınav gerçekleştirildiğinden uygulama 80 dakika olarak gerçekleşmiş ve analiz edilmiştir. Belirtilen haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.12'de belirtilmiştir.

Tablo 3.12. *V. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
80'	6 dk	14 dk	47 dk	13 dk	-	-
Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler						
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre		Grup Çalışması Sayısı		BİT (Video, Web. 2.0)
80'	+	42 dk		1		-

Beşinci haftada gerçekleştirilen 80 dakikalık uygulamanın 14 dakikasında öğretmen merkezli, 47 dakikasında ise öğrenci merkezli bir süreç deneyimlenmiştir. Uygulama sürecinde heterojen bir gruplama stratejisi kullanılarak 8 gruptan oluşan bir istasyon tekniği çalışması uygulanmıştır (Fotoğraf 3.2). Berra öğretmen ilgili haftanın çift ders saatini gözlem formunda 125 puan üzerinden 117 olarak puanlamıştır. İlgili haftaya ilişkin çift ders saatine ait eylem planına aşağıda yer verilmiştir.

> **Giriş:** Öğrencilere akıllı tahtada ilk Türk İslam devletlerinin gösterildiği bir harita üzerinde tren resmi gösterilir. Ardından öğrencilere "Daha önce hiç trenle yolculuk yaptınız mı?" diye sorulur. Ardından "Sihirli bir treniniz olsa ve geçmişe yolculuk yapmak ister miydiniz?" diye sorulur. Daha sonra "Bugün sihirli bir tren ile ilk Türk-İslam devletlerine bir yolculuk yapacağız. Hazır mısınız?" diyerek etkinliğe geçiş yapılır (4 dk).
>
> **Geliştirme:** Öğrencilerin küme şeklinde 4'er kişilik 8 adet grup oluşturması istenir. Gruplara kendi aralarında bir arkadaşlarını *İstasyon Şefi* olarak seçmeleri istenir. Grupların her birine aşağıdaki konulardan biri verilir (Çalışma Yaprağı 1.1/2/3/4):
>
> 1. İslamiyet ile Birlikte Türklerde Devlet Anlayışı
> 2. İslamiyet ile Birlikte Türklerde Ordu Anlayışı
> 3. İslamiyet ile Birlikte Türklerde Sosyal Hayat

4. İslamiyet ile Birlikte Türklerde Ekonomik Faaliyetler
5. İslamiyet ile Birlikte Türklerde Dil ve Edebiyat
6. İslamiyet ile Birlikte Türklerde Hukuk
7. İslamiyet ile Birlikte Türklerde Eğitim ve Bilim
8. İslamiyet ile Birlikte Türklerde Sanat ve Müzik

Ardından tüm öğrencilere (istasyon şefleri hariç) Çalışma Yaprağı 2 (bkz. *Görsel 3.6*) verilir. İstasyon şefleri her gelen yolculara istasyon konusu hakkında bilgi verir (Sorumluluk), (şefler istasyondan ayrılmayacaktır), yolcular ise bu istasyondan öğrendiklerini *Yolculuk Notlarım* adlı Çalışma Yaprağı 2'deki ilgili yerlere yazarlar. Her durakta, öğrenci kapasitesine göre 4-5 dakika süre verilir. Saat yönünde tüm grupların ilk gruplarına gelinceye kadar bu döngü devam ettirilir. İlk istasyonlara geldiklerinde ise yolcular diğer istasyonlarda öğrendiklerini şeflere anlatırlar (Sorumluluk) (36 dk).

Değerlendirme: Diğer derste ise öğrencilerin 6'şar kişilik gruplar oluşturmasını ancak bir önceki derste yapılan grup çalışmasından farklı arkadaşlarıyla olmaları söylenir (İletişim). Daha sonra gruplara yukarıdaki konulardan biri verilir ve bu konuya ilişkin Resim, Afiş, Hikâye, Şiir gibi türlerden birini seçerek uygulama yapmaları istenir. Gruptaki tüm öğrencilerin ürüne ortak katkı yapmaları (Dayanışma) gerektiği belirtilir ve bunun takibi yapılır (27 dk). Gruplar ziyaret edilerek öğrencilere rehber olunur. Öğrencilerin hazırladıkları ürünleri sınıfla paylaşmaları sağlanır. Ürünler sınıf duvarlarına asılır. Ders Kitabı'nın 74. sayfasındaki *Sıra Sizde* bölümü tüm öğrencilerle birlikte yanıtlanarak (Değişim ve sürekliliği algılama) ders sonlandırılır (13 dk).

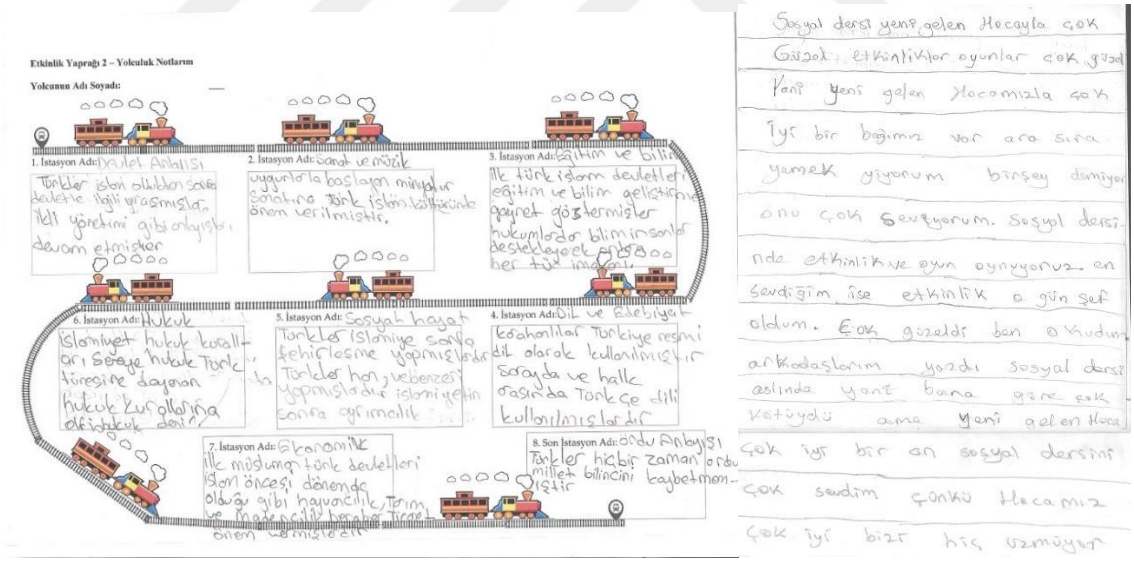
Uygulamanın beşinci haftasına ilişkin Berra öğretmene ait günlükten bir bölüme aşağıda yer verilmiştir.

"Sınıf kuralları hatırlatıldı. Konu öncesi kazanımlardan haberdar edildi. Dikkat çekildi. Sessizliği sağlamak güçleşiyor. Öğrenciler çok ilgili, katılım iyi ama birbirlerini ve öğretmeni dinleme sorunu hala devam ediyor. … Aşırı ses olmasına rağmen etkinliği yapıyorlar. … Melik ilk günlere göre başarısı arttı, daha bilinçli hareket ediyor."

(06.11.2019)

Fotoğraf 3.2. *İstasyon tekniğiyle gerçekleştirilen etkinlikten bir fotoğraf*

Görsel 3.6'da Ahmet'e ait istasyon etkinliği kağıdı ve Melik'e ait günlükten bir bölüme yer verilmiştir.



Görsel 3.6. V. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri

İlgili haftada gerçekleştirilen grup çalışmasını içeren istasyon etkinliğinde öğrenciler farklı kişilerle oturmaya karşı direnç göstermeleri, grup sayısının fazla olması, etkinliğin hareket gerektirmesinden dolayı fiziki ortamın öğrencilerin hareket alanını sınırlaması gibi nedenlerle güçlükler yaşanmıştır. Ancak değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen grup çalışması etkinliklerinde öğrencilerin konuyu etkili bir şekilde

öğrendikleri gözlemlenmiştir. Uygulamanın beşinci haftasındaki öğrenci katılımına yönelik bulgular Tablo 3.13'te belirtilmiştir.

Tablo 3.13. *V. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

5. Hafta				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Selçuk	2	1			2	1
2	Akın	1	1			1	1
3	Amir	1	1			1	1
4	Belgin	1	1			1	1
5	Bekir	1	-			1	-
6	Berna	1	3			1	3
7	Ebhar	1	1			1	1
8	Eray	1	1			1	1
9	Fırat	1	2			1	2
10	Fuat	1	-			1	-
11	Melik	1	-			1	-
12	Mahmut	1	-			1	-
13	Murat	1	-			1	-
14	Önder	1	-			1	-
15	Polat	1	1			1	1
16	Rabia	1	2			1	2
17	Seçil	1	1	**I. Yazılı Sınavı**		1	1
18	Sancar	1	1			1	1
19	Tuğçe	1	2			1	2
20	Zerrin	1	1			1	1
	Ortalama	**0.6**	**0.7**			0.6	0.7
21	Anıl	-	-			-	-
22	Ahmet	-	-			-	-
23	Derin	-	2			-	2
24	Efe	-	-			-	-
25	Fazilet	-	-			-	-
26	Halide	-	1			-	1
27	İpek	-	-			-	-
28	Mesut	-	-			-	-
29	Musavaf	-	-			-	-
30	Nagehan	-	1			-	1
31	Sedat	-	-			-	-
Toplam		**21**	**23**			21	23

Uygulamanın beşinci haftasının tek ders saatinde yazılı sınav, çift ders saatinde ise istasyon tekniğiyle gerçekleştirilen ve iki ders saatine yayılan bir etkinlik nedeniyle bu hafta öğrenci katılımları somut olarak belirlenememiştir (bkz. *3.2.1.6. V. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular*).

Uygulamanın bu haftasında grup çalışmaları nedeniyle küme oturma düzeninden yararlanılmış ve öğrenciler yakın arkadaş grubundan olmayan diğer arkadaşlarıyla

oturmaları sağlanmıştır. Bu nedenle öğrenciler farklı kişilerle oturmaya karşı yüksek derecede direnç göstermişler ve bu durum gürültüye neden olmuştur. İlgili hafta ve derse ilişkin araştırmacı günlüğünde şunlara yer verilmiştir:

> Her zamanki gibi grup oluşturunca ses ve gürültü çok fazla oldu. Grupların geçici olduğunu vurguladım. Sınıf kurallarını hatırlattım ve hangi kurallarda iyi hangilerinde kötü olduklarını açıkladım. Sınıfa Eray (kaynaştırma öğrencisi) geç gelmişti, o da nereye oturacağını sordu ve istediği yere oturabileceğini söyledim. O da boş gördüğü Halide, Zerrin ve Fuat'ın olduğu gruba oturdu. Halide Eray'ın grubunda olmasından rahatsızlığını düşük bir ses tonuyla ifade etti. Hatta sırasını ayırdı bunu fark ederek sıralarını tekrar birleştirdim ve bu yaptığının yanlış olduğunu mimik hareketleriyle belirttim. Ders başlangıcındaki sorularına herkes bir ağızdan yanıt verince parmak kaldırarak cevap vermeleri gerektiğini hatırlattım. Gürültü olduğu bir sırada *herkesin sessiz olduğunu görmek istiyorum* diyerek yaklaşık 30 saniye boyunca öğrencilerle göz teması kurdum, herkesin derse hazır olduğunu gördükten sonra derse başladım.
>
> (6.11.2019)

Uygulama süresince karşılaşılan bir diğer sorun ise öğrenci sayısının fazlalığına ve sınıfın fiziki olarak küçük olmasına bağlı olarak sekiz farklı küme oluşturulması bazı kümelerde öğrencilerin sırtlarının tahtaya dönük olmasına neden olarak sınıf yönetimini zorlaştırmıştır. Ayrıca sekiz farklı grup olması her gruba daha fazla zaman ayırmayı gerektirdiğinden zaman problemine neden olmaktadır. Sınıfta farklı oturma düzenlerinin uygulanacağı günlerde ders öncesinde teneffüs arasında sıraların ayarlanması bir miktar zaman kaybının önüne geçebilmektedir. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulun ikili öğretim olması, öğleden önce sınıfın sekizinci sınıf öğrencileri tarafından da kullanılıyor olması ve tek bir oturma düzenin tüm öğretmenler tarafından onaylanmaması nedeniyle her hafta yalnızca ilgili ders saatlerinde oturma düzeninde bir farklılık gerçekleştirilmiştir.

13 Kasım 2019 tarihli V. Eylem Geçerlik Komitesi'nde kapsayıcı eğitimin temel değerlerinin performans görevleriyle desteklenmesi ve ilgili değerlerin öğrenme-öğretme sürecinde verilirken öğrencilere bu uygulamanın neden yapıldığının belirtilmesini başka bir ifadeyle ilgili değerlerin doğudan doğruya altının çizilmesi önerilmiştir. Bu kapsamda gerekli öneriler dikkate alınarak altıncı eylem planını hazırlanmıştır. U oturma düzeninde çeşitli problemlerin yaşanması nedeniyle bir süredir sınıfa uygun oturma düzeni

arayışının sonucunda altıncı eylem planı itibariyle kare oturma düzenine (bkz. *Görsel 2.5*) geçilmesine karar verilmiştir. Ayrıca uygulama sürecinde özellikle kaynaştırma ve yabancı uyruklu öğrencilerin sürece aktif katılımı için onları yakından tanımak amacıyla altıncı haftadan itibaren velilerle görüşmeler yapılması planlanmıştır.

3.2.1.7. VI. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın altıncı haftasında Kültür ve Miras öğrenme alanının dördüncü kazanımı olan "Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder." kazanımına ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu hafta gerçekleştirilen uygulamanın tek ders saatinde geleneksel, çift ders saatinde ise ilk kez kare oturma düzeninden yararlanılmıştır. Kare oturma düzenine ilişkin Berra öğretmen ilgili haftada "Sınıf düzeni öğrencilerin katılımını artırdı." demiştir. İlgili haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.14'te belirtilmiştir.

Tablo 3.14. *VI. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	8 dk	-	32 dk	-	-	32 dk
80'	3 dk	8 dk	33 dk	-	26 dk	10 dk
Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler						
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre		Grup Çalışması Sayısı		BİT (Video, Web. 2.0)
40'	-	-		-		Plickers
80'	-	33 dk		1		1 Video

Uygulamanın altıncı haftasında gerçekleştirilen 120 dakikalık dersin 8 dakikasında yalnızca öğretmen etkin olurken 65 dakikasında öğrenciler, 26 dakikasında ise hem öğrenci hem de öğretmen etkileşimi gerçekleşmiştir. Çift ders saatinin değerlendirme aşamasında iki farklı düzeyde kavram haritası uygulanarak farklılaştırma gerçekleştirilmiştir. Tek ders saatinde ise Plickers adlı web 2.0 uygulamasıyla tüm öğrencilerin etkin katılımı sağlanarak ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilmiştir (Fotoğraf 3.3). Plickers uygulamasına ilişkin 27 Kasım 2019 tarihli araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtilmiştir: "Plickers uygulaması öncesinde de olduğu gibi

büyük bir heyecan ve yarışma havasında uygulandı. Doğru bildiklerinde sevinç çığlıkları oluyordu. İki kez yan sınıflarda ders yapıldığını, saygılı olmamız gerektiğini hatırlattım ancak bir müddet sonra yine başa dönüyorlardı.". İlgili haftaya ilişkin Berra öğretmen tarafından gözlem formu raporlanamamıştır. Ancak süreç sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde Berra öğretmen Plickers uygulamalarına ilişkin şunları ifade etmiştir:

> Ben gayet başarılı buldum yani öğrencilerin de çok hoşuna giden bir yöntemdi. Öğrenciler gayet katılım gösteriyordu hepsinde severek dinliyorlardı. Normalde bazı süreçlerde dikkat dağınıklığı olabiliyor ama bu online testler çözülürken daha dikkatleri yerindeydi dikkatlerini daha iyi topluyorlardı ve hep katılım göstermek için çaba sarf ediyorlardı. Zamana uyum sağlamaya çalışıyorlardı. Öğrencilerin de hoşuna gittiğini düşünüyorum. Ben de gayet başarılı buldum, güzel bir etkinlikti.

Fotoğraf 3.3. *Plickers uygulamasından fotoğraflar*

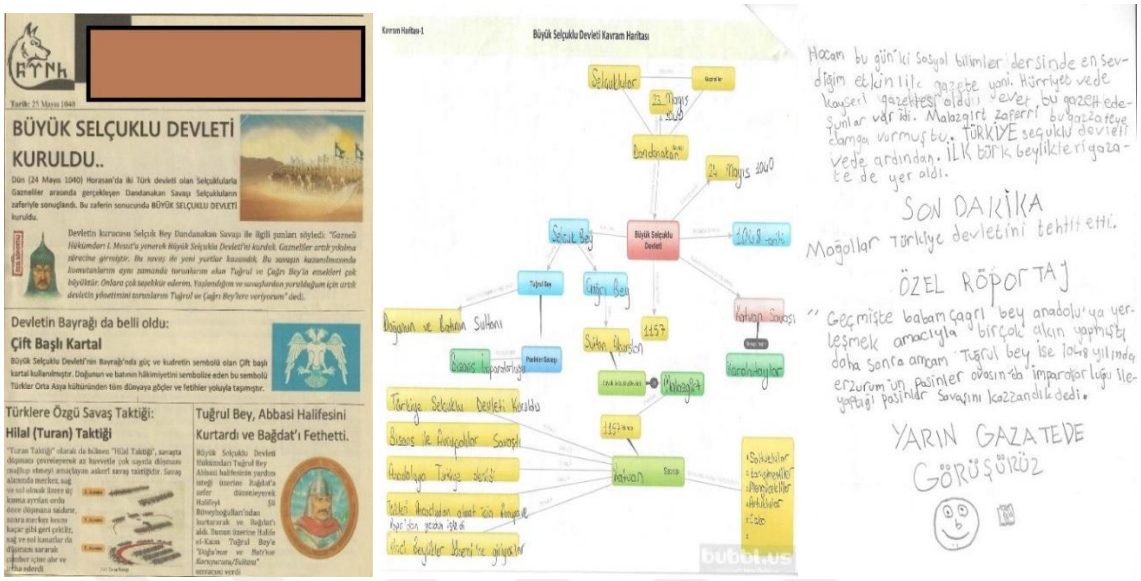
Uygulamanın altıncı haftasında yürütülen çift ders saatine ait eylem planından bölümlere aşağıda yer verilmiştir.

> **Giriş:** Sınıfa bir gazete ile giriş yapılır. Öğrencilere gazetenin ne olduğu ve daha önce gazete okuyup okumadıkları sorulur. Ardından "Bu hafta dersimizi gazeteleri inceleyerek yapacağız." denir. Etkinliklere geçmeden önce geçen hafta işlenen konular hatırlatılarak gözden geçirilir (10 dk).
>
> **Geliştirme:** Öğrenme güçlüğü olan, yabancı uyruklu ve başarı düzeyi düşük öğrencilere Kavram Haritası 2, diğerlerine ise Kavram Haritası 1 dağıtılır. Ardından öğrencilere kavram haritasının ne olduğu ve nasıl doldurmaları gerektiği açıklanır. Ardından öğrencilere Gazete

1 (tüm gazeteler üç öğrenciye bir adet şeklinde) dağıtılır. Gazeteyi üç kişilik gruplar halinde birlikte incelemeleri ve cevaplandırmaları istenir (Dayanışma). Gazete 1 okunarak kavram haritasındaki ilgili yerleri doldurmaları istenir. Öğrencilerin yanıtları kontrol edilir. Öğrencilere gazetedeki bilgilere ilişkin "Tuğrul Bey'e Abbasi Halifesi tarafından hangi unvan verilmiştir?" gibi sorular yöneltilir. Sonrasında öğrencilere "Savaşın Efsaneleri 1. Bölüm | Malazgirt Savaşı" adlı video (40-52. dakikalar arası) izletilir. Video başında ve aralarında savaş ile ilgili ek bilgiler verilir. Ardından Gazete 2 dağıtılır (öğrencilerden bazılarının bu bölümleri sesli okuması istenebilir) ve kavram haritalarını doldurmaya devam etmeleri istenir (30 dk). Diğer derste ise Gazete 3 verilir ve kavram haritasının son bölümlerini doldurmaları beklenir. Gazete 3'te yer alan harita üzerinden hangi devlet ve beyliklerin denizcilikle ilgilendiklerini bulmaları ve açıklamaları istenir (Harita okuryazarlığı). Son olarak Anadolu Selçuklu Devleti'ne ilişkin bilgilere yer verilen Gazete 4 dağıtılır, öğrencilerden incelemeleri istenir ve Anadolu Selçuklu Devleti'ne ilişkin sorular sorularak bu bölüm sonlandırılır (15 dk).

Değerlendirme: Gazete 4 ile birlikte tahtaya Anadolu'nun Türk yurdu olmasında etkili olan bazı gelişmelere ait bir tarih şeridi çizilir. Öğrencilerinde bu tarih şeridini kavram haritasının arkasına çizmeleri (Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama) ve ardından çizdikleri şeridi doldurmaları (Zaman ve kronolojiyi algılama) istenir. Öğrencilerle beraber tarih şeridindeki olaylar yanıtlanarak ders sonlandırılır (25 dk).

Görsel 3.7'de altıncı haftada kullanılan gazete etkinliğine, Derin'e ait bir kavram haritası değerlendirme etkinliğine ve Selçuk'a ait günlükten bir görüntüye yer verilmiştir.



Görsel 3.7. *VI. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

İlgili haftada gerçekleştirilen gazete etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekmiş, hazırlanan farklılaştırılmış kavram haritası ile kendi kendilerine öğrenmeleri desteklenmiştir. Öğrenciler kavram haritasını anlamada ilk aşamada güçlük yaşamış ancak sonrasında bireysel olarak destekte bulunulmasıyla süreci etkili şekilde yürütebilmişlerdir. Malazgirt Savaşı'nı ve Hilal Taktiği'ni içeren belgeseli ise öğrenciler ilgiyle takip etmişlerdir. Zaman şeridi etkinliği de kolaylıkla kavranılıp yapıldığı gözlemlenmiştir. Uygulamanın altıncı haftasına ilişkin öğrenci katılımları Tablo 3.15'te gösterilmiştir.

Tablo 3.15. *VI. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

6. Hafta				Tek Ders Saati		Çift Ders Saati	
Sıra	Öğrenciler	Hafta Toplamı		Söz Hakkı Talep Eden	Söz Hakkı Alan	Söz Hakkı Talep Eden	Söz Hakkı Alan
1	Rabia	38	7	Plickers Test Uygulaması		38	7
2	Melik	28	4			28	4
3	Polat	28	9			28	9
4	Sancar	22	7			22	7
5	Murat	21	6			21	6
6	Fuat	20	8			20	8
7	Akın	19	6			19	6
8	Amir	19	4			19	4
9	Halide	19	3			19	3
10	Önder	18	3			18	3
11	Nagehan	17	5			17	5
12	Tuğçe	17	2			17	2
13	Ahmet	15	2			15	2
14	Anıl	14	4			14	4
15	Eray	13	4			13	4
	Ortalama	**12,6**	**3.2**			12,6	3.2
16	Fırat	11	3			11	3
17	Zerrin	10	4			10	4
18	Belgin	9	1			9	1
19	Bekir	7	3			7	3
20	Sedat	7	2			7	2
21	İpek	6	2			6	2
22	Selçuk	6	2			6	2
23	Efe	5	3			5	3
24	Mahmut	5	2			5	2
25	Musavaf	4	1			4	1
26	Berna	-	-			Derse gelmedi	
27	Derin	-	-			Nöbetçi	
28	Ebhar	-	-			Nöbetçi	
29	Fazilet	-	-			-	-
30	Seçil	-	-			Nöbetçi	
	Mesut	Bu hafta derse gelmedi.					
Toplam		**378**	**97**			378	97

Uygulamanın altıncı haftasının tek ders saatinde Plickers test uygulaması gerçekleştirilmiş ve tüm öğrencilerin aktif katılımı sağlanmıştır. Uygulamanın çift ders saatinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %80'i derse katılmaya yönelik bir talepte bulunduğu ve yine öğrencilerin %80'inin derse dâhil olduğu gözlemlenmiştir. Bu haftaki katılım oranlarının düşük olmasında test uygulamasının sürece dâhil edilmemesinin yanı sıra ders günü nöbetçi veya gelmeyen 4 öğrencinin bulunmasıdır. Bu duruma rağmen ilgili haftada ders katılım ortalaması 12.6 olarak gözlemlenmiştir. Uygulamanın bu haftasında en fazla katılım gösteren öğrenciler Rabia, Melik ve Polat olurken hiç katılım göstermeyen öğrenci yine Fazilet olmuştur. Bunlar dışında bu hafta

Murat, Fuat, Amir, Önder, Ahmet ve Eray'ın derse katılımlarında somut artışlar görülmektedir. Üstün başarılı öğrencilerden Akın istikrarını sürdürürken Efe'nin derse karşı istenilen ilgiye ulaşmadığı gözlemlenmiştir.

Uygulamanın bu haftasında karşılaşılan tek problem kaynaştırma öğrencisine yönelik yapılan ayrımcılıktır. Bu ayrımcılığa ilişkin daha sonraki haftalarda ön yargıya sahip bazı öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle birlikte oturmasını, birlikte görev paylaşmasını, aynı zamanda yabancı uyruklu öğrencilere ön yargılı olan öğrencilerin de bu öğrencilerle oturmasının sağlanacağı planlı bir oturma listesine geçilmesi düşünülmüştür. Diğer yandan bu hafta öğrencilerin çoktan seçmeli sorulara aşina olmasından ve kendilerini doğrudan değerlendirebilmeleri için çoktan seçmeli sorulara da uygulama sürecinde yer verilmesi gerektiğinin farkına varılarak aynı haftanın diğer dersinde Plickers üzerinden bir değerlendirme testi gerçekleştirilmiştir (bkz. *Fotoğraf 3.3*). Plickers testi öğrenciler tarafından oldukça sevilmiş ve katılım için büyük isteklilik göstermişlerdir. Son eylem geçerlik komitesinde değerlere yönelik performans ödevlerinin önerilmesiyle 18-22 Kasım 2019 ara tatili için öğrencilere değerler eğitimine yönelik aile ve yakın çevresiyle gerçekleştirebilecekleri bir performans ödevi verilmiştir. Önceki haftalarda yaşanan oturma düzeni problemi nedeniyle bu hafta uygulanan kare oturma düzeninden istenilen verim alınmıştır. Bu oturma düzenine ilişkin 13 Kasım 2019 tarihli araştırmacı günlüğünden bir bölüme aşağıda yer verilmiştir.

> Kare oturma düzeni benim ortada hareket etmem ve her öğrenciye hızlı ulaşabilmem için çok iyi oldu, daha önce sıra aralarından dolaşmak için çaba ve zaman sarf ediyordum. (…) Bu hafta gayet iyiydi, tek bir etkinlik üzerinden ilerlemem ve yeni sıra düzeninin de etkisiyle güzel bir hafta oldu. Şimdiye kadar ki en iyi haftaydı diyebilirim. Ancak sorulara daha fazla zaman ayırmam gerekli, yarın için şimdiye kadar işlediğimiz yerlerden sorular soracağım.

Uygulamanın önceki haftalarında sınıftaki saygı ekseninde karşılaşılan sorunlara, sınıf iklimine ve yönetimine ilişkin 6/G sınıfına giren diğer branş öğretmenleriyle görüşme gerçekleştirilmesi düşünülmüş ve bu görüşmelerin 18-22 Kasım 2019 ara tatilinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu görüşmelerle öğrencileri daha yakından tanımak ve sınıf yönetimini iyileştirmek için öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılması amaçlanmıştır. Ayrıca bu görüşmelerle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık oluşturmaları da hedeflenmiştir. Buna ek olarak ara tatil haftasında okul idarecileri işbirliğiyle başta 6/G sınıfına giren branş öğretmenleri ile gönüllü diğer

öğretmenlerin katılımıyla Kapsayıcı Eğitim Semineri planlanmış ve 19 Kasım 2019 tarihinde seminer düzenlemiştir (Fotoğraf 3.4). Kapsayıcı eğitim semineri kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerle öğretmenlerin ve idarecilerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları artırılmış ve 6/G'de gerçekleştirilen uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Böylelikle kapsayıcı bir okul iklimi oluşumuna da katkı sunulmaya çalışılmıştır. Bu hafta için Eylem Geçerlik Komitesi toplanmamıştır.

Fotoğraf 3.4. *Kapsayıcı eğitim seminerinden görüntüler*

3.2.1.8. VII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

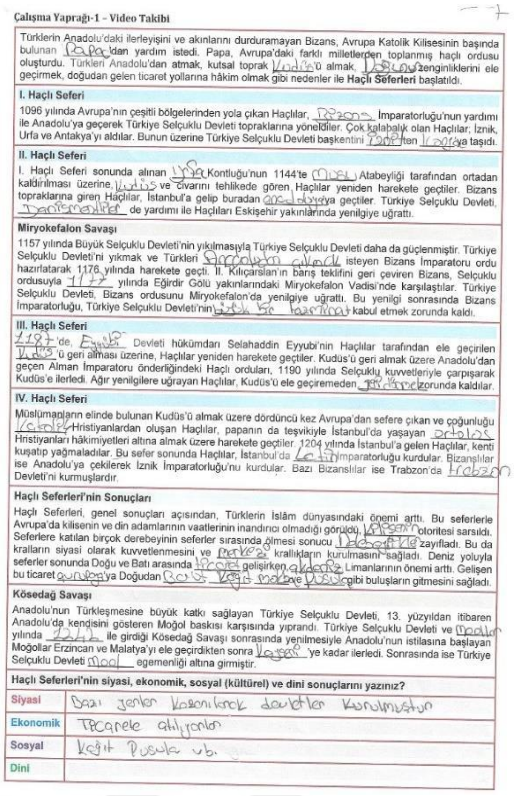
Uygulamanın yedinci haftasında Kültür ve Miras öğrenme alanının önceki haftadan devam eden dördüncü kazanımının yanı sıra bu öğrenme alanın son kazanımı olan "Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar." kazanımına ilişkin uygulamalar geçekleştirilmiştir. Bu haftanın üç ders saatinde de geleneksel oturma düzeninden yararlanılmıştır. Belirtilen haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16. *VII. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	2 dk	2 dk	8 dk	5 dk	9 dk	14 dk
80'	8 dk	18 dk	41 dk	4 dk	5 dk	4 dk

Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler				
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre	Grup Çalışması Sayısı	BİT (Video, Web. 2.0)
40'	+	8 dk	-	4 Video
80'	+	12 dk	-	3 Video / Plickers

Uygulamanın yedinci haftasında 120 dakikalık uygulamanın 20 dakikasında yalnızca öğretmen etkin bir rol üstlenirken 49 dakikasında öğrenciler, 23 dakikasında ise öğrenciler ve öğretmen karşılıklı bir etkileşim gerçekleşmiştir. Uygulama sürecinde görsel materyallerden sıklıkla yararlanılmış ve dersin bir bölümünde önceki haftadan kalan Plickers testine devam edilmiştir. Uygulamanın bu haftasında süreçte farklılaştırmadan yararlanılmıştır. Berra öğretmen günlüğünde bu hafta için derse katılım ve dikkatin daha iyi olduğunu ifade etmiştir. İlgili haftanın çift ders saatini ise gözlem formunda 125 puan üzerinden 110 olarak puanlamıştır. Görsel 3.8'de Ebhar'a ait bir video takip formuna yer verilmiştir.



Çalışma Yaprağı-1 – Video Takibi

Türklerin Anadolu'daki ilerleyişini ve akınlarını durduramayan Bizans, Avrupa Katolik Kilisesinin başında bulunan Papa'dan yardım istedi. Papa, Avrupa'daki farklı milletlerden toplanmış haçlı ordusu oluşturdu. Türkleri Anadolu'dan atmak, kutsal toprak Kudüs'ü almak, Bizans zenginliklerini ele geçirmek, doğudan gelen ticaret yollarına hâkim olmak gibi nedenler ile **Haçlı Seferleri** başlatıldı.

I. Haçlı Seferi

1096 yılında Avrupa'nın çeşitli bölgelerinden yola çıkan Haçlılar, Bizans İmparatorluğu'nun yardımı ile Anadolu'ya geçerek Türkiye Selçuklu Devleti topraklarına yöneldiler. Çok kalabalık olan Haçlılar, İznik, Urfa ve Antakya'yı aldılar. Bunun üzerine Türkiye Selçuklu Devleti başkentini Konya'dan İznik'e taşıdı.

II. Haçlı Seferi

I. Haçlı Seferi sonunda alınan Urfa Kontluğu'nun 1144'te Musul Atabeyliği tarafından ortadan kaldırılması üzerine Kudüs ve civarını tehlikede gören Haçlılar yeniden harekete geçtiler. Bizans topraklarına giren Haçlılar, İstanbul'a gelip buradan Anadolu'ya geçtiler. Türkiye Selçuklu Devleti, Damascus'lular de yardımı ile Haçlıları Eskişehir yakınlarında yenilgiye uğrattı.

Miryokefalon Savaşı

1157 yılında Büyük Selçuklu Devleti'nin yıkılmasıyla Türkiye Selçuklu Devleti daha da güçlenmiştir. Türkiye Selçuklu Devleti'ni yıkmak ve Türkleri Anadolu'dan atmak isteyen Bizans İmparatoru ordu hazırlatarak 1176 yılında harekete geçti. II. Kılıçarslan'ın barış teklifini geri çeviren Bizans, Selçuklu ordusuyla 1176 yılında Eğirdir Gölü yakınlarındaki Miryokefalon Vadisi'nde karşılaştılar. Türkiye Selçuklu Devleti, Bizans ordusunu Miryokefalon'da yenilgiye uğrattı. Bu yenilgi sonrasında Bizans İmparatorluğu, Türkiye Selçuklu Devleti'nin üstünlüğünü kabul etmek zorunda kaldı.

III. Haçlı Seferi

1187'de, Eyyubi Devleti hükümdarı Selahaddin Eyyubi'nin Haçlılar tarafından ele geçirilen Kudüs'ü geri alması üzerine, Haçlılar yeniden harekete geçtiler. Kudüs'ü geri almak üzere Anadolu'dan geçen Alman İmparatoru önderliğindeki Haçlı orduları, 1190 yılında Selçuklu kuvvetleriyle çarpışarak Kudüs'e ilerledi. Ağır yenilgilere uğrayan Haçlılar, Kudüs'ü ele geçiremeden geri dönmek zorunda kaldılar.

IV. Haçlı Seferi

Müslümanların elinde bulunan Kudüs'ü almak üzere dördüncü kez Avrupa'dan sefere çıkan ve çoğunluğu Katolik Hristiyanlardan oluşan Haçlılar, papanın da teşvikiyle İstanbul'da yaşayan Ortodoks Hristiyanları hâkimiyetleri altına almak üzere harekete geçtiler. 1204 yılında İstanbul'a gelen Haçlılar, kenti kuşatıp yağmaladılar. Bu sefer sonunda Haçlılar, İstanbul'da Latin İmparatorluğu kurdular. Bizanslılar ise Anadolu'ya çekilerek İznik İmparatorluğu'nu kurdular. Bazı Bizanslılar ise Trabzon'da Trabzon Devleti'ni kurmuşlardır.

Haçlı Seferleri'nin Sonuçları

Haçlı Seferleri, genel sonuçları açısından, Türklerin İslâm dünyasındaki önemi arttı. Bu seferlerle Avrupa'da kilisenin ve din adamlarının vaatlerinin inandırıcı olmadığı görüldü. Kilisenin otoritesi sarsıldı. Seferlere katılan birçok derebeyinin seferler sırasında ölmesi sonucu Derebeylik zayıfladı. Bu da krallların siyasi olarak kuvvetlenmesini ve merkezi krallıkların kurulmasını sağladı. Deniz yoluyla seferler sonunda Doğu ve Batı arasında ticaret gelişirken Akdeniz Limanlarının önemi arttı. Gelişen bu ticaret Güneş'ya Doğudan Çeşitli değerli mallar gibi buluşların gitmesini sağladı.

Kösedağ Savaşı

Anadolu'nun Türkleşmesine büyük katkı sağlayan Türkiye Selçuklu Devleti, 13. yüzyıldan itibaren Anadolu'da kendisini gösteren Moğol baskısı karşısında yıprandı. Türkiye Selçuklu Devleti ve Moğollar 1243 yılında ile girdiği Kösedağ Savaşı sonrasında yenilmesiyle Anadolu'nun istilasına başlayan Moğollar Erzincan ve Malatya'yı ele geçirdikten sonra Kayseri'ye kadar ilerledi. Sonrasında ise Türkiye Selçuklu Devleti Moğol egemenliği altına girmiştir.

Haçlı Seferleri'nin siyasi, ekonomik, sosyal (kültürel) ve dini sonuçlarını yazınız?

Siyasi	Bazı yerler Kalemlerek devletler Kurulmuştur
Ekonomik	Ticarete etkiyenler
Sosyal	Kağıt Pusula vb.
Dini	

Görsel 3.8. *VII. haftaya ait bir öğrenci ürünü*

Uygulamanın bu haftasında gerçekleştirilen Mevlana, Ahi Evran, Yunus Emre, Hacı Bektaş-ı Veli gibi mutasavvıfların hayatı, sözleri ve Kayseri ile bağlantıları öğrenciler tarafından ilgiyle takip edilmiştir. Haçlı Seferleri konu alan EBA'da bulunan videolar için ise bir aktif dinleme formu hazırlanarak uygulanmış ve öğrencilerin ilgili videoları dikkatle takip etmeleri sağlanmıştır. Video takip formu videoların dikkatle takip edilmesine büyük ölçüde katkı sunduğu ifade edilebilir. Son olarak ilgili haftada gerçekleştirilen hikâye tamamlama etkinliği de öğrencilerde merak uyandırdığı söylenebilir. İlgili haftaya ait çift ders saatinde gerçekleştirilen eylem planı içeriğine aşağıda yer verilmiştir.

> **Giriş:** Ara tatil dolayısıyla öğrencilerin tatilde neler yaptıklarına ilişkin bir sohbet gerçekleştirilir. Daha sonra tatilden önceki haftanın konuları olan Büyük Selçuklu Devleti, ilk Anadolu Beylikleri ve Türkiye Selçuklu Devleti ile ilgili hatırlatmalar yapılarak derse geçiş yapılır (13 dk).
>
> **Geliştirme:** İlk Anadolu Türk Beylikleri ile Anadolu Selçuklu Devleti'nin bilim ve kültürel alanda Anadolu'ya katkıları ele alınır. Bu dönemin önemli eserleri (Darüşşifa, Medrese,

Kervansaray, Cami vb.) görselleri (Kayseri'de olanlar öncelikle gösterilir ve vurgulanır) yansıtılır. Medrese, Kervansaray, Külliye gibi kavramlar günümüzdeki karşılıkları ile açıklanır (Değişim ve sürekliliği algılama). Daha sonra bu dönemde yaşamış ünlü mutasavvıfların (Mevlana, Ahi Evran, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre vd.) önemine (birlik ve beraberliğe katkılarına) ve hayatına değinilir. Mevlana ve Ahi Evran'ın Kayseri ile ilişkisine değinilir (Mevlana'nın bir dönem Kayseri'ye geldiği, hocası Seyyid Burhanettin'den eğitim aldığı, Ahi Evran'nın ilk zaviyesini Kayseri'de kurup daha sonra Kırşehir'e geçtiği, Hacı Bektaş-i Veli'nin ise dergâhının Kayseri'ye yakınlığı gibi). Ve bu mutasavvıfların günümüzde türbelerinin nerede yer aldığı görsellerle gösterilir. Mevlana'nın hayatına ilişkin "Mevlana - Kilometre Taşları - TRT Okul" (https://www.youtube.com/watch?v=TXPw9VWiOx4) ve Yunus Emre'nin hayatına ilişkin Yunus Emre - Kilometre Taşları - TRT Okul (https://www.youtube.com/watch?v=7CHxJAgotvg) videolar izletilerek Mevlana ve Yunus Emre'nin bazı sözleri (hoşgörü, sevgi, eşitlik temalı) sunuya yansıtılarak, bu sözlerle ne anlatılmak istendiği öğrencilerle tartışılarak açıklanır (27 dk). Diğer derste ise öğrenme güçlüğü (2) olan, yabancı uyruklu (4'ünden 3'üne) ve başarı düzeyi düşük olan (4) öğrencilere Çalışma Yaprağı 2, diğer öğrencilere ise Çalışma Yaprağı 1 (bkz. *Görsel 3.8*) dağıtılır. Öğrencilere ne yapacakları açıklanır. EBA'da (Vitamin) yer alan I., II., III. ve IV. Haçlı Seferleri ile Miryakefalon ile Kösedağ Savaşları'nın videoları (toplamda 6 video) izletilir. Her video öncesinde çalışma yaprağında ilgili bölümü önce gözden geçirmeleri, ardından ise aktif dinleme yaparak boşlukları doldurmaları istenir. Her video sonrasında ilgili yerler öğrencilerle cevaplandırılır, ardından diğer videoya geçilerek süreç devam ettirilir (20 dk).

Değerlendirme: Çalışma yaprağının sonunda yer alan Haçlı Seferleri'nin siyasi, ekonomik, sosyal ve dini sonuçlarıyla ilgili yerleri öğrencilerin yanıtlandırması istenir. Son olarak Etkinlik Yaprağı 1 tüm öğrencilere dağıtılarak hikâye tamamlama etkinliği gerçekleştirilir. Gönüllülerden paylaşımlar alınır ve ders kitabının 89. sayfasındaki hikâyenin devamı okunarak "merhamet" değeri üzerine vurgu yapılarak ders sonlandırılır (20 dk).

Uygulamanın yedinci haftasındaki öğrenci katılımına yönelik bulgular Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17. *VII. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

7. Hafta		Hafta Toplamı		Tek Ders Saati		Çift Ders Saati	
Sıra	Öğrenciler			Söz Hakkı Talep Eden	Söz Hakkı Alan	Söz Hakkı Talep Eden	Söz Hakkı Alan
1	Rabia	43	8	27	4	16	4
2	Sancar	34	7	26	5	8	2
3	Berna	31	5	27	4	4	1
4	Nagehan	28	4	24	2	4	2
5	Mesut	24	3	23	3	1	-
6	Seçil	24	5	20	3	4	2
7	Anıl	22	5	17	4	5	1
8	Ebhar	19	2	13	1	6	1
9	Eray	17	3	17	3	-	-
10	Efe	15	5	11	4	4	1
11	Polat	14	3	13	3	1	-
	Ortalama	**12,3**	**2.6**	10.4	1.9	3.1	1
12	Akın	11	4	8	2	3	2
13	İpek	8	1	8	1	-	-
14	Tuğçe	8	2	1	-	7	2
15	Amir	7	3	6	2	1	1
16	Derin	7	2	4	1	3	1
17	Fuat	7	1	6	1	1	-
18	Melik	7	4	Nöbetçi		7	4
19	Halide	6	1	6	1	Derse gelmedi	
20	Önder	6	1	3	1	3	-
21	Bekir	5	2	3	1	2	1
22	Fırat	5	1	4	1	1	-
23	Belgin	3	1	3	1	Derse gelmedi	
24	Mahmut	3	2	-	-	3	2
25	Zerrin	2	1	2	1	-	-
26	Ahmet	-	-	-	-	-	-
27	Fazilet	-	-	-	-	-	-
28	Murat	-	-	Nöbetçi		-	-
29	Musavaf	-	-	Nöbetçi		-	-
	Sedat	Bu hafta derse gelmedi					
	Selçuk	Bu hafta derse gelmedi					
Toplam		**356**	**76**	272	49	84	27

Uygulamanın yedinci haftasında gerçekleştirilen tek ders saatinde 10.4, çift ders saatinde ise 3.1 olmak üzere ilgili haftada katılım ortalaması 12.3 (f: 356) olarak belirlenmiştir. Yedinci uygulama haftasında öğrencilerin %86'sı derse katılım isteği göstermiş ve yine aynı oranda söz hakkına sahip olmuştur. Bu hafta derse yönelik ilgi ve isteği en yüksek öğrenciler Rabia, Sancar ve Berna olmuştur. İlgili haftada bir süredir ortalamanın üzerinde ilerleyen Nagehan, Mesut ve Anıl'ın bu hafta derse yönelik ilgilerinin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Ahmet, Fazilet, Murat ve Musavaf'ın ise bu hafta derse yönelik somut katılım isteklerinin olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak

isteklilik gösteren tüm öğrencilerin, bir önceki haftada da olduğu gibi, söz hakkı bulabildikleri görülmüştür.

Video analizlerinden hareketle uygulamanın bu haftasında karşılaşılan problemler birbirlerine saygı göstermeme, akran zorbalığı ve zaman yetersizliğidir. Uygulamanın bu haftasında ara tatil sonrası öğrencilere hatırlatma yapmak ve ünite sonu Plickers değerlendirme testi yapmak amacıyla geleneksel oturma düzeninden yararlanılmıştır. Değerlendirme testlerinde başarı gösteren ilk beş öğrenciye ödül (kitap, kırtasiye gereçleri vb.) verileceği ifade edilmiştir. Ödüllerle birlikte öğrencilerin başarılarının teşvik edilmesi amaçlanmıştır. İlgili haftaya ilişkin Eylem Geçerlik Komitesi tarafından oturma düzenine ilişkin alternatif sunulmuştur.

Uygulanın bu haftasına kadar gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin bakış açılarından değerlendirmek, varsa problemlerini dinlemek, onlarla ilgili araştırmacı gözlemlerini paylaşmak, akademik başarı ve değer gelişimi konusunda onları cesaretlendirmek amacıyla öğrencilerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi bir süredir planlanmaya çalışılmış fakat okulun ikili öğretim olması nedeniyle gerekli zaman oluşturulamamıştır. Ancak öğrencilerle görüşme gerçekleştirmenin öğretmen-öğrenci ilişkisini ve sınıf iklimini olumlu yönde etkileyebileceği göz önünde bulundurulduğundan uygulamanın bu haftasından itibaren öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Görüşmeler Beden Eğitimi ve Spor öğretmeninin desteğiyle, kendi dersinde, spor salonu içerisinde yer alan öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde planlanan görüşmeler 27 Kasım 2019 tarihinden 20 Şubat 2020 tarihine kadar beş farklı oturumda tamamlanmıştır. Görüşmelere öğrenci ilgisi yüksek olmakla birlikte öğrenciler arkadaşça bir sohbet eşliğinde kendi görüş ve düşüncelerinin dikkate alınmasını olumlu karşılamışlardır. Araştırmacı ise bu görüşmelerle öğrencileri yakından tanıma fırsatı elde etmiş, onların olumlu davranışlarını pekiştirmeyi, olumsuz davranışlarını ise fark etmelerini sağlamış ve gerçekleştirilen uygulamalarla nelerin amaçlandığını öğrencilerle paylaşmıştır. Bu görüşmelere yönelik bazı diyaloglara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Araştırmacı: Peki Rabia dosyan gayet düzenli, özenli şekilde yapıyorsun, tebrik ederim seni. Derse katılımın da gayet iyi, onun dışında benim söylemek istediğim sanırım bu kadar, çok teşekkür ederim. Son olarak Rabia derste hiç yazı yazmıyoruz, yazmak mı daha iyi olur ya da ben daha fazla mı anlatayım? Derste ne yaparsak daha iyi olur senin için ya da bu şekilde iyi mi?

Rabia: Bu şekilde iyi çünkü hocam siz zaten bize etkinlikleri verdiğinizde onun içinde bilgiler oluyor yazmamıza gerek yok onları defterimize yapıştırsak bile bize yeterli. Yazmak önemli değil ki sadece oradaki bilgileri okumak anlamak önemli. Yazınca belki anlamayanlar olur onlar da evde kendileri yazsın.

Araştırmacı: Peki çok teşekkür ederim Rabia katkıların için.

(27.11.2019)

Araştırmacı: Peki Fırat ders ile ilgili bir problemin var mı sosyal bilgilerle ilgili. Arkadaşlarının rahatsız ettiğini söylemiştin.

Fırat: Hocam ben 6/G içinde ezildiğimi düşünüyorum.

Araştırmacı: Neden öyle düşünüyorsun?

Fırat: Mesela ben çalışkan değilim Efe'gil üstüme geliyor tembelsin seni beğenmiyoruz diye. Derin'gil geliyor sen tembelsin bilmiyorsun diye kendileri çalışkan diye hava atıyorlar.

Araştırmacı: Bunu sıklıkla mı yapıyorlar?

Fırat: Hocam her hafta yapıyorlar.

Araştırmacı: Tembelsin diye bir şey yok, önemli olan senin gayret göstermen. Ben senin başarabileceğine inanıyorum, zeki birisin, hareketlisin o hareketlerini enerjini biraz daha bu etkinliklere derslere yoğunlaştırırsan bence çok iyi olacağını düşünüyorum. Mesela bu sınav notu şimdilik düşük ama ikinci sınavda en azından 65-70'in üzerine rahat çıkabileceğini düşünüyorum. Kesinlikle kendini ben yapsam da bir şey olmuyor diye düşünme. Yapınca iyi yapıyorsun, sen kendi çalışmana bak tamam mı?

Fırat: Tamam hocam, mesela ilk geldiğiniz aralarda o gün öne almıştınız beni Bekir ile birlikte, biz öne geçtiğimizde sorduğunuz soruların hepsini bildik.

Araştırmacı: Aynen öyle yani bundan sonra seni ön taraflara alalım derslerde, o şekilde işleyelim. Başka söylemek istediğin bir şey, rahatsız olduğum bir konu var mı Fırat?

Fırat: Yok

Araştırmacı: Teşekkür ederim Fırat, derse daha çok katılmanı istiyorum, senin etkinliklerini dosyanı özellikle kontrol edeceğim. (…)

(4.12.2019)

Araştırmacı: Peki yaptığımız etkinlikler faydalı oldu mu sınavda?

Ahmet: Evet hocam. (…)

Araştırmacı: Dosyan gayet güzel ama daha iyi yapabileceğini de düşünüyorum. Mesela sınıfta gayet iyisin, başarılı öğrenciler arasındasın ancak fazlasını yapabileceğini düşünüyorum Ahmet tamam mı?

Ahmet: Tamam hocam.

Araştırmacı: Bir problemin olursa her zaman bana sorabilirsin. Derse daha çok katılmanı özellikle uygulamalı etkinliklerde tahtaya daha fazla çıkıp yapmanı bu tür faaliyetlerde bekliyorum.

Ahmet: Tamam hocam. (…)

(4.12.2019)

Araştırmacı: Fazilet ile hiç konuşuyor musun?

Halide: Fazilet ile sınıfta hiç kimse konuşmuyor ki onun başka sınıftan arkadaşları var Suriyeli onun için kimse konuşmuyor.

Araştırmacı: Niye onunla sınıfta konuşmuyorlar?

Halide: Birincisi Suriyeli olduğu için, erkeklerde Suriyeli ama onlar oynuyorlar bilmiyorum yani kendi bizimle konuşmaya da gelmiyor biz de davet etmiyoruz açıkçası.

Araştırmacı: Evet siz hiç davet ettiniz mi?

Halide: Hayır.

Araştırmacı: Şöyle düşün, empati kuralım Seçil'lerin seni gruba almaması veya kendilerine öyle şey yapması gibi Fazilet de belki bu şekilde hissedebiliyordur çünkü Fazilet de sınıfa yeni geldi.

Halide: Hiç o yönden düşünmemiştim.

Araştırmacı: Kimse onu davet etmeyince ne olacak o da tek kalır. Diğer erkekler Suriyeli ve Iraklı arkadaşları çok olduğu için kendileri konuşuyorlar, futbol da yaptıkları için bir şekilde kaynaşıyorlar aralarında ama Fazilet'in mesela öyle konuşabileceği başka Suriyeli bir arkadaşı yok. Olabildiğince onu da davet edin aranıza tamam mı?

Halide: Tamam hocam. (…)

(4.12.2019)

Araştırmacı: Onun için kendini diğer arkadaşlarının yerine koymaya çalış, söz söylerken düşün, sonuçta çok samimi olmanızı beklemiyorum ama onlarla da irtibat kurup bir şey söylerken acaba onu kırar mıyım diye düşünmeye çalış. Mesela sen açık sözlüsün.

Seçil: Aynen

Araştırmacı: Hemen aklına geleni söylüyorsun güzel bir özellik ama sınıfta açık sözlü olduğunda diğer arkadaşların söylediklerinden rencide olabilir veya kırılabilir.

Seçil: Aynen bazen Rabia'lardan da olabiliyor.

Araştırmacı: Nasıl arkadaşlarınla oynarken onunla hiçbir sorunun yoktur "dur bir dakika ya" deyince o arkadaşın ondan alınabilir. Onun için senden öncelikle hem sınıf içinde arkadaşlarına karşı biraz daha ılımlı iletişim kurmanı bekliyorum hem de şu notlarını yükseltmeni. Ben senin rahatlıkla 90 alabileceğini düşünüyorum.

Seçil: Benim şöyle bir şeyim var hocam sınava o kadar çalıştım, hatta bir kere bir buçukta yattım bir sınavda, deneme sınavı vardı 24 mü 25 Kasım'da mı öyle bir sınava girdim. Onu hocam bayağı bir şey yaptım sabahında artık kendime güvenim kalmadı yapamam dedim. Bir de fenim geçen yıl kötüydü düzeldi bu yıl bu seferde matematiğim bozuldu ona sinirim bozuldu. Güvenim kalmadığı için yapamıyorum yoksa annem benden de bekliyor teşekkür belgesi.

> Araştırmacı: Sınavdan düşük alabilirsin zamanında benim de sosyal bilgiler dersimin düşük olduğu zamanlar oldu, önemli olan sınav notundan ziyade sizin burada bir şeyler öğrenebilmeniz. (…)
>
> (18.12.2019)

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin akabinde öğrencilerin derse ilgilerinin ve katılım isteklerinin daha fazla arttığı, sınıf içi iletişimde ve değer kazanımlarında gelişmelerin olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim bağlamında öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirmenin önem arz ettiği ifade edilebilir. Bu hafta akademik başarı ve değer gelişiminde birtakım iyileşmeler gözlemlenmeye başlamıştır. Bu gelişmelerden biri 28 Kasım 2019 tarihli araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

> Bugün ilk defa Amir tahtada yazan bir metni okumak için parmak kaldırdı. Gayet iyi de okudu. Sözlerden birini okumak için Eray de parmak kaldırdı sonra okumayacağını söyledi, arkadaşları Eray'ı (en arka sırada oturuyor) tahtaya yaklaşmasını ve orada daha iyi okuyabileceği konusunda cesaretlendirdiler. Sonra Eray'ın yanına gidip birlikte okuyalım dedim ve okudu. Arkadaşları da ben demeden hep birlikte alkışladılar o da sevinerek yerine geçti. Bugün Amir ve Eray'ın derste ilk okumalarıydı, başarılı bir gün oldu.

3.2.1.9. VIII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın sekizinci haftasının ilk iki saatinde Kültür ve Miras öğrenme alanının beşinci ve aynı zamanda son kazanımına devam edilmiştir. Tek ders saatinde ise İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının ilk kazanımı olan "Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar." kazanımına yönelik uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın tek ders saatinde dördüncü haftadan itibaren uygulanan geleneksel oturma düzeninden, çift ders saatinde ise kare oturma düzeninden yararlanılmıştır. Uygulama süresince iki hafta haricinde tek ders saatlerinde geleneksel oturma düzeninden yararlanılmıştır. Bu durumun başlıca nedeni oturma düzeni hazırlığının ortalama 8 dakika bir süre almasıdır. Bu nedenle tek ders saatlerini verimli kullanmak amacıyla geleneksel oturma düzeni tercih edilmiştir. Bu haftadan itibaren uygulamanın tüm çift ders saatlerinde ise kare ya da küme düzeni kullanılmıştır (bkz. *Tablo 2.2*). Sekizinci haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3.18. *VIII. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	2 dk	10 dk	11 dk	4 dk	5 dk	8 dk
80'	8 dk	16 dk	33 dk	14 dk	5 dk	4 dk
Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler						
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre	Grup Çalışması Sayısı	BİT (Video, Web. 2.0)		
40'	+	11 dk	-	Quiver		
80'	+	33 dk	-	2 Video		

Sekizinci haftada gerçekleştirilen 120 dakikalık uygulamanın 26 dakikasında öğretmen merkezli, 44 dakikasında ise öğrenci merkezli, 28 dakikasında ise etkileşimli bir süreç deneyimlenmiştir. Uygulamanın bu haftasında görsel iletişim araçlarının yanı sıra QuiverVision adlı bir artırılmış gerçeklik uygulamasından yararlanılmıştır (Fotoğraf 3.5). Berra öğretmen ilgili haftanın tek ders saatini gözlem formunda 125 puan üzerinden 115 olarak puanlamıştır. İlgili haftanın çift ders saatine ilişkin eylem planından bir bölüme aşağıda yer verilmiştir.

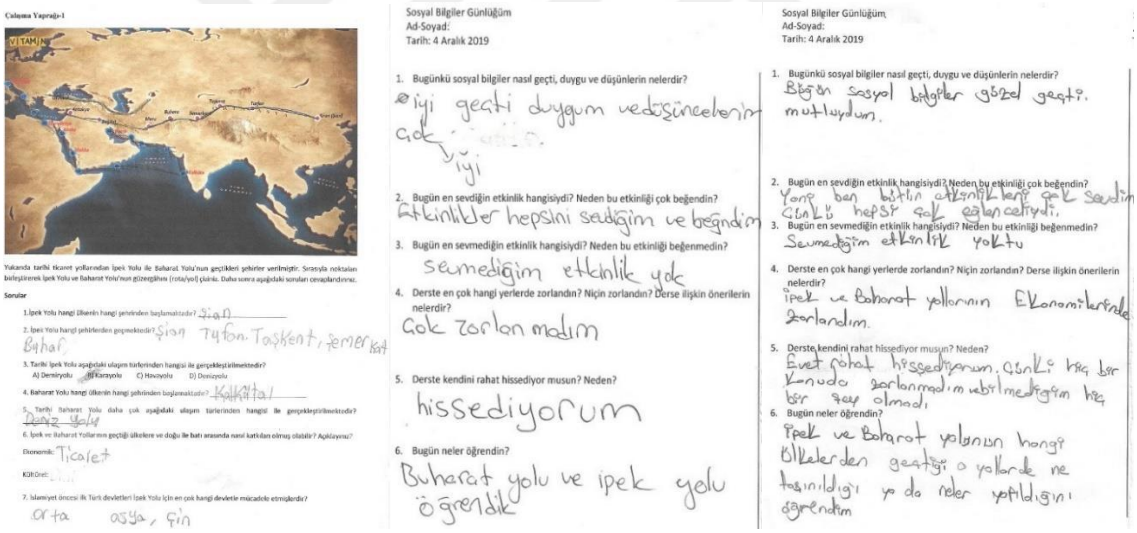
> **Giriş:** Öğrenciler arası iletişimi artırmak amacıyla hangi öğrencilerin nerede ve kimlerle oturacağı düzenlenir (İletişim). Sonrasında ise öğrencilere sınıf kurallarıyla ilgili hatırlatmalarda bulunulur. Ardından önceki haftanın Haçlı seferlerine ilişkin ödevi akıllı tahta üzerinden açılarak öğrencilerle birlikte yanıtlanır. Sonrasında öğrencilere bu ünitenin son konusunu bugün işleyeceklerini diğer derste ise yeni bir üniteye geçecekleri bilgisi verilerek derse geçiş yapılır (15 dk).
>
> **Geliştirme:** Öğrencilere daha önceden zorluk derecesine göre parçalara ayrılmış EBA'dan alınan ipek ve baharat yollarına ilişkin metinler içeren Çalışma Yaprağı-1 dağıtılır. Buna göre öğrenme güçlüğü olan, yabancı uyruklu ve başarı düzeyi düşük olan öğrencilere Çalışma Yaprağı 1-A, başarı düzeyi orta olan öğrencilere Çalışma Yaprağı 1-B, başarılı öğrencilere ise Çalışma Yaprağı 1-C dağıtılır. Öğrencilerin öncelikle paragrafları doğru bir şekilde bireysel olarak sıralamaları istenir. Ardından metinleri sıralamada zorluk yaşayan öğrencilere destek olunur. Tüm öğrencilerin bitirmesinin ardından sıralamalarını yanındaki arkadaşlarıyla karşılaştırarak kontrol etmeleri istenir (İletişim, Yardımseverlik). Daha sonra metne ilişkin EBA'dan ilgili video açılarak doğru sıralamayı takip etmeleri sağlanır.

Ardından doğru sıralamaya göre metni birer kez daha okumaları istenir (25 dk). İkinci ders ile birlikte ipek ve baharat yollarına ilişkin haritaları içeren iki farklı düzeyde farklılaştırılmış Çalışma Yaprağı 2 dağıtılır. Öğrencilerden harita üzerinde gösterilen ticaret yolu güzergâhlarını çizerek tamamlamaları istenir (Harita okuryazarlığı). Desteğe ihtiyacı olanlara yardımcı olunur. Öğrencilerin güzergâhları doğru çizip çizmedikleri kontrol etmek amacıyla akıllı tahta üzerinden ilgili haritalar açılarak öğrencilerle birlikte güzergâhlar kontrol edilir (10 dk).

Değerlendirme: Öğrencilere daha önce dağıtılan ipek ve baharat yoluna ilişkin haritaları içeren Çalışma Yaprağı 2'nin hemen altında yer alan öğrenci sevilerine göre farklılaştırılmış soruları yanıtlamaları istenir. Çalışma Yaprağı 2-A 'da orta ve üst düzey öğrencilere "İpek ve Baharat Yollarının geçtiği ülkelere ekonomik ve kültürel olarak nasıl katkıları olmuş olabilir? Açıklayınız?", "İslamiyet öncesi ilk Türk devletleri İpek Yolu için en çok hangi devletle mücadele etmişlerdir?" gibi sorular yer alırken Çalışma Yaprağı 2-B'de ise öğrenme güçlüğü olan ve akademik olarak başarı düzeyi çok düşük öğrencilere ise "İpek Yolu hangi şehirlerden geçmektedir?", "Tarihi İpek Yolu aşağıdaki ulaşım türlerinden hangisi ile gerçekleştirilmektedir?" gibi temel ve çoktan seçmeli sorular yöneltilmiştir. Çalışma Yaprağı 2'yi diğer öğrencilere göre daha erken bitiren öğrencilere ise Çalışma Yaprağı 3 verilir. Bu çalışma yaprağında ise günümüzde Çin'in Xian kentinden Hollanda'nın Rotterdam şehrine kadar uzanan Kuşak-Yol projesine ait bir haritaya yer verilir. Ve harita altındaki şu soruları yanıtlandırmaları istenir: "Kırmızı ile belirtilen İpek Yolu Ekonomik Kuşağı yolu ile tarihi İpek Yolu arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklayınız?", "Mavi ile belirtilen 21. yüzyılın denizcilik kuşağı yolu ile tarihi baharat yolu arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklayınız?" (Değişim ve sürekliliği algılama). Çalışma yapraklarındaki sorular öğrencilerle birlikte cevaplandırılır (20 dk). Son olarak 7 Kasım 2019 tarihli Çin'in Kuşak-Yol projesi kapsamında Türkiye'den geçen ilk trene ilişkin güncel bir haber videosu izletilir. Bazı öğrencilere verilen Çalışma Yaprağı 3 ile izletilen haber videosuyla öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlgili habere ilişkin tartışmalar gerçekleştirilerek ders sonlandırılır. (10 dk).

Fotoğraf 3.5. *Yabancı uyruklu bir öğrencinin artırılmış gerçeklik çalışması*

Görsel 3.9'da sekizinci haftada Musavaf'a ait ticaret yolları çalışma yaprağı ile Ahmet ve İpek'e ait günlüklerden görüntülere yer verilmiştir.



Görsel 3.9. *VIII. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

İlgili haftanın çift ders saatinde tarihi ticaret yollarına ilişkin farklılaştırılmış metinleri içeren bir sıralama etkinliği verilmiş ardından ise haritalar üzerinde tarihi ticaret yollarını çizmeleri istenen yine farklılaştırılmış bir çalışma yaprağı verilmiştir. Öğrenciler parçalanmış metinleri anlamlı bir şekilde sıralama etkinliklerini seviyorlar ve son haftalarda, öğrenme alanı içeriğinin yoğun olmasının da etkisiyle, sık kullanılmıştır. Ancak bundan sonraki haftalarda öğrencilerin ilgi ve merakını canlı tutabilmek amacıyla uygulanmaması kararlaştırılmıştır. Öğrenciler harita üzerinden tarihi ticaret yollarını

çizerek somutlaştırabildiler. Özellikle günümüz ticaret yollarıyla benzerliklerini içeren Kuşak-Yol Projesi'ne ait haber videosu öğrencilerin dikkatini çekmiş, değişim ve sürekliliği algılamalarına yardımcı olmuştur. Haftanın tek ders saatinde ise gerçekleştirilen Quiver Vision adlı artırılmış gerçeklik uygulaması (bkz. *Fotoğraf 3.5*) ile sınıfa getirilen yıldız haritalı ışıklı küre öğrencilerin ilgilerini çekerek yeni öğrenme alanına etkili bir giriş yapılmasına katkı sunmuştur. Uygulamanın sekizinci haftasında yürütülen derslerdeki öğrenci katılımına yönelik bulgular Tablo 3.19'da yer verilmiştir.

Tablo 3.19. *VIII. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

8. Hafta				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Rabia	26	4	14	2	12	2
2	Berna	21	9	8	3	13	6
3	Akın	16	5	9	2	7	3
4	Melik	16	6	10	2	6	4
5	Nagehan	15	4	8	2	7	2
6	Sedat	15	4	9	2	6	2
7	Efe	14	3	7	2	7	1
8	Mesut	14	3	4	2	10	1
9	Ebhar	13	3	4	-	9	3
10	Derin	12	7	2	1	10	6
11	Halide	11	2	7	1	4	1
12	Polat	11	2	4	1	7	1
13	Ahmet	10	2	1	1	9	1
	Ortalama	**8.7**	**2.4**	4.3	1	5	1.5
14	Selçuk	8	3	7	2	1	1
15	Anıl	7	-	-	-	7	-
16	Önder	7	-	2	-	5	-
17	Sancar	7	3	7	3	Derse gelmedi	
18	Eray	6	1	3	-	3	1
19	Bekir	5	4	3	1	2	3
20	Musavaf	5	-	2	-	3	-
21	Seçil	5	1	5	1	Derse gelmedi	
22	Fırat	4	3	4	2	-	1
23	İpek	4	-	-	-	4	-
24	Mahmut	3	1	3	1	-	-
25	Tuğçe	3	1	Derse gelmedi		3	1
26	Fuat	2	-	2	-	Derse gelmedi	
27	Murat	1	1	-	-	1	1
28	Amir	-	1	-	-	-	1
29	Belgin	-	-	-	-	-	-
30	Fazilet	-	-	-	-	-	-
	Zerrin	Bu hafta derse gelmedi					
Toplam		**261**	**73**	125	31	136	42

Uygulamanın sekizinci haftası tek ders saatinde 4.3, çift ders saatinde 5 olmak üzere ilgili haftada öğrenci katılımı 8.7 (f: 261) olarak belirlenmiştir. İlgili haftada öğrencilerin %90'ı derse katılım talebinde bulunmuş ancak yalnızca %76'sı katılım fırsatı bulabilmişlerdir. Bu hafta yürütülen derslerde akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla ilgi ve isteklilik gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu hafta itibariyle derse yönelik ilgisi ve katılım isteğiyle ön plana çıkan isim Ahmet'tir. Fazilet ve Belgin bu hafta yürütülen derslere yönelik katılım isteği görülmemiş ve somut olarak derse dâhil edilememişlerdir.

Uygulamanın bu haftasında karşılaşılan sorunlar ayrımcılık, sınıf kurallarına uyulmaması, farklı kişilerle oturmaya karşı direnç, birbirlerine karşı saygı göstermeme ve akran zorbalığıdır. Bu sorunlarla karşılaşıldığı öğrencilere telkinlerde bulunulmuştur. Bu duruma 5 Aralık 2019 tarihli araştırmacı günlüğünden bir örneğe aşağıda yer verilmiştir:

> Sonra Efe'nin yanına giderek bu şekilde bir söz söylemesinin yanlış olduğunu ifade ettim. Ardından tüm sınıfa dönerek hala birbirlerine karşı saygı göstermeyenler olduğunu belirttim. Birbirlerine karşı hoşgörülü davranmadıklarını, bu olumsuz davranışları düzeltmeleri gerektiğini ifade ettim.

Bu hafta daha önceki derslerde kendi aralarında konuşanların yerleri değiştirilmiştir. Bu haftanın çift ders saatinde 26 öğrencinin bulunmasının öğrenme-öğretme sürecine etkisini araştırmacı günlüğünde "Bugünkü kişi sayısının 26 olması ve kare düzeninin yanında öğrencilerin yerlerini de değiştirmem daha kolay yönetilebilir bir ders olmasını sağladı." şeklinde ifade edilmiştir. Bu durum etkili bir kapsayıcı eğitimin sınıftaki öğrenci sayısıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kare oturma düzeninden elde edilen verim neticesinde bu haftadan itibaren tüm çift ders saatlerinde kare oturma düzeninden yararlanılması ve bu hafta gerçekleştirilen öğrenciler arasında yer değiştirme durumunun diğer haftalarda kullanılmak üzere daha sistematik bir hale getirilmesi kararlaştırılmıştır. 5 Aralık 2019 tarihli VI. Eylem Geçerlik Komitesi toplantısında ders planına yönelik katkılar dışında bir öneri getirilmemiştir.

3.2.1.10. IX. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın dokuzuncu haftasında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının ilk kazanımına devam edilmiştir. İlgili haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.20'de verilmiştir.

Tablo 3.20. *IX. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	2 dk	4 dk	22 dk	5 dk	1 dk	6 dk
80'	11 dk	3 dk	38 dk	11 dk	17 dk	-
Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler						
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre		Grup Çalışması Sayısı		BİT (Video, Web. 2.0)
40'	+	22 dk		-		2 Video
80'	+	38 dk		-		-

Uygulamanın dokuzuncu haftasında yürütülen 120 dakikalık dersin yalnızca 7 dakikasında öğretmen, 60 dakikasında ise öğrenci, 33 dakikasında ise etkileşimli bir öğrenme-öğretme süreci deneyimlenmiştir. Uygulamanın bu haftasında süreç farklılaştırmadan yararlanılmıştır. Berra öğretmen ilgili haftanın çift ders saatini gözlem formunda 125 puan üzerinden 116 olarak puanlamıştır. Dokuzuncu haftanın çift ders saatine ait eylem planına aşağıda yer verilmiştir.

> **Giriş:** Akıllı tahta üzerinden öğrencilerin sınıfın hangi konumunda kimlerle oturacağına ilişkin şema açılarak (İletişim) öğrencilerin derse hazır hale getirilir (7 dk). Ardından oturma düzeninde yaşanan bu değişimin nedenleri ve diğer haftalarda da farklılaşarak devam edeceği açıklanır. Öğrencilere tek ders saatinde istedikleri kişiyle oturabilmeleri seçeneği de sunulur. Sonrasında ise geçen haftanın tek ders saatine ait harita, ölçek, bölge, fiziki harita, meridyen, paralel, ekvator, kutup noktaları vb. kavramlar hatırlatılarak derse geçiş yapılır (8 dk).
>
> **Geliştirme:** Tüm öğrencilere Çalışma Yaprağı 1 dağıtılır. Çalışma yaprağında "Günümüzde ev, sokak, cadde gibi alanlara çeşitli numara ve adlar verilmesinin nedeni sizce ne olabilir?", "Farklı bir ilde yaşayan bir arkadaşımız bizi ziyaret etmek istediğinde veya bize mektup göndermek istediğinde evimizin adresini ona nasıl tarif ederiz?", "Peki, Türkiye'nin yerini bilmeyen yurtdışından bir arkadaşınıza Türkiye'nin Dünya üzerindeki yerini nasıl tarif ederiz?" soruları ile birlikte "Aşağıdaki alana belli başlı yapıları (Camii, Market, Park, Otobüs Durağı, Hastane, Karakol vb.) da içine alarak kendi evinizden okula gelene kadar ki

yolunuzun kuş uçumu çizimini yapınız?" şeklinde bir kroki çalışması da bulunmaktadır (Konum analizi, Mekânı algılama, Gözlem). Öğrencilere çalışma yaprağını nasıl yapacakları açıklanır. Daha sonra tüm sıralara gidilerek nasıl yapmaları gerektiğine ilişkin ek açıklamalarda bulunulur. Kroki çiziminde öğrencilerin ilerlemeleri kontrol edilir, geri bildirimler verilir ve desteğe ihtiyacı olanlara ise yardımcı olunur (10 dk). Daha sonra öğrencilere iki düzeyde farklılaştırılmış Çalışma Yaprağı 2 (bkz. *Görsel 3.10*) dağıtılır. Ardından çalışma yaprağı aynı zamanda akıllı tahta üzerinden de açılarak öğrencilerin nasıl yapmaları gerektiğine ilişkin yönergeler verilir. Sonrasında öğrencilerin soruları yanıtlandırmaları istenir ve süreçte öğrencilere rehberlik edilir (15 dk). Diğer ders ile birlikte Çalışma Yaprağı 2'deki sorular cevaplandırılır (10 dk). Daha sonra ise konum analizine ilişkin Etkinlik-1 öğrencilerle birlikte gerçekleştirilir (15 dk).

Değerlendirme: Son olarak ise öğrencilere iki düzey olarak farklılaştırılmış Bilgi Yaprağı 1 ile balonlar dağıtılır. Öğrencilerden balon üzerinde paralel, meridyen, ekvator, güney ve kuzey kutup noktaları, başlangıç meridyeni gibi unsurları balon üzerinde çizmeleri istenir. Öğrencilere çizimleri üzerine geri bildirimler verilerek ders sonlandırılır (15 dk).

Bu haftaya ilişkin konum analizi ile balon etkinliklerine ilişkin 11 Aralık 2019 tarihli araştırmacı günlüğünden bir bölüme aşağıda yer verilmiştir.

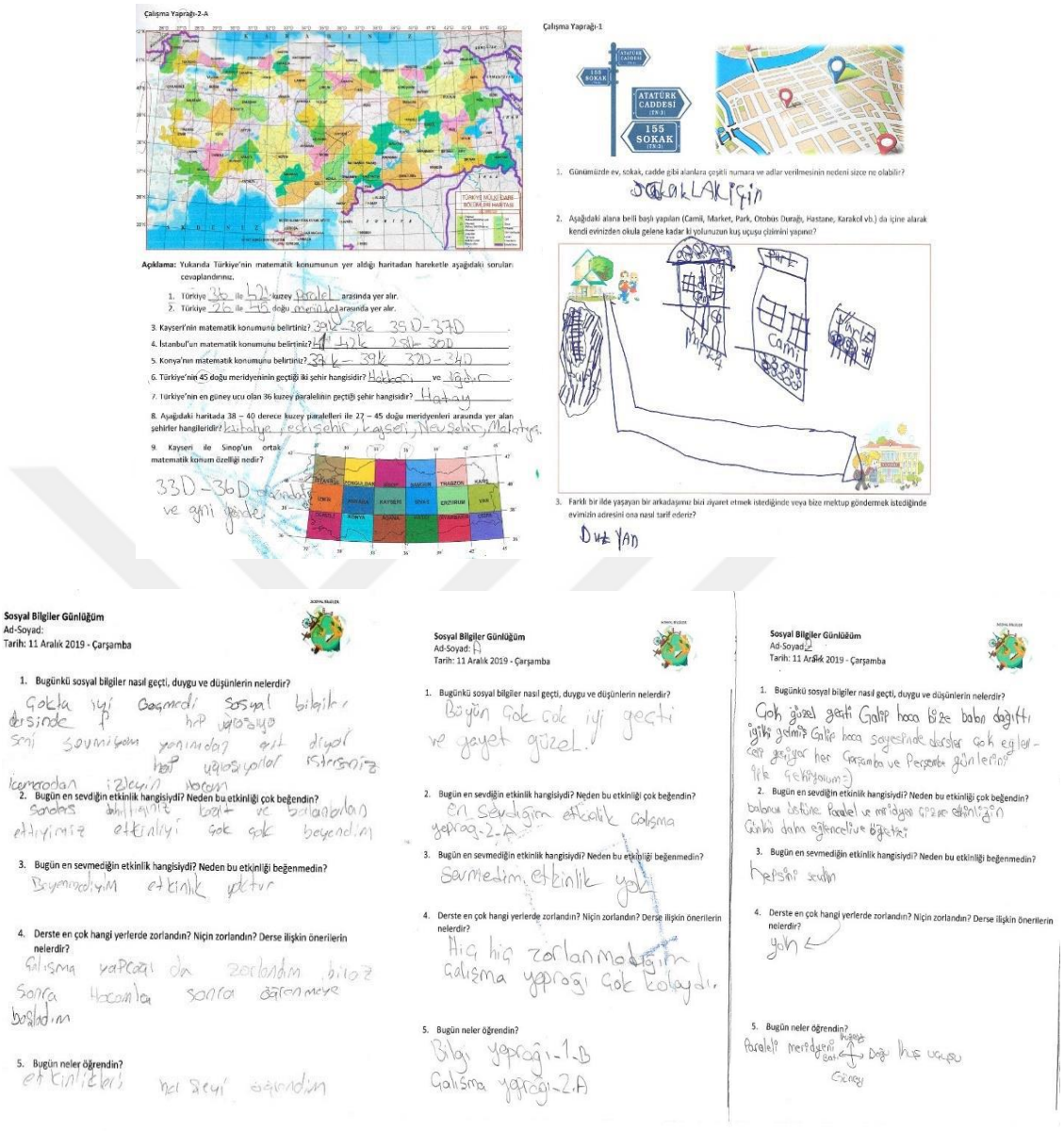
İkinci ders ziliyle birlikte öğrenciler sıralarına yerleşirken beyaz topuzlu bir iğneyi fayansların kesişim noktalarından birine gizlice yerleştirdim. Daha sonra ders başlayınca ilk dersten kalan çalışma yaprağındaki soruları yanıtlamaya devam ettik. Daha sonra öğrencilerin çalışma yaprağındaki boş geoid şekli üzerinde paralel ve enlemleri çizerek belirli kavramları bu çizdikleri şekil üzerinden göstermelerini istedim. Öğrencilerin yanına giderek onlara destekte bulundum yaptıklarını kontrol ederek geri bildirimler sağladım. Sonrasında ise soruları hep birlikte çözdük ve son etkinliğe geçiş yaptım. Orta alana (kare oturma düzeniyle orta alanda oluşan alan) birinin gelmesini istedim, ne amaçla geleceklerini bilmedikleri halde, bunun için yaklaşık 15-16 kişi parmak kaldırdı aralarından Önder'i (konuşma bozukluğu olan öğrenci) seçtim. Önder geldikten sonra "siz teneffüste iken bu alana bir iğne attım" dedim. Önder'den o iğneyi bulmasını istedim. Sonra tüm öğrenciler sıralarından orta alana doğru başlarını uzatarak iğneyi aramaya koyuldular. Ardından Eray'ı (kaynaştırma öğrencisi) de ortaya aldım ve iğneyi birlikte aradılar. Yaklaşık 2 dakikalık bir arayıştan sonra Önder iğnenin yerini buldu. Ardından onlara teşekkür ederek yerlerine geçmelerini istedim. Ardından öğrencilere iğneyi bulmalarının 2-3 dakika sürdüğünü ifade ettim. Bunu bulmanın daha kolay bir yolu olduğunu söyledim. Daha sonra tahta kalemi ile fayansın döşemesinin üzerine ekvator, başlangıç meridyeni ve güney ve kuzey paralellerini 10, 20, 30 diye numaralandırarak belirttim. Bunları yaparken de yine iğneyi bir kesişme noktasına öğrenciler fark etmeden yerleştirdim. Sonra batı ve doğu meridyenlerine de 10, 20, 30 diye numara verdim. Sonrasında bir önceki etkinlik için çok isteklilik gösteren Melik'i

orta alana çağırdım. Sonra da orta alana çizdiklerimin ne anlama geldiğini açıkladım. Sonra Melik'e koordinatları verdim 20 güney paraleli dedim bulmasını istedim ve buldu. Ardından 10 doğu meridyeninin kesiştiği noktayı bulmasını istedim onu da buldu. Ardından orada bir iğne olup olmadığını sordum ve şaşırarak iğnenin orada olduğunu söyledi. Etkinliği herkes ilgiyle izledi, ancak bunu farklı öğrencilerle tekrarlayacak bir zaman olmadığı için burada sonlandırdım.

Etkinlik sonrasından Dünya üzerinde herhangi bir noktayı koordinatlarla kolay bir şekilde bulabileceğimizi ifade ettim. Ardından balon etkinliği için tüm öğrencileri birer balon dağıtım. Beklenildiği üzere balonlara ilgi çok yüksekti. Balonları şişirmelerini söyledim. Balon üzerine enlem ve boylamları çizmelerini istedim bunun için kalemler de verdim. (…) Öğrenciler enlem ve boylamları çizdiler bazıları yavaş ilerlediği için süre yetmedi, kalanını evde çizmelerini istedim. Daha sonra da en son çıkan öğrencilerle balonların fotoğraflarını çektim. Ardından herkesin gitmesi ile sıraları düzenledim ve dünya siyasi haritasını tahtanın bulunduğu cephenin pencere kıyısına doğru duvara yapıştırdım.

Fotoğraf 3.6. *Konum bulma ve balon etkinliklerinden görüntüler*

Görsel 3.10'da altıncı haftada kullanılan Türkiye'nin mutlak konumuna ilişkin Ahmet'e ait çalışma yaprağı, Eray'a ait mekânı algılama becerisini destekleyici bir çalışma yaprağına ve Ahmet, Önder ve Zerrin'e ait günlüğe yer verilmiştir.



Görsel 3.10. *IX. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

Yukarıda araştırmacı günlüğünden verilen bölümde de ifade edildiği gibi ilgili haftada ele alınan konular soyut olmasına rağmen gerçekleştirilen konum analizi ve balon etkinlikleri öğrenciler tarafından ilgiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma yaprakları ise öğrenciler tarafından anlaşılarak yapılabildiği gözlemlenmiştir. Uygulamanın 9. haftasında gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğrenci katılımları Tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3.21. *IX. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

9. Hafta		Hafta Toplamı		Tek Ders Saati		Çift Ders Saati	
Sıra	Öğrenciler			Söz Hakkı Talep Eden	Söz Hakkı Alan	Söz Hakkı Talep Eden	Söz Hakkı Alan
1	Berna	22	3	1	-	21	3
2	Ahmet	20	4	-	-	20	4
3	Rabia	19	3	-	-	19	3
4	Akın	17	1	1	-	16	1
5	Önder	16	5	1	1	15	4
6	Sancar	15	3	1	-	14	3
7	Mesut	14	3	-	-	14	3
8	Fuat	12	4	-	-	12	4
9	Polat	12	3	1	1	11	2
10	Tuğçe	12	5	-	-	12	5
11	Nagehan	11	3	-	-	11	3
12	Anıl	10	3	2	1	8	2
13	Fırat	10	1	1	-	9	1
14	Eray	10	4	1	-	9	4
15	Sedat	9	1	-	-	9	1
16	Selçuk	9	2	1	1	8	1
	Ortalama	**8.5**	**2**	0.4	0.2	8.7	1.9
17	Efe	8	1	-	-	8	1
18	Mahmut	7	3	-	-	7	3
19	Halide	6	1	Derse gelmedi		6	1
20	Murat	6	3	-	-	6	3
21	Seçil	6	-	-	-	6	-
22	Amir	3	-	-	-	3	-
23	İpek	3	2	1	1	2	1
24	Melik	3	2	2	1	1	1
25	Musavaf	2	1	-	1	2	-
26	Zerrin	2	-	-	-	2	-
27	Ebhar	1	1	-	-	1	1
28	Belgin	-	-	-	-	-	-
29	Bekir	-	-	-	-	Derse gelmedi	
30	Derin	-	-	-	-	Derse gelmedi	
31	Fazilet	-	-	-	-	-	-
Toplam		**265**	**62**	13	7	252	55

Uygulamanın dokuzuncu haftasında gerçekleştirilen tek ders saati uygulamasında 0.4, çift ders saati uygulamasında ise 8.7 olmak üzere öğrenci katılımı bu hafta 8.5 (f: 265) olarak belirlenmiştir. İlgili haftada öğrencilerin %87'si derse katılım isteğinde bulunmuş, sınıfın %77'si söz hakkına erişebilmiştir. Bu haftanın en fazla katılım gösteren öğrencilerinin Berna, Ahmet ve Rabia olduğu, hiç katılım göstermeyen öğrencilerin ise Belgin ve Fazilet olduğu gözlemlenmiştir. Uygulamanın bu haftasında öğrenme güçlüğü yaşayan tüm öğrencilerin ortalamanın üstünde bir katılım gösterdiği, yürütülen derslerin farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrencilerin ilgilerini çektiği gözlemlenmiştir. Bu haftanın önemli gelişmelerinden birisi ise Fazilet'in ilk kez bir şey sormak için parmak

kaldırmasıdır ancak başka öğrencilerle ilgilenirken araştırmacı tarafından görülememiştir.

Uygulamanın bu haftasından itibaren planlı sıra değişikliği uygulanmaya başlamıştır. Buna göre her hafta kare oturma düzeninde hangi öğrencinin kiminle ve kare düzeninin hangi konumunda oturacağı araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Böyle bir planlamaya geçilmesinin nedeni ise öğrenciler arasında iletişimi artırmak, ön yargıların kırılmasını sağlayarak olumlu bir sınıf ikliminin oluşumunu sağlamaktır. Bu değişiklik uygulamanın dokuzuncu haftasında yaşanan sorunları da tetiklemiştir. Nitekim ilgili haftada öğrenciler birlikte oturmadığı kişilerle oturmak durumunda kalmaları birbirlerine karşı saygı göstermemelerine, akran zorbalığına, ayrımcılığa, argo konuşmaya ve birbirlerini şikâyet etmelerine neden olmuştur. Öğrencilerin farklı kişilerle oturmaya karşı direnç oluşturmaları üzerine bu oturma listesinin her hafta değişeceği ve böyle bir uygulamayla ulaşılmak istenen hedefler açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilere bu planlı oturma düzeninin yalnızca çift ders saatlerinde uygulanacağı, tek ders saatlerinde ise istedikleri kişilerle (üçer kişi oturma da dâhil) oturabilecekleri ifade edilmiştir. İlgili haftaya ilişkin Eylem Geçerlik Komitesi'nde ders planına yönelik katkılar dışında bir öneri getirilmemiştir. 11 Aralık 2019 tarihli araştırmacı günlüğünden bazı bölümlere aşağıda yer verilmiştir.

> Parmak kaldırmadan konuşanlar arkadaşları tarafından çok daha fazla tepki verilmeye başlandı. Sadece birkaç kişi değil 8-10 kişi arkadaşını söz hakkı almadan konuştuğu için uyarıyordu. (…) Bu derste artık söz hakkı istemeyenlere de, özellikle ders dışı şeylerle ilgilenenlere de sorular sordum.

3.2.1.11. X. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın 10. haftasında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının ilk kazanımının yansıra "Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler." kazanımına ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İlgili haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.22'de verilmiştir.

Tablo 3.22. *X. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	3 dk	8 dk	18 dk	2 dk	2 dk	7 dk
80'	10 dk	11 dk	31 dk	7 dk	16 dk	5 dk

Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler				
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre	Grup Çalışması Sayısı	BİT (Video, Web. 2.0)
40'	+	18 dk	1	3 Video
80'	+	31 dk	1	2 Video

Uygulamanın bu haftasında öğretmen 19 dakika, öğrenciler ise 49 dakika, hem öğrenciler hem de öğretmen ise 27 dakika etkileşim bir süreç deneyimlemişlerdir. Görsel iletişim araçlarının sıklıkla kullanıldığı bu uygulama haftasında iki farklı grup çalışmasına da yer verilmiştir. Bu haftanın çift ders saati ilişkin eylem planına ait süreç aşağıda yer verilmiştir.

Giriş: Dersin hemen başında geçen hafta toplanan portfolyolarda en başarılı olan öğrencilere "En sorumluluk sahibi, başarılı öğrenci." yazılı yaka kartı ile birlikte sembolik ödüller verilir. Öğrencilerden yaka kartlarını ders boyunca taşımaları istenir. Ardından geçen hafta işlenen meridyen, paralel, ekvator, başlangıç meridyeni, kutup noktaları, yarım küreler gibi kavramlar getirilen ışıklı küre üzerinden öğrencilerle tekrar edilir. Ardından bazı öğrencilerin küre üzerinden Türkiye'nin konumunu göstermeleri istenir. Sonrasında bu derste işlenecek konular hakkında bilgi verilir (10 dk).

Geliştirme: Tüm öğrencilere mutlak ve göreceli konumla ilgili harita, bilgi ve soruların yer aldığı Çalışma Yaprağı 1 dağıtılır. Ardından gerekli açıklamalar yapılarak ilk iki soruyu (Türkiye'nin göreceli (özel) konumunu 4 farklı şekilde açıklayınız?, Türkiye'nin matematik konumunu 3 farklı şekilde açıklayınız?) yanıtlamaları istenir (Harita okuryazarlığı, Konum analizi) (10 dk). Bu süre zarfında öğrenme güçlüğü olan, başarı düzeyi düşük öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilerin yanına gidilerek ne yapacaklarına dair ek açıklamalarda bulunulur. Tüm öğrencilerin soruları yanıtlamasının ardından öğrencilerin cevapları alınır (5 dk). Daha sonra ise EBA platformundan mutlak konum ile göreceli konuma ilişkin videolar (2 adet) izletilir. Videolar gerekli noktalarda durdurularak konuya ilişkin örnekler verilir. Videoların ardından Çalışma Yaprağı-1'de yer alan üçüncü sorudaki eksik ifadeler (metinde: mutlak / göreceli konum; tabloda: mutlak / göreceli) tamamlatılarak mutlak ve göreceli konuma ilişkin 10 ifadeyi cevaplandırmaları istenir. Daha sonra ifadeler soru-cevap şeklinde sorular yanıtlanarak ilk ders sonlandırılır (15 dk).

İkinci dersle birlikte öğrencilerin sıra arkadaşlarıyla işbirliği yaparak yap-boz tamamlayacakları söylenir (İşbirliği, Dayanışma). Daha önceden öğrenci seviyelerine göre kesilmiş olan kıtalar ve okyanusları gösteren Etkinlik Yaprağı-1 ikişerli gruplara birer tane olacak şekilde dağıtılır. Öğrencilerin etkinliği birbirleriyle işbirliği içinde yapmaları istenir. Tüm grupların yapbozu tamamlaması beklenir (10 dk). Ardından öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile başarı düzeyi düşük olan yabancı uyruklu öğrencilere Çalışma Yaprağı 2-C, başarı düzeyi düşük ve orta düzey olan diğer öğrencilere Çalışma Yaprağı 2-A, başarılı öğrencilere ise Çalışma Yaprağı 2-B dağıtılır. Çalışma Yaprağı 2'de okyanuslar, kıtalar ve onların yüzölçümlerine ilişkin bilgileri gösteren bir haritaya yer verilmiştir. Bu haritaya ek olarak "Yukarıdaki harita üzerinde Türkiye'nin bulunduğu yeri daire (yuvarlak) içine alınız?", "Türkiye hangi kıta veya kıtalar üzerinde yer almaktadır?", "En büyük ve en küçük yüzölçümüne (km2) sahip kıta hangisidir?", "Hangi kıtaların hem güney hem de kuzey yarım kürede toprakları bulunmaktadır?", "Kıtaları yüzölçümüne göre en büyük olandan en küçük olana göre sıralayınız?" gibi açık uçlu, boşluk doldurma ve doğru-yanlış sorular yer almaktadır (Harita okuryazarlığı). Öğrenciler soruları cevaplandırırken gruplar ziyaret edilerek yaptıklarının kontrolü sağlanır ve ihtiyaç duyan öğrencilere destek verilir (15 dk).

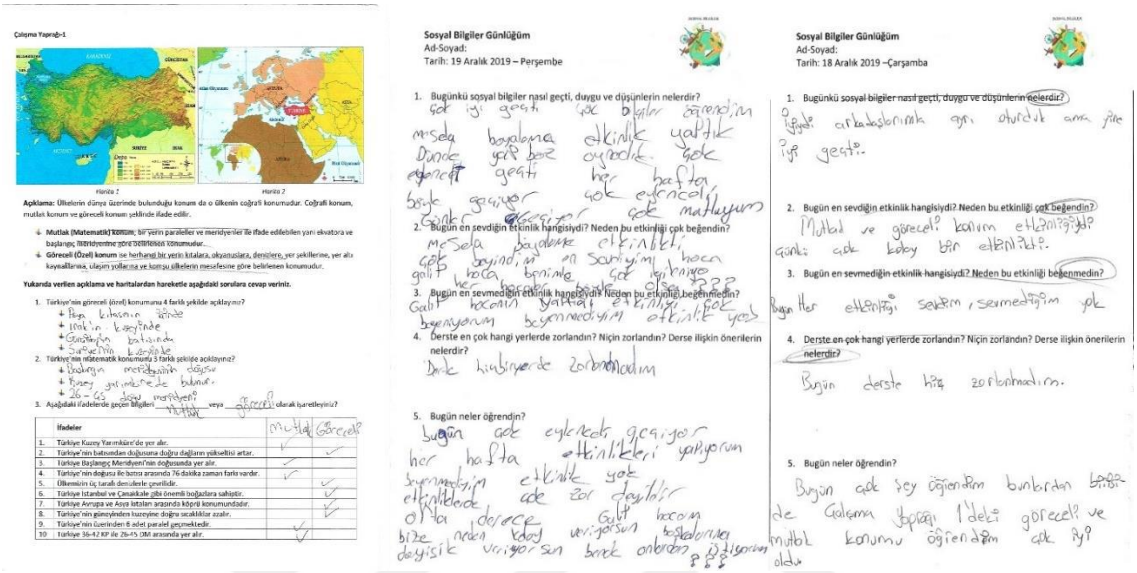
Değerlendirme: EBA'dan konuya ilişkin video izletilerek, çalışma yaprağındaki sorular cevaplandırılır. Ve geçen haftanın kavramlarını da içeren soru çözümleri gerçekleştirilerek ders sonlandırılır (15 dk).

Berra öğretmen ilgili haftanın çift ders saatini gözlem formunda 125 puan üzerinden 117 olarak puanlamıştır. 10. haftaya ilişkin öğretmen günlüğünden bir bölüme ise aşağıda yer verilmiştir.

Ülkemizin coğrafi konumunu bulmaya çalıştıkları etkinlikte ön bilgiler açığa çıkarıldı. Birçok öğrenci derse katılmaya istek gösterdi. Geçen haftanın konuları hatırlatıldı. İlgi motivasyon sağlandı. Sedat bu derste aktif. Berna konuyu kavradı her cevabı doğru. Ebhar sessiz ama ders ile ilgileniyor, katılmaya istekli. Efe derse katılıyor ama isteksiz. Rabia dersle ilgileniyor etkinlikleri yapıyor ama diğer günlere göre sessiz. Önder etkinlikleri ilgiyle yaptığı gözlemleniyor. Fazilet sessiz ama etkinlikleri yapmaya çalışıyor.

(18.12.2019)

Görsel 3.11'de 10. haftaya ilişkin Seçil'e ait bir çalışma yaprağı ile Önder ve Akın'a ait günlüklerden görüntülere yer verilmiştir.



Görsel 3.11. *X. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

İlgili haftada kullanılan farklılaştırılmış çalışma yaprakları öğrencilerin konuyu kavramalarını sağlamış, iki kişilik gruplar halinde gerçekleştirdikleri yine öğrenci seviyelerine göre farklılaştırılmış yapboz etkinlikleri ise ilgiyle yapılmıştır. Uygulamanın 10. haftasında yürütülen derslerdeki öğrenci katılımlarına ilişkin bulgular Tablo 3.23'te gösterilmiştir.

Tablo 3.23. *X. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

10. Hafta				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Rabia	36	5	4	1	32	4
2	Berna	33	6	1	-	32	6
3	Nagehan	30	5	1	1	29	4
4	Mesut	27	3	2	1	25	2
5	Ebhar	26	4	1	-	25	4
6	Polat	26	6	2	-	24	6
7	Mahmut	25	5	4	1	21	4
8	Murat	24	5	-	-	24	5
9	Sancar	24	3	3	1	21	2
10	Akın	19	4	2	2	17	2
11	Önder	18	1	-	-	18	1
12	Selçuk	18	1	3	1	15	-

Tablo 3.23. (Devam) *X. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

13	Fuat	16	4	-	-	16	4
14	Eray	16	3	-	-	16	3
	Ortalama	**16**	**2.9**	0.9	0.3	15.1	2.6
15	Bekir	15	3	1	-	14	3
16	Halide	15	1	-	-	15	1
17	Sedat	15	3	-	-	15	3
18	Ahmet	13	3	-	-	13	3
19	Seçil	13	2	2	-	11	2
20	Amir	12	2	-	-	12	2
21	Tuğçe	12	2	-	-	12	2
22	Melik	11	2	2	-	9	2
23	Derin	9	3	1	1	8	2
24	Efe	9	2	-	-	9	2
25	Anıl	8	1	-	-	8	1
26	Zerrin	8	1	-	-	8	1
27	İpek	7	2	-	-	7	2
28	Musavaf	7	3	-	-	7	3
29	Fırat	4	2	-	-	4	2
30	Belgin	2	1	-	-	2	1
31	Fazilet	-	1	-	-	-	1
Toplam		**498**	**89**	29	9	469	80

Uygulamanın 10. haftasında yürütülen tek ders saatinde 0.9, çift ders saatinde 15.1 olmak üzere öğrenci katılım istekliliği ortalamasının 16 (f: 498) olarak gözlemlenmiştir. İlgili haftada öğrencilerin %97'sinin derse katılmak için talepte bulunduğu ve tüm öğrencilerin (%100) somut şekilde derse katıldığı görülmektedir. Tüm öğrencilerin derse dâhil olabildiği ilk hafta 10. uygulama haftası olmuştur. Bu hafta derse en fazla katılım gösteren öğrenciler Rabia, Berna ve Nagehan olmuştur. Bu haftanın derse yönelik ilgi ve isteklerinde artış gözlenen öğrencileri ise Ebhar, Polat, Mahmut ve Murat'tır. Önder, Selçuk, Fuat ve Eray'ın derse yönelik ilgi ve isteklerinde istikrarı sürdürdükleri görülmektedir. Üstün başarılı öğrencilerden Akın'ın Derin ve Efe'nin aksine derse yönelik ilgisini sürdürdüğü gözlemlenmektedir.

Uygulamanın bu haftasında karşılaşılan başlıca problem ders içi gürültü ve öğrencilerin birbirlerini şikâyette bulunmasıdır. 18 Aralık 2019 tarihli çift ders saatinin 10.46 – 17.45 dakika aralığında gerçekleşen duruma ilişkin gözlem raporundan bir bölüme aşağıda yer verilmiştir.

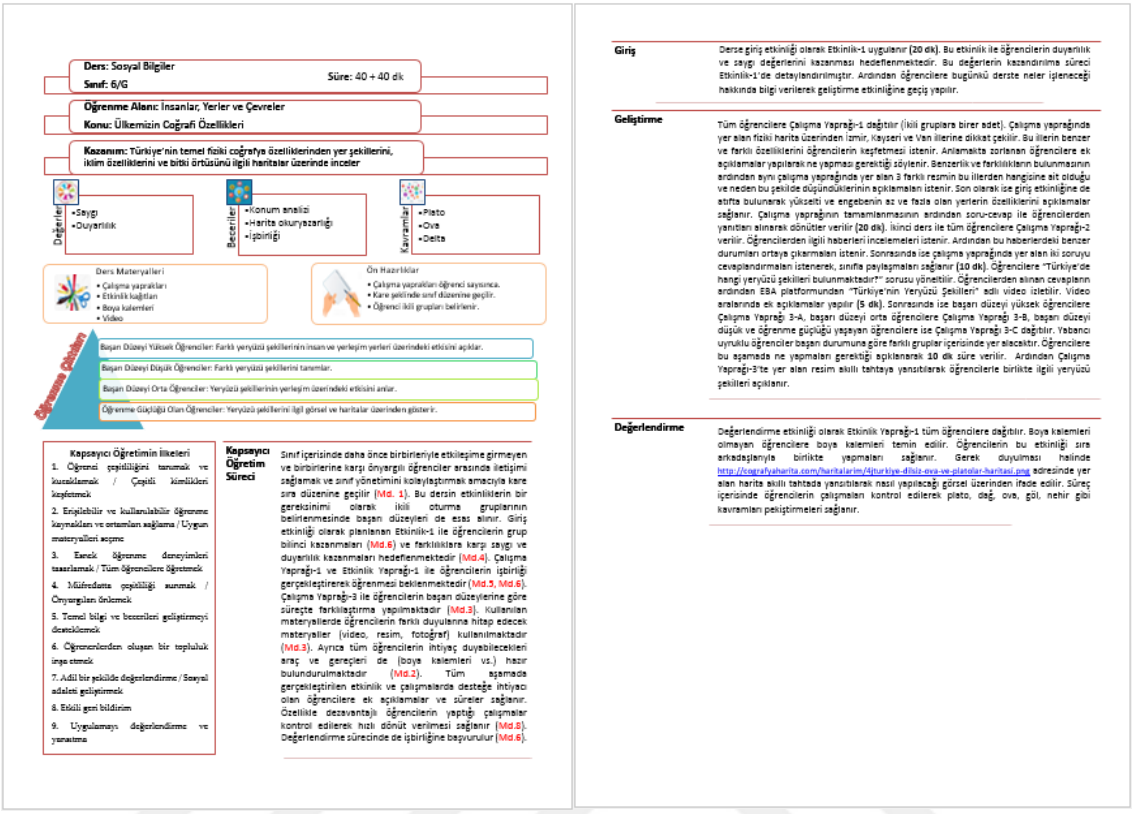
> Çalışma yaprağı sonunda gürültü fazlalaştı o nedenle tekrar derse geçiş kısmen zor oldu. Polat söz hakkı aldığında sınıfın dinlememesi üzerine "Dinle, bakın arkadaşınız ne dedi?" diye Amir'e sordu Amir "Hocam duyamıyoruz ki" dedi. Öğretmen sınıfı "Konuşma, konuşma" diye uyardıktan sonra Polat'ın tekrar söylemesini istedi. Gürültünün devam etmesi üzerine Öğretmen "Evet, konuşma, şu an kimse konuşmasın, herkesi sessiz göreyim" diye sınıftaki tüm öğrencilerle göz teması kurdu. Ardından sınıfta sessizlik sağlandıktan sonra

> "Bakın kendi sesimi duyamıyorum, bu şekilde nasıl ders işleyeceğiz. Parmak kaldırarak söz hakkı almıyor muyduk? Bakın hala kurallara uymuyoruz, bu şekilde olmaz. Böyle olursa derse başlayamayız, ders işleyemedik mi buradaki amacımızı gerçekleştirememiş oluyoruz" diye ifade etti. Ardından öğretmen "Şimdi mutlak konumu kimse ses çıkarmadan, sessizce, sadece parmak kaldırarak söz hakkı alan kişi konuşacak tamam mı?" diyerek derse devam etti.

Ders içi gürültü uygulama sürecinde en çok karşılaşılan problemlerden biri olmuş ve 8 Ocak 2020 tarihli VIII. Eylem Geçerlik Komitesi toplantısında da gündem konusu olmuştur. Gürültüye ilişkin komite üyeleri öğrencilere +/- olarak not verilmesini, ders dışında konuşmayan öğrencileri etkinliklere dâhil etmede öncelik verilmesini, olumlu davranış gösteren öğrencileri ödüllendirme ve olumsuz pekiştireç gibi öneriler getirilmiştir. Bunlar içerisinden olumlu davranış gösteren öğrencilerin sinemaya götürülmesi, haftanın en saygılı öğrencisi, haftanın en başarılı öğrencisi gibi uygulamalar yapılarak öğrencilerin yaka kartı, rozet, kitap, kırtasiye gereçleri gibi küçük maliyetli araçlarla ödüllendirilmesine karar verilmiştir. Bunlar dışında komite toplantısında 11. eylem planına ilişkin görüşler alınmış ve bundan sonraki eylem planlarında saygı ve duyarlılık değerlerinin daha baskın şekilde verilmesi, daha çok eğitsel oyun, canlandırma gibi öğrencilerin etkileşimini artıracak uygulamalara yer verilmesi önerilmiştir. Komite üyelerinin önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilerek uygulamanın 11. haftasına geçilmiştir.

3.2.1.12. XI. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın 11. haftasında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının ikinci kazanımına devam edilmiştir. Bu haftayla birlikte tez izleme komitesi ve eylem geçerlik komitesi önerilerince eylem planlarına *Kapsayıcı Öğretimin İlkeleri* ve *Kapsayıcı Öğretim Süreci* şeklinde bölümler eklenerek kapsayıcı öğretim süreci somutlaştırılmış ve kullanışlılığı artırılmıştır. Güncel eylem planı şablonuna Görsel 3.12'de, 11. hafta eylem planı içeriğine ise aşağıda yer verilmiştir.



Görsel 3.12. *Güncel eylem planı taslağı (XI. hafta planı)*

Bu haftadan itibaren Kapsayıcı Öğretim Süreci bölümünü şekillendiren ve bu bölümde atfedilen 9 kapsayıcı öğretim ilkesi aşağıda yer almaktadır.

1. Öğrenci çeşitliliğini tanımak ve kucaklamak / Çeşitli kimlikleri keşfetmek
2. Erişilebilir ve kullanılabilir öğrenme kaynakları ve ortamları sağlama / Uygun materyalleri seçme
3. Esnek öğrenme deneyimleri tasarlamak / Tüm öğrencilere öğretmek
4. Müfredatta çeşitliliği sunmak / Önyargıları önlemek
5. Temel bilgi ve becerileri geliştirmeyi desteklemek
6. Öğrenenlerden oluşan bir topluluk inşa etmek
7. Adil bir şekilde değerlendirme / Sosyal adaleti geliştirmek
8. Etkili geri bildirim
9. Uygulamayı değerlendirme ve yansıtma

İlgili haftanın çift ders saatinde gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin eylem planı içeriği aşağıda verilmiştir.

Kapsayıcı Öğretim Süreci: Sınıf içerisinde daha önce birbirleriyle etkileşime girmeyen ve birbirlerine karşı önyargılı öğrenciler arasında iletişimi sağlamak ve sınıf yönetimini kolaylaştırmak amacıyla kare sıra düzenine geçilir (Md. 1). Bu dersin etkinliklerin bir gereksinimi olarak ikili oturma gruplarının belirlenmesinde başarı düzeyleri de esas alınır. Giriş etkinliği olarak planlanan Etkinlik-1 ile öğrencilerin grup bilinci kazanmaları (Md. 6) ve farklılıklara karşı saygı ve duyarlılık kazanmaları hedeflenmektedir (Md. 4). Çalışma Yaprağı-1 ve Etkinlik Yaprağı-1 ile öğrencilerin işbirliği gerçekleştirerek öğrenmesi beklenmektedir (Md. 5, Md. 6). Çalışma Yaprağı-3 ile öğrencilerin başarı düzeylerine göre süreçte farklılaştırma yapılmaktadır (Md. 3). Kullanılan materyallerde öğrencilerin farklı duyularına hitap edecek materyaller (video, resim, fotoğraf) kullanılmaktadır (Md. 3). Ayrıca tüm öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri araç ve gereçleri de (boya kalemleri vs.) hazır bulundurulmaktadır (Md. 2). Tüm aşamada gerçekleştirilen etkinlik ve çalışmalarda desteğe ihtiyacı olan öğrencilere ek açıklamalar ve süreler sağlanır. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin yaptığı çalışmalar kontrol edilerek hızlı geri bildirim verilmesi sağlanır (Md. 8). Değerlendirme sürecinde de işbirliğine başvurulur (Md. 6).

Giriş: Derse giriş etkinliği olarak Etkinlik 1 ile başlanır (20 dk). Bu etkinlik ile öğrencilerin duyarlılık ve saygı değerlerini kazanması hedeflenmektedir. Bu değerlerin kazandırılma süreci Etkinlik-1'de detaylandırılmıştır (ilgili etkinliğe ilişkin gözlem kayıtları bu bölümde verilmiştir). Ardından öğrencilere bugünkü derste neler işleneceği hakkında bilgi verilerek geliştirme etkinliğine geçiş yapılır.

Geliştirme: Tüm öğrencilere Çalışma Yaprağı 1 dağıtılır (ikili gruplara birer adet). Çalışma yaprağında yer alan fiziki harita üzerinden İzmir, Kayseri ve Van illerine dikkat çekilir. Bu illerin benzer ve farklı özelliklerini öğrencilerin keşfetmesi istenir. Anlamakta zorlanan öğrencilere ek açıklamalar yapılarak ne yapması gerektiği söylenir. Benzerlik ve farklılıkların bulunmasının ardından aynı çalışma yaprağında yer alan 3 farklı resmin bu illerden hangisine ait olduğu ve neden bu şekilde düşündüklerinin açıklamaları istenir. Son olarak ise giriş etkinliğine de atıfta bulunarak yükselti ve engebenin az ve fazla olan yerlerin özelliklerini açıklamalar sağlanır. Çalışma yaprağının tamamlanmasının ardından soru-cevap ile öğrencilerden yanıtları alınarak geri bildirimler verilir (20 dk). İkinci ders ile tüm öğrencilere Çalışma Yaprağı 2 verilir. Çalışma Yaprağı 2'de dört farklı yıla ait Türkiye'deki sıcaklıkla ilgili haberleri verilmiştir. Ardından öğrencilerden bu haberlerdeki benzer durumları ortaya çıkarmaları istenir. Sonrasında ise çalışma yaprağında yer alan "Antalya,

Muğla, Adana ve Bodrum'da hava sıcaklıklarının kış aylarında yüksek olmasının nedenleri neler olabilir? Açıklayınız." İle "Türkiye'nin İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde hava sıcaklığının düşük olmasının nedenleri neler olabilir? Açıklayınız." şeklindeki iki soruyu cevaplandırmaları istenir ve ardından yanıtları sınıfla paylaşmaları sağlanır (10 dk). Öğrencilere "Türkiye'de hangi yeryüzü şekilleri bulunmaktadır?" sorusu yöneltilir. Öğrencilerden alınan cevapların ardından EBA platformundan "Türkiye'nin Yeryüzü Şekilleri" adlı video izletilir. Video aralarında ek açıklamalar yapılır (5 dk). Sonrasında ise başarı düzeyi yüksek öğrencilere Çalışma Yaprağı 3-A, başarı düzeyi orta öğrencilere Çalışma Yaprağı 3-B, başarı düzeyi düşük ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ise Çalışma Yaprağı 3-C dağıtılır (bkz. *Görsel 3.13*). Yabancı uyruklu öğrenciler başarı durumuna göre farklı gruplar içerisinde yer alacaktır. Öğrencilere bu aşamada ne yapmaları gerektiği açıklanarak 10 dk süre verilir. Ardından Çalışma Yaprağı 3'te yer alan resim akıllı tahtaya yansıtılarak öğrencilerle birlikte ilgili yeryüzü şekilleri açıklanır.

Değerlendirme: Değerlendirme etkinliği olarak Etkinlik Yaprağı 1 tüm öğrencilere dağıtılır. Bu etkinlikte Türkiye'nin bazı yer şekilleri harita üzerinde gösterilmiş ve haritada yer alan ova, plato, dağ, göl ve nehir (akarsu) gibi yer şekillerinin her birini farklı bir renkle boyamaları istenmiştir. Boya kalemleri olmayan öğrencilere boya kalemleri temin edilir. Öğrencilerin bu etkinliği sıra arkadaşlarıyla birlikte yapmaları sağlanır (işbirliği, dayanışma). Gerek duyulması halinde http://cografyaharita.com/haritalarim/4jturkiye-dilsiz-ova-ve-platolar-haritasi.png adresinde yer alan harita akıllı tahtada yansıtılarak nasıl yapılacağı görsel üzerinden ifade edilir. Süreç içerisinde öğrencilerin çalışmaları kontrol edilerek plato, dağ, ova, göl, nehir gibi kavramları pekiştirmeleri sağlanır.

İlgili haftada gerçekleştirilen uygulama sürecindeki öğrenci katılımlarına ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular ise Tablo 3.24'te verilmiştir.

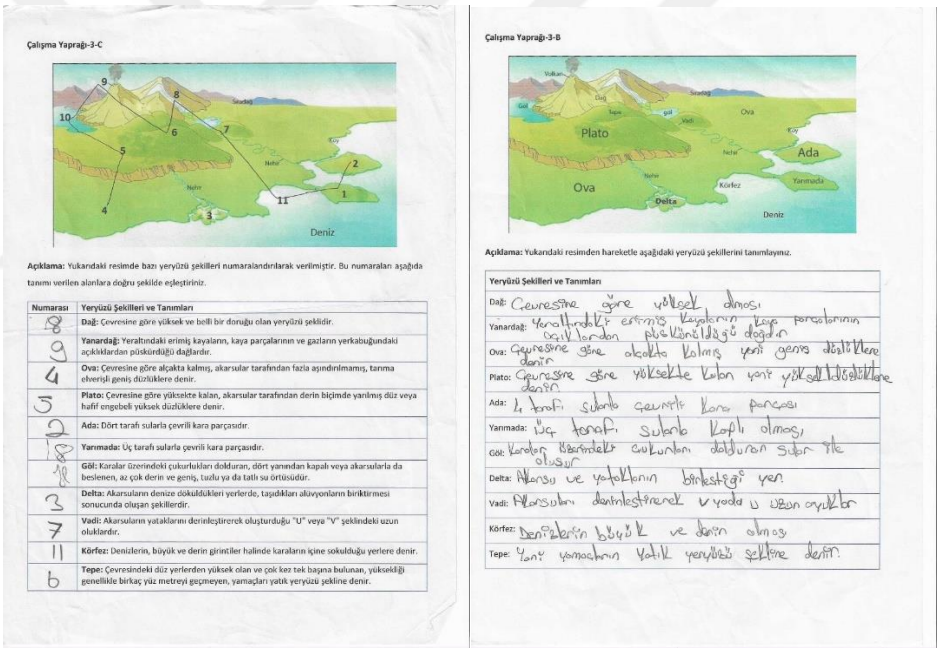
Tablo 3.24. *XI. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	2 dk	6 dk	8 dk	3 dk	20 dk	-
80'	7 dk	10 dk	19 dk	22 dk	17 dk	5 dk
Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler						
				Grup Çalışması Sayısı		BİT (Video, Web. 2.0)

Tablo 3.24. (Devam) *XI. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre		
40'	+	8 dk	1	-
80'	+	19 dk	1	2 Video

Uygulamanın bu haftasında 120 dakikanın 16 dakikasında öğretmen merkezli, 27 dakikasında öğrenci merkezli, 62 dakikasında ise karşılıklı etkileşimin olduğu bir öğrenme-öğretme süreci deneyimlenmiştir. Bu hafta derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yanı sıra iki farklı grup çalışması da gerçekleştirilmiştir. Berra öğretmen ilgili haftanın çift ders saatini gözlem formunda 125 puan üzerinden 116 olarak puanlamıştır. Görsel 3.13'te Bekir ve İpek'e ait çalışma yapraklarına yer verilmiştir.



Görsel 3.13. *XI. haftaya ait farklılaştırılmış bazı öğrenci ürünleri*

İlgili haftada kullanılan çalışma yapraklarında Bloom'un bilişsel alan basamaklarından bilgi ve kavramanın yanı sıra uygulama ve analiz basamaklarına ilişkin çalışma içeriklerine yer verilmiştir. Çalışma yapraklarıyla sınıfın aktif katılımı sağlanmış, 5. sınıf bilgilerini hatırlatmak amacıyla hazırlanan üç farklı öğrenci seviyesine uygun olarak farklılaştırılmış yeryüzü şekilleri çalışma yaprakları ise etkili bir şekilde işlediği gözlemlenmiştir. Dersin değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen boyama etkinliği grup çalışması da öğrencilerin fiziki haritaları yorumlayabilme becerilerine katkı sunan

bir etkinlik olduğu ifade edilebilir. Uygulamanın 11. haftasında öğrencilerin derse katılım isteğine ve söz hakkı bulabilme durumlarına ilişkin bulgular ise Tablo 3.25'te yer verilmiştir.

Tablo 3.25. *XI. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

11. Hafta				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Tuğçe	55	9	31	5	24	4
2	Rabia	54	11	23	3	31	8
3	İpek	46	7	19	1	27	6
4	Ahmet	44	8	21	2	23	6
5	Önder	43	11	21	3	22	8
6	Sedat	35	8	20	2	15	6
7	Amir	34	9	27	4	7	5
8	Berna	34	10	13	3	21	7
9	Mesut	33	6	15	1	18	5
10	Sancar	33	8	20	3	13	5
11	Belgin	32	7	12	2	20	5
12	Selçuk	30	7	10	1	20	9
13	Ebhar	28	7	12	2	16	5
14	Polat	28	6	12	4	16	2
15	Derin	27	7	11	1	16	6
16	Murat	26	9	15	3	11	6
	Ortalama	**24.8**	**6.9**	11.2	1.8	13.7	5.2
17	Seçil	22	9	9	2	13	7
18	Fırat	18	6	5	2	13	4
19	Akın	17	9	6	1	11	8
20	Eray	16	9	5	1	11	8
21	Musavaf	16	7	3	1	13	6
22	Bekir	14	6	-	1	14	5
23	Efe	12	2	1	-	11	2
24	Halide	10	5	6	2	4	3
25	Anıl	8	5	-	-	8	5
26	Melik	7	1	Derse gelmedi		7	1
27	Fuat	6	5	1	-	5	5
28	Mahmut	6	5	-	-	6	5
29	Zerrin	6	6	3	2	3	4
30	Fazilet	4	3	4	1	-	2
	Nagehan	Bu hafta derse gelmedi					
Toplam		**744**	**208**	325	53	419	158

Uygulamanın 11. haftasında yürütülen tek ders saatinde 11.2, çift ders saatinde ise 13.7 olarak gözlemlenen öğrenci katılım ortalaması ilgili hafta için 24.8 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalama bu haftaya kadar gözlemlenen en yüksek değerdir. İlgili haftada öğrencilerin %100'ü (f: 744) katılım isteğinde bulunmuş ve yine %100'ü derse katılım fırsatı bulmuştur. Bu haftanın derse yönelik ilgi ve katılım isteği en yüksek olan

öğrencileri Tuğçe, Rabia, İpek, Ahmet ve Önder'dir. İlgili haftada Tuğçe, İpek, Ahmet ve Önder'in yanı sıra Sedat, Belgin, Musavaf ve Fazilet de, önceki haftalara göre, derse yönelik ilgi ve katılımlarında önemli oranda artış gözlemlenen başlıca öğrencilerdir. Özellikle Fazilet'in derse katılım istekliliği gösterdiği, üstelik bunu dört kez gerçekleştirdiği, ilk haftadır.

Uygulamanın bu haftasında karşılaşılan iki problem, daha önceki haftalarda da karşılaşılan, dersi içi gürültü ve birbirlerine karşı saygı gösterilmemesidir. Uygulamanın bu haftasından itibaren değer kazanımlarına giriş etkinliklerinde daha fazla yer verilmeye çalışılmış bu durum ise giriş etkinliklerinin ortalamanın üzerinde sürmesine neden olmuştur. İlgili giriş etkinliğine ilişkin gözlem raporlarından bir kesite aşağıda yer verilmiştir.

> (3:46 – 6:40): Ders öncesinde öğrencilerle birlikte sınıfın duvarlarının çeşitli bölümlerine giriş etkinliği için fotoğraflar yapıştırdı. Fotoğraflar öğrencilerin dikkatini çekmişti, nasıl kullanılacağına ilişkin merak uyandırdı.
>
> (6:41 – 9:24): Öğretmen "Tamam, burayı dinleyelim. Evet nasılsınız?" diye sordu öğrenciler bir ağızdan "İyiyiz" yanıtını verdi. "İyi hissetmeyen var mı?" diye sordu. 4-5 kişi parmak kaldırdı onlara nedenini sordu. Ardından "Evet, tamam ders başlıyor artık. Duvarlara farklı yerlere resim astık. Onlara şöyle bir bakın. 7 adet resim var. Dinle, herkesin sessiz olduğunu göreyim. Şu an 7 tane resim var. Onları bir inceleyin ancak önce şunu sorayım "Kayseri dışında doğan var mı? Memleketi Kayseri dışında olanlar kimler?" ardından öğrencilere söz hakkı verilerek nereli olduklarını söylediler. Halide Tokat; Zerrin Diyarbakır, Önder Sivas; Mesut Sivas; Sedat ve Selçuk Sivas; Fuat Mardin; Amir Irak; Anıl Kahramanmaraş; Rabia Ağrı; Fırat Adana diye nereli olduklarını ifade ettiler.
>
> (9:25 – 18:00): Öğretmen "Şimdi birçoğumuz ya ailemiz ya kendimiz farklı illerde doğduk." dedi ardından gürültü üzerine sınıfı konuşmaması için uyardı. Ardından "Şimdi hepimiz 6/G sınıfını oluşturuyoruz. Şu resimlere bakın eğer doğmak istediğiniz yeri kendiniz seçebilseydiniz. Bu resimlerdeki yerlerden hangisini seçerdiniz? Herkes bir yer belirlesin. 7 resimden birini seçiyorsunuz. Neden o resmi seçtiğinizi açıklayacaksınız bana." dedi. Öğrenciler resimleri belirledikten sonra sırayla nerede hangi resimde doğmuş olmak istedikleri soruldu. Ardından sırayla Derin, Rabia, Fırat, Muhammed, Sancar, Melik, Halide, Zerrin, Önder açıkladı. Önder konuşurken gürültünün artması üzerine öğretmen "Evet

dinliyoruz arkadaşımızı, bakın arkadaşımıza saygı göstermiyoruz şu an, size de söz hakkı geldiğinde sizi de dinlememeleri iyi mi olur?" diye uyardı ve Önder açıklamaya devam etti. Ardından Ahmet, Polat, Efe, Mesut, Berna, Tuğçe, Seçil, Selçuk, Bekir, Ela, İpek, Sedat, Musavaf, Fuat, Amir, Akın, Anıl, Belgin, Fazilet, Murat, Eray hangi fotoğrafı seçtiklerini nedeniyle açıkladılar.

(18:01 – 24:00): Tüm sınıfa söz hakkı verildikten sonra öğretmen fotoğrafların önüne giderek şu fotoğrafı seçenler el kaldırsın dedi. 6 Kişi İzmir'i, 3 kişi Mardin Savur ilçesini, 4 kişi Hakkâri'yi; 4 kişi Kayseri'yi; 5 kişi Suriye'yi, 5 kişi Irak'ı; 2 kişi ise Bayburt fotoğrafını seçtiğini belirtti. Ardından en çok seçilen üç fotoğrafı gösterdi. Daha sonra sordu "Sizce bunlardan hangisi en gelişmiş yer?" diye sordu. Belgin (Suriye fotoğrafını), Mesut (İzmir); Zerrin duvardaki diğer fotoğrafı gösterdi. Daha sonra öğretmen tek tek gitmek yerine fotoğrafı işaret ederek "Burası en gelişmiş yer diyen var mı?" diye sorarak oylama yaptırdı. 15 kişi İzmir fotoğrafını en gelişmiş yer olarak gösterdi. Tüm fotoğraflar oylandı. Ardından "Nüfusu en fazla olan yer diye sordu? Öğrenciler İzmir fotoğrafını gösterdi. Başka yer göstermek isteyen olup olmadığını sordu. Sedat, Mesut, Seçil, Fırat'a söz hakkı verildi. Ardından "Peki eğitim olanakları bakımından en iyi yer hangisidir?" diye sordu. Çoğunluk İzmir fotoğrafını gösterdi. Öğretmen 2 fotoğrafı daha "Bu fotoğraf diyenler?" şeklinde oylattı. Daha sonrasında "Peki sağlık olanakları en gelişmiş burası diyenler? İzmir daha fazla seçildi. İzmir'den farklı olarak Murat, Anıl, İpek, Ela, Bekir hangi fotoğrafları seçtiklerini gösterdiler. (…)

(24:01 – 28:03): Öğretmen "Şimdi, dinle, evet. Birçoğumuz bende dâhil farklı yerlerde doğduk büyüdük." dedi. Öğrenciler öğretmenin nerede doğduğunu merak etmeleri üzerine "Antalya'nın Finike ilçesinde doğdum." diye yanıtladı. Daha sonra "Ancak şu an bizim ortak özelliğimiz ne?" diye sordu. Öğrencilerden bazıları "aynı sınıfta olmamız" diye yanıtladırlar. Bunun üzerine öğretmen "Aynı sınıftayız. Bizim özelliğimiz. Şimdi dinle, fotoğrafların neresi olduğunu açıklıyorum." dedi. Burayı seçenler İzmir (öğrenciler İstanbul diye tahmin ettiler), Burası Bayburt, her fotoğrafı söylemeden önce burayı kimler seçti diye sordu ardından yanıtladı. "Burası Mardin'in Savur ilçesi. Burası Hakkâri'nin Şemdinli ilçesi. Burayı seçenler sizce neresi? Burası Kayseri. Bakın belki uzaktan göremeyenler vardır Ali Dağı var şurada Erciyes. Evet, bu fotoğrafı seçenler, tahmini olanlar var mı?" diye sordu. Murat, Musavaf ve Eray Hatay dedi. Ela Antalya, Anıl Mersin, Sancar Afrika, Derin Mersin, Bekir Samsun, Sedat Güngören, Seçil Fas, Efe, Akın Frankfurt dediler. Parmak

kaldıranlardan da tahminlerini söyleyenler vardı. Öğrenciler iyice meraklandıktan sonra Öğretmen "Burası Suriye" deyince Fazilet da dâhil olmak üzere öğrenciler şaşırdı. "Ne?" diye tepkiler verdi. Yabancı uyruklu öğrenciler dâhil hepsinin dikkatini çekmişti. Bunun üzerine gürültü arttı. Öğretmen "Dinle, bakın kendi sesimi duyamıyorum." diye uyardıktan sonra "Evet Suriye'nin Lazkiye ilçesi." dedi. Diğer Irak fotoğrafı önüne giderek "Burayı seçenler kimlerdi?" diye sordu. O fotoğrafı seçenler parmak kaldırdı. "Peki burası neresi?" diye sordu? Selçuk, Belgin, İpek ve Zerrin Antalya; Murat Fransa, Rabia, Amir Amasya; Akın Irak diye yanıtladı. Öğretmen "Evet, burası Irak" dedi. Öğrenciler yine şaşkınlarını ifade ettiler.

(28.04 – 31.04): Öğretmen "Dinle, evet, tamam, herkesi sessiz göreyim. Şimdi çoğunluğumuz nereleri seçti burayı, burasını ve şurayı." dedi. Ardından Mardin'in Savur ilçesi fotoğrafının önüne gelerek "Burayı 3-4 kişi seçti. Aziz Sancar'ı duyan var mı? Kimler?" diye sordu. Rabia "Bilim İnsanı" dedi. Ardından Akın yanıtladı. Öğretmen "Evet, dinle konuşmayın Kimya alanında yetişmiş, Nobel ödülü almış bir Türk Bilim İnsanı ve burada (fotoğrafı göstererek) doğuyor Mardin'in Savur ilçesinde. Bu neyi gösteriyor. Mesela burada eğitim olanaklarının az olacağını düşünebiliriz. Sağlık olanaklarının gelişmemiş olabileceğini düşünebiliriz. Şehirler insan yaşamını etkiliyor ama başarısını etkilemiyor. Bir insanın kişilik özellikleri ve başarısı nereden geldiğiyle ilgisi yoktur. O nedenle biz farklı yerlerde doğsak da büyüsek de kendimizi geliştirip ne yapabiliyoruz büyük başarılar elde edebiliyoruz, insani yönden kendimizi geliştirebiliyoruz. Onun için özellikle farklı şehirlerde doğmamız bizim zenginlik kaynağımızdır. O nedenle farklı ülkelerde doğmak büyümek bizim isteyebileceğimiz bir durum değil." dedi. Köşede gürültü olması üzerine çöplerin teneffüste atılması gerektiğini ayakta dolaşmamamız gerektiğini kuralları hatırlatarak açıklıyor. Ardından "Onun için farklılıklara duyarlı olacağız farklılıklar bizim zenginliğimiz. Kim nerede doğduysa oraya ilişkin önyargılı olmayacağız, farklılıklara saygılı ve duyarlı olmamız gerekiyor." dedi ve geliştirme etkinliğine geçiş yaptı.

20 Aralık 2019 tarihli Tez İzleme Komitesi önerileri doğrultusunda uygulama sürecinde bir değişikliğe gidilmiş, daha öncesinde ekonomiklik ilkesinden hareketle öğretmenlerin de kolaylıkla ulaşabileceği materyaller seçmek amacıyla EBA videolarından yararlanılırken 12. haftadan itibaren özgün video materyallerin kullanılması kararlaştırılmıştır.

3.2.1.13. XII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın 12. haftasında da İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının ikinci kazanımına devam edilmiştir. İlgili haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.26'da yer verilmiştir.

Tablo 3.26. XII. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	2 dk	4 dk	8 dk	18 dk	6 dk	-
80'	4 dk	9 dk	45 dk	10 dk	11 dk	1 dk
Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler						
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre		Grup Çalışması Sayısı		BİT (Video, Web. 2.0)
40'	-	19 dk		-		-
80'	+	45 dk		1		1 Powtoon

Uygulamanın 12. haftasında gerçekleştirilen 120 dakika dersin 13 dakikasında öğretmen etkin bir rol üstlenirken, 53 dakikasında öğrenci, 45 dakikasında ise he öğrenci hem de öğretmen karşılıklı etkileşim içinde olduğu bir öğrenme-öğretme süreci yürütülmüştür. Uygulamanın 12. haftasında bir grup çalışmasından ve Powtoon (Görsel 3.14) adlı uygulamadan yararlanılmıştır. Berra öğretmen ilgili haftanın çift ders saatini gözlem formunda 125 puan üzerinden 119 olarak puanlamıştır.

Görsel 3.14. *Powtoon'da hazırlanan video uygulamasından bir görüntü*

İlgili haftanın çift ders saatinde uygulanan eylem planının içeriğine aşağıda yer verilmiştir. Görsel 3.15'te ise sırasıyla Selçuk, Ahmet ve Zerrin'e ait iklim konulu çalışma yapraklarına, Derin'e ait bir bilet etkinliğine, Ahmet'e ait bir Türkiye iklim haritası boyama etkinliğine ve son olarak Ahmet ve Derin'e ait bir günlüğe yer verilmiştir.

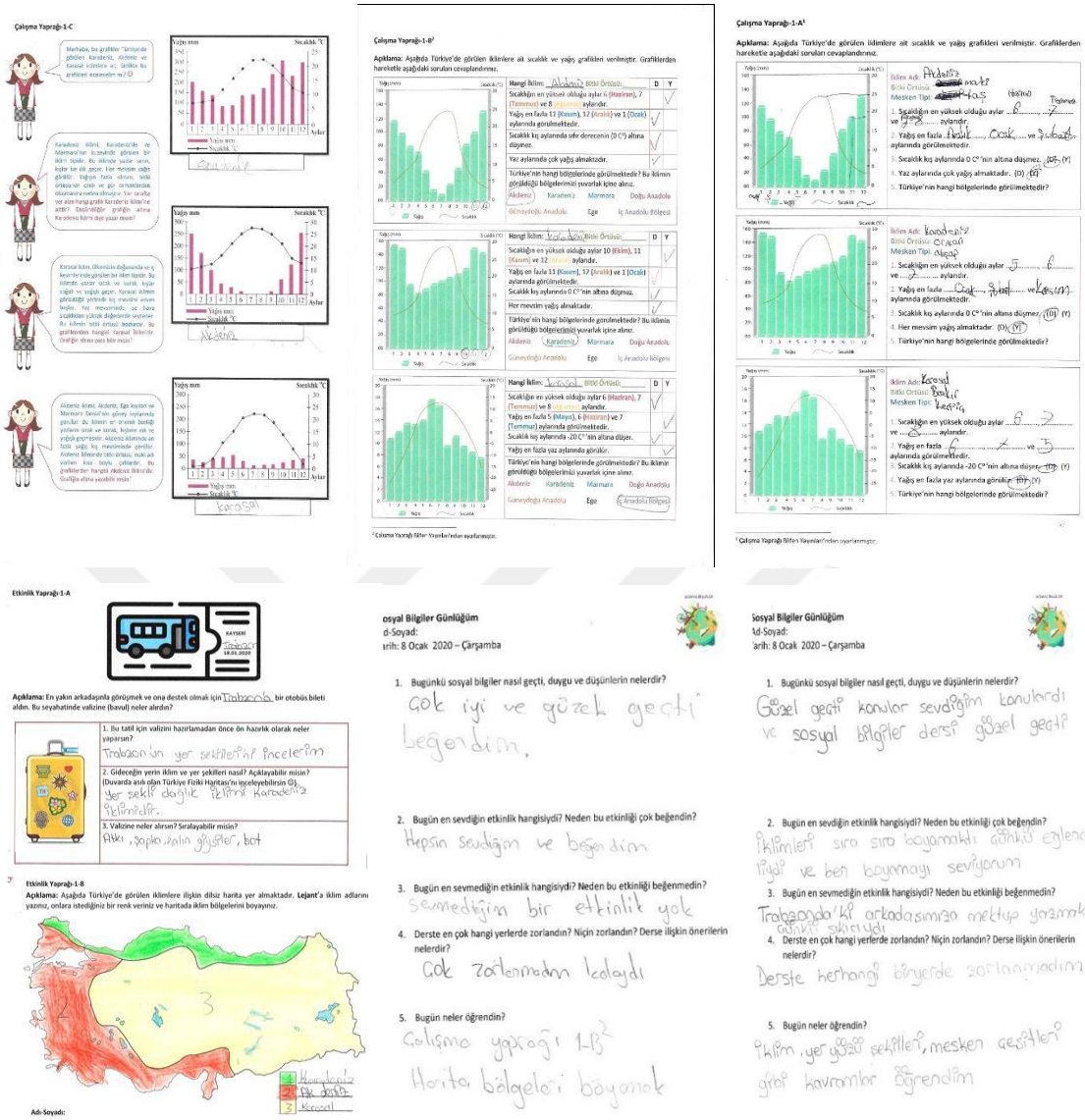
Kapsayıcı Öğretim Süreci: Sınıfta gruplaşma, önyargı ve saygının yetersiz olması dolayısıyla (Md. 1) giriş etkinliği ile öğrencilerin farklılıklara saygı göstermesi ve arkadaşları ile çevresine karşı duyarlı olmalarını sağlamak (Md. 4) hedeflenmektedir. Giriş etkinliğinde ve sonrasında yapılan Etkinlik Yaprağı-1-A'da farklılaştırma yapılarak tüm öğrencilerin öğrenmesi (Md. 3) hedeflenmiştir. EBA platformundan video izletilerek öğrencilerin farklı duyularına hitap etmesi (Md. 2) planlanmıştır. Etkinlik Yaprağı-1-B ile her bir kâğıdı en az üç kişinin üzerinde çalışması ile bir grup bilinci oluşturulması (Md. 6) istenmiştir. Tüm etkinlik ve çalışmalarda ihtiyacı olan öğrencilere ek açıklamalarla destek olunması ve çalışmaları kontrol edilerek etkili geri bildirim (Md. 8) verilecektir. Çalışma Yaprağı-1 ile daha önceki uygulamalardan hareketle öğrencilerin yapabilme düzeyleri göz önünde bulundurularak (Md. 9) değerlendirmede farklılaştırmaya gidilerek adil bir değerlendirme yapılması (Md. 7) hedeflenmiştir. Son olarak değerlendirme aşamasında öğrenmeyi pekiştirmek ve esnek öğrenme deneyimleri sağlamak (Md. 3) amacıyla eğitsel oyun gerçekleştirilecektir (Ek.1).

Giriş: Öğrencilere "Yakın bir arkadaşınızdan size mektup var." denir. Tüm öğrencilere isimlerinin geçtiği "Giriş Etkinliği – Mektubunuz Var" adlı etkinlik dağıtılır. Bu mektuplara öğrenci seviyelerine göre arkadaşlarının Erzurum, Antalya ve Trabzon'da olduğu mektubun son boşluğunda belirtilir. Kolay için Antalya, orta seviyedeki öğrenciler için Erzurum, zor seviyedekiler için Trabzon illeri verilir. Tüm öğrencilerden kendilerine gelen mektubu okumaları istenir. Ardından ne hissettikleri sorularak, öğrencilerden duygu ve düşünceleri alınır. Öğrencilerin bu etkinlik sürecinde empati yaparak farklılıklara karşı saygı geliştirmeleri, çeşitliliği zenginlik olarak ele almaları, çevresine karşı duyarlılık geliştirmeleri için tartışma bu çerçevede sürdürülmesi sağlanmalıdır. Arkadaşlarına evde cevap yazmaları için ödev verilerek geliştirme etkinliğine geçilir (10 dk).

Geliştirme: İlgili görsel ve haritalar üzerinden Türkiye'nin yeryüzü şekilleri ile ilgili bilgilerin hatırlatılması sağlanır (5 dk). Daha sonra öğrencilere "Size mektup yazan arkadaşınıza destek olmak amacıyla bu ara tatilde onun yaşadığı şehre gitmek için bir otobüs bileti aldığınızı düşünün." denir. Tüm öğrencilere Etkinlik Yaprağı-1-A dağıtılır. Öğrencilere biletin üzerine arkadaşının yaşadığı şehri yazmaları istenir. "Arkadaşınızı ziyaret etmek için nasıl bir hazırlık yaparsınız?" diyerek, etkinlik yaprağı üzerindeki soruları cevaplandırmaları istenir. Sorulara verilen yanıtlar sırayla alınır. Öğrencilerin bu etkinlikte yeryüzü şekillerine, iklim ve hava durumu gibi kavramlara vurgu yapması beklenir. Ardından Hava Durumu ve

İklim Kavramları açıklanır. Bu kavramlar yerel coğrafya üzerinden Kayseri şehri özelinde örneklendirilir (10 dk). Powtoon'da hazırlanan "Türkiye'nin İklimi, Bitki Örtüsü ve Mesken Tipleri" ilgili video izletilir (5 dk). Ardından ise tüm öğrencilere Etkinlik Yaprağı-1-B dağıtılır. Bu yaprağın üzerine herkesin adını ve soyadlarını yazmaları istenir. Ardından hep birlikte önce Karadeniz İklimine herkesin bir renk vererek boyamaları istenir. Ardından tüm öğrenciler kâğıtlarını sağ tarafındaki arkadaşına vermeleri istenir. Bu seferde arkadaşlarının kâğıtları üzerinde Karasal İklim alanlarını boyamaları istenir. Son olarak kâğıtları tekrar sağ tarafındaki arkadaşlarına vermeleri ve Akdeniz İklimi alanlarını boyamaları istenir (işbirliği, dayanışma) (10 dk). Ardından her öğrenci kendi kâğıtları alarak değerlendirme etkinliğine geçiş yapılır.

Değerlendirme: Değerlendirme etkinliği olarak üst düzey öğrencilere Çalışma Yaprağı 1-A, orta düzeyde olan öğrencilere Çalışma Yaprağı 1-B, öğrenme güçlüğü olan ve başarı düzeyi düşük öğrencilere ise Çalışma Yaprağı 1-C dağıtılır (tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama) (bkz. *Görsel 3.15*). Ardından ihtiyacı olan öğrencilere ek destek olarak yanıtları kontrol edilir (20 dk). Son olarak akıllı tahta üzerinden Türkiye'nin illerini gösteren bir siyasi harita açılır. Siyasi harita açık konumdayken akıllı tahtanın ekranı sabitlenir. Öğrencilere çeşitli iller söylenir ifade edilen ilin hangi iklime sahip olduğu sorulur. Öğrenci tahtaya gelerek öğretmen masasının üzerinde yer alan üç farklı renkteki oyun hamuru toplarından birini alarak ekrana yapıştırır. Bu renkler Kırmızı-Akdeniz İklimi, Yeşil-Karadeniz İklimi, Sarı-Karasal İklim şeklindedir. Aynı öğrenciye bu ildeki mesken tipinin ne olduğu sorulur. Önceden hazırlanan Taş, Ahşap ve Kerpiç ev tiplerine ait küçük fotoğraflardan birini seçerek ekrana yapıştırması istenir. Etkinlik bu şekilde devam ettirilerek ders sonlandırılır (20 dk).



Görsel 3.15. *XII. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

İlgili haftada gerçekleştirilen mektup, bilet, iklim boyama etkinlikleri ile farklılaştırılmış yağış ve sıcaklık grafiklerini içeren çalışma yapraklarının etkili şekilde işlediği söylenebilir. Ayrıca Powtoon'da hazırlanan video ise öğrencilerin derse yönelik ilgi ve tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilebilir. Ders sonunda gerçekleştirilen mesken tiplerine ilişkin eğitsel oyun ise öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerinde etkili olmuştur. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen uygulamanın 12. haftasına ait öğrenci katılımı bulguları ise Tablo 3.27'de yer verilmiştir.

Tablo 3.27. XII. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular

12. Hafta		Hafta Toplamı		Tek Ders Saati		Çift Ders Saati	
Sıra	Öğrenciler			Söz Hakkı Talep Eden	Söz Hakkı Alan	Söz Hakkı Talep Eden	Söz Hakkı Alan
1	Rabia	28	7	7	4	21	3
2	Sancar	26	7	6	2	20	5
3	Mesut	24	10	11	4	13	6
4	Tuğçe	24	5	7	3	17	2
5	Berna	23	6	8	3	15	3
6	Önder	23	6	9	4	14	2
7	Seçil	22	8	6	4	16	4
8	Melik	21	7	7	4	14	3
9	Akın	19	3	3	-	16	3
10	Selçuk	18	4	4	-	14	4
11	Ahmet	16	5	7	3	9	2
12	Derin	16	6	3	4	13	2
13	Polat	16	7	5	3	11	4
14	Sedat	16	1	8	1	8	-
15	Efe	15	4	4	2	11	2
16	Fuat	15	5	-	-	15	5
	Ortalama	**14.6**	**4.5**	4.5	2.3	10.4	2.2
17	Eray	13	3	5	2	8	1
18	Amir	12	4	4	3	8	1
19	Bekir	12	4	2	2	10	2
20	Fırat	12	5	4	1	8	4
21	İpek	12	3	4	3	8	-
22	Halide	11	4	5	3	6	1
23	Mahmut	11	3	5	2	6	1
24	Anıl	10	4	-	2	10	2
25	Ebhar	10	1	1	-	9	1
26	Murat	10	4	3	2	7	2
27	Zerrin	7	5	3	3	4	2
28	Belgin	5	5	4	4	1	1
29	Musavaf	3	1	2	1	1	-
30	Nagehan	3	2	3	2	Derse gelmedi	
31	Fazilet	-	1	-	1	-	-
Toplam		**453**	**140**	140	72	313	68

Uygulamanın 12. haftasında gerçekleştirilen tek ders saatinde 4.5, çift ders saatinde 10.4 olan öğrenci katılım ortalaması ilgili hafta için 14.6 olarak gözlemlenmiştir. İlgili haftada öğrencilerin %97'si (f: 453) derse katılım isteğinde bulunmuş ve öğrencilerin tamamı (%100) derse dâhil edilmiştir. Bu hafta derse yönelik en fazla ilgi ve katılım gösteren öğrenciler Rabia ve Sancar'dır. İlgili haftada Tuğçe ve Önder derse karşı ilgi ve istekliliğini sürdürürken Selçuk, Ahmet ve Fuat'ın ortalamanın üzerinde bir katılım göstermeye devam ettiği görülmektedir. Efe ve Derin'in da derse ilgilerinin arttığı ifade edilebilir.

Uygulamanın bu haftasında ders içi gürültü ve öğrencilerin birbirlerini şikâyette bulunma problemleri yaşanmıştır. VIII. Eylem Geçerlik Komitesi'nde ders içi gürültüyü azaltmak ve olumlu davranış gösteren öğrencileri pekiştirmek amacıyla ödüllendirme yapılması kararlaştırılmış ve uygulamanın bu haftasında faaliyete geçirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu faaliyete ilişkin gözlem raporundan bir bölüme aşağıda yer verilmiştir.

> (4:01 – 6:25): Öğretmen, "Evet herkes bir yerine otursun bakalım. Evet, tamam. Merhaba arkadaşlar nasılsınız?" diye sordu. "Evet, haftaya da birlikte olacağız, ondan sonraki hafta tatile gireceksiniz. İkinci dönem ise 4 hafta birlikte olacağız. (bazı öğrenciler "oley" diye sevindiler.). Bu dersten itibaren videolardan takip edeceğim en sessiz duran 5 kişiyi Sinemaya götüreceğim." dedi öğrenciler sevindi. Öğretmen ekledi "Bu sayı artabilir." dedi. Berna Bilim Merkezi gezisini sordu. Öğretmen "Bilim merkezine de gideceğiz o ayrı" dedi. Melik ne zaman başladığını sordu. Öğretmen "Bu hafta ve bundan sonraki haftalar. Şu an başladık. Şimdi arkadaşlar size mektup var." diyerek giriş etkinliğine geçiş yaptı.

Öğrencilere yönelik sinema ödülünün faaliyete geçirilmesi ve uygulama sürecinin iyileşmesiyle birlikte uygulama sürecinde de ilerlemeler yaşanmıştır. Bu ilerleme 5 Ocak 2020 tarihli araştırmacı günlüğüne "Bugünkü ders gayet etkili ve verimli geçti. Giderek iyileştiği sürecin etkili olduğu anlaşılıyor." şeklinde yansımıştır.

3.2.1.14. XIII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın 13. haftasında da İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının "Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir." şeklinde ifade edilen üçüncü kazanımına ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İlgili haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.28'de yer verilmiştir.

Tablo 3.28. XIII. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular

Ders Saatleri	Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	8 dk	2 dk	11 dk	3 dk	16 dk	-
80'	8 dk	5 dk	30 dk	13 dk	16 dk	8 dk

Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler				
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre	Grup Çalışması Sayısı	BİT (Video, Web. 2.0)
40'	+	11 dk	-	-
80'	-	30 dk	1	1 Video Klip

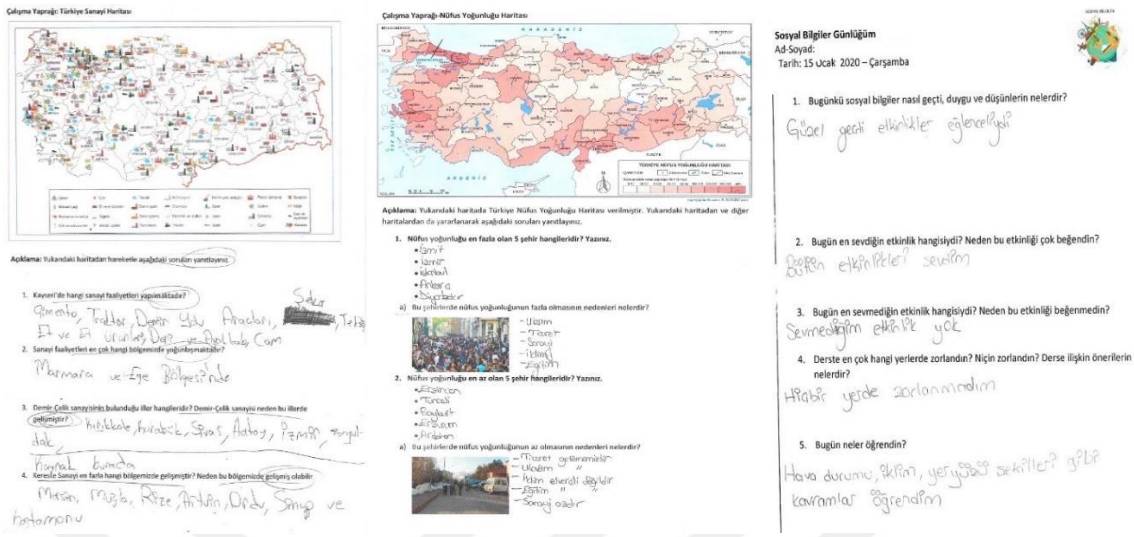
Uygulamanın bu haftasında öğretmen sınıfta yalnızca 7 dakika baskın bir karakter olarak yer alırken öğrenciler ise 41 dakika boyunca sınıfta aktif olan taraf olmuşlardır. Bunların yanı sıra 48 dakika öğrenciler ve öğretmen karşılıklı etkileşim içinde olmuşlardır. İlgili haftaya ilişkin Berra öğretmen tarafından gözlem formu raporlanamamıştır. Uygulamanın bu haftasına ilişkin eylem planına ait kapsayıcı öğretim sürecine aşağıda yer verilmiştir. Görsel 3.16'da sırasıyla Fuat'a ait madenler ve Halide'ye ait nüfus yoğunluğu konulu çalışma yaprakları, Derin'e ait günlüğe yer verilmiştir.

> **Kapsayıcı Öğretim Süreci:** Sınıfta gruplaşma, önyargı ve saygının yetersiz olması dolayısıyla (Md. 1) giriş etkinliği ile öğrencilerin farklılıklara saygı göstermesi ve arkadaşları ile çevresine karşı duyarlı olmalarını sağlamak (Md. 4) hedeflenmektedir. Giriş etkinliğinde ve sonrasında yapılan Etkinlik Yaprağı-1-A'da farklılaştırma yapılarak tüm öğrencilerin öğrenmesi (Md. 3) hedeflenmiştir. EBA platformundan video izletilerek öğrencilerin farklı duyularına hitap etmesi (Md. 2) planlanmıştır. Etkinlik Yaprağı-1-B ile her bir kâğıdı en az üç kişinin üzerinde çalışması ile bir grup bilinci oluşturulması (Md. 6) istenmiştir. Tüm etkinlik ve çalışmalarda ihtiyacı olan öğrencilere ek açıklamalarla destek olunacak ve çalışmaları kontrol edilerek etkili geri bildirim (Md. 8) verilecektir. Çalışma Yaprağı-1 ile daha önceki uygulamalardan hareketle öğrencilerin yapabilme düzeyleri göz önünde bulundurularak (Md. 9) değerlendirmede farklılaştırmaya gidilmiş ve böylelikle adil bir değerlendirme yapılması (Md. 7) hedeflenmiştir. Son olarak değerlendirme aşamasında öğrenmeyi pekiştirmek ve esnek öğrenme deneyimleri sağlamak (Md. 3) amacıyla eğitsel oyun gerçekleştirilecektir (Ek.1).
>
> **Giriş:** Öncelikli olarak öğrencilere bugünkü derste "Türkiye'de 81 il bulunmasına rağmen neden insanlar farklı illerde yaşamaktadırlar?" sorusuna yanıt aranacağı belirtilir. Daha sonrasında "Konuya geçmeden önce bir şarkı dinleyelim mi?" diye sorulur. Öğrencilerin

dikkatinin çekilmesinin ardından "Hayki-B1R" adlı şarkının klibi (https://www.youtube.com/watch?v=ZJuBqyZtEbY) akıllı tahtadan açılarak izletilir (10 dk). Ardından bu şarkının ana teması sorulur ve yanıtlar alınarak hatırlatma etkinliğine geçiş yapılır (barış, dayanışma, saygı, yardımseverlik).

Geliştirme: Bir önceki derste işlenen iklim ve mesken tiplerini hatırlatmak amacıyla sınıfa küçük bir küre getirir. Öğrencilere "Elimdeki kürenin şekline ne deniliyordu?" diye sorulur ve geoid yanıtı alınmaya çalışılır. Daha sonra "Bu geoid şeklindeki küreyi birinize atacağım, attıktan sonra bir il söyleyeceğim, örneğin Konya, attığım arkadaşımız bize bu ilin iklimini ve mesken tipini söyleyecek, o da önce bir il adı söyleyecek daha sonra topu bir başka bir arkadaşının ismini söyleyerek ona atacak." şeklinde yönergeyle etkinlik ifade edilir. Etkinlik bu şekilde başlatılır ve farklı kişilerle devam etmesi için rehberlik edilir (20 dk). Ardından dersin son 10 dakikasında ürün dosyalarında ve derse katılımlarda iyi olan öğrencileri takdir etmek ve diğer öğrencileri teşvik etmek amacıyla ödüller (çocuk dergisi, kitap ve kalem seti) dağıtılır ve ödül alan öğrenciler tebrik edilerek alkışlanır (çalışkanlık, sorumluluk). Diğer derste ise öğrencilere Çalışma Yaprağı – Gazete dağıtılır. Öğrencilerden çalışma yaprağındaki Kayseri'nin 2018 yılına ait nüfus verilerinin verildiği 1 Şubat 2019 tarihli gazete kupürüne yer verilmektedir. Haberin altında ise "Yukarıda yer alan gazetede Kayseri'de nasıl bir nüfus değişiminden bahsedilmektedir?", "Kayseri'nin nüfusu ne kadar artmıştır?" ile "Kayseri'nin nüfusunun artmasında ve diğer illerden göç almasında hangi faktörler etkili olmuş olabilir?" sorularına yer verilmiştir. Öğrencilerin soruları yanıtlaması istenir. Sonrasında ise öğrencilerle birlikte sorular cevaplandırılır (10 dk). Yanıtların ardından öğrencilere Doğal ve Beşerî Faktörler adlı çalışma yaprağı dağıtılır. Çalışma yaprağında beşeri coğrafya, nüfus, nüfusa etki eden doğal ve beşeri faktörlerin tanımlarının yanı sıra bir tablo içerisinde doğal ve beşeri unsurlar karışık şekilde verilmiştir. Bu unsurları doğal ve beşeri faktörlere ilişkin bir şema üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Çalışma yaprağında son olarak "Kayseri'nin nüfusunun fazla olmasında size göre doğal ve beşerî faktörler etkili olmuş olabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden çalışma yaprağındaki soruları yanıtladıktan sonra birlikte cevaplandırılır (10 dk). Sonrasında ise sırayla Türkiye'de Yetiştirilen Tarım Ürünleri, Türkiye Maden Haritası ile Türkiye Nüfus Yoğunluğuna ilişkin harita ve soruların yer aldığı çalışma yaprakları dağıtılır ve öğrencilerden incelemeleri ve soruları yanıtlamaları istenir (harita okuryazarlığı, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama) (15 dk).

Değerlendirme: Değerlendirme bölümünde ise öğrencilerin düzeylerine göre hazırlanmış farklılaştırılmış çalışma yaprakları dağıtılarak ilgili yerleri yanıtlandırmaları istenir. Zamanın yetersiz kalması durumunda çalışma yaprakları bir sonraki derste yanıtlandırılmak üzere ödevlendirilir (5 dk).



Görsel 3.16. XIII. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri

İlgili haftada gerçekleştirilen iklim ve mesken tipine ilişkin eğitsel oyunun ilgiyle, tarım, maden, sanayi ve Türkiye nüfus yoğunluğuna ilişkin haritaları içeren geliştirme bölümü çalışma yapraklarıyla, farklılaştırılan değerlendirme bölümü çalışma yapraklarının ise öğrenciler tarafından anlaşılarak yapıldığı gözlemlenmiştir. Uygulamanın 13. haftasında gözlemlenen öğrenci katılımlarına ilişkin bulgular Tablo 3.29'da yer verilmiştir.

Tablo 3.29. *XIII. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

13. Hafta				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Rabia	35	18	19	8	16	10
2	Berna	29	18	13	6	16	12
3	Önder	27	15	11	4	16	11
4	Akın	26	16	17	9	9	7
5	Ahmet	24	13	12	3	12	10
6	Nagehan	23	17	9	7	14	10
7	Amir	21	14	16	6	5	8
8	Halide	21	15	15	5	6	10
9	Belgin	19	14	15	6	4	8
10	Melik	18	13	7	5	11	8
11	Tuğçe	18	14	Derse gelmedi		18	14
12	Eray	17	16	10	6	7	10
13	Fuat	17	10	17	10	Derse gelmedi	
14	Selçuk	17	16	10	8	7	8
	Ortalama	**15.5**	**12**	12.2	6.1	9.1	9
15	Sedat	14	7	Derse gelmedi		14	7
16	Murat	13	10	Derse gelmedi		13	10

Tablo 3.29. (Devam) *XIII. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

17	Ebhar	12	10	Derse gelmedi		12	10
18	Mesut	11	9	Derse gelmedi		11	9
19	Anıl	10	10	6	3	4	7
20	Sancar	10	11	Derse gelmedi		10	11
21	Zerrin	10	15	6	6	4	9
22	İpek	8	9	Derse gelmedi		8	9
23	Seçil	8	11	Derse gelmedi		8	11
24	Derin	7	8	Derse gelmedi		7	8
25	Bekir	3	8	Derse gelmedi		3	8
26	Efe	2	8	Derse gelmedi		2	8
27	Fazilet	-	1	Derse gelmedi		-	1
	Fırat			Bu hafta derse gelmedi			
	Mahmut			Bu hafta derse gelmedi			
	Musavaf			Bu hafta derse gelmedi			
	Polat			Bu hafta derse gelmedi			
Toplam		**420**	**326**	183	92	237	234

Uygulamanın 13. haftası 2019-2020 eğitim öğretim yılının ilk döneminin son haftasıdır. Bu haftanın çift ders saati 15 Ocak 2020 Çarşamba günü, tek ders saati ise 16 Ocak 2020 Perşembe günü yürütülmüştür. Bu hafta tüm okullarda dönem notlarının e-okul sistemine girilmesi ve karne hazırlığı olmasından dolayı öğrenciler devamsızlık durumu gösterebilmektedir. Dönemin son haftasında Çarşamba günü gerçekleştirilen çift ders saatine öğrencilerin %87 katılım göstermesi ve Berra öğretmenin "Diğer şubelere göre derse katılım çok iyi." ifadesi de öğrencilerin derse ilişkin ilgilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

İlgili haftada öğrencilerin %96'sı (f: 420) derse katılım isteğinde bulunmuş ve tüm öğrenciler (%100) derse katılım sağlamıştır. Öğrenci katılım istekleri tek ders saatinde 12.2, çift ders saatinde 9.1 ilgili haftada ise ortalama 15.1 olarak gözlemlenmiştir. Bu hafta derse karşı ilgi ve katılımı en yüksek öğrenciler Rabia, Berna, Önder ve Akın olmuştur. Önder'in ders içi katılım performansının giderek yükseldiği, Akın'ın ise diğer üstün başarılı öğrencilere göre derse daha adapte olduğu gözlemlenmektedir. Ahmet son haftalardaki katılımını devam ettirirken diğer yabancı uyruklu öğrenci Amir'in de katılımını artırdığı görülmektedir. Bu haftanın dikkat çeken öğrencileri ise ilk haftalarda katılımı çok düşük olan ancak son haftalarda derse ilgisi yüksek olan Belgin ve derse ilgisinin artığı gözlemlenen Halide'dir. Eray, Fuat ve Selçuk yine ortalamanın üzerinde bir katılım göstermişlerdir.

Uygulamanın bu haftasında ders içi gürültü yaşanmazken öğrenciler planlı oturma düzenine bağlı olarak farklı kişilerle oturmaya karşı direnç göstermeye, birbirlerini şikâyet etmeye ve bazı öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı ayrımcılık gösterdiği

gözlemlenmiştir. Yaşanan bu üç sorun planlı sıra değişikliğinin bir neticesidir. Nitekim öğrencilerin ön yargılı oldukları arkadaşlarıyla birlikte oturmaları onları şikâyet etmelerine ve onlara karşı olumsuz davranışlar göstermelerine neden olabilmektedir. Ancak bu şikâyet ve olumsuz davranışların sınıfın yalnızca bir kısmı tarafından gösterilmektedir. İlgili haftanın çifte ders saatine ait gözlem raporlarından bir kesite aşağıda yer verilmiştir.

> (1:30 – 2:24): Öğretmen "Evet artık derse başlıyoruz. Nasılsınız? Tamam, herkes beni dinlesin. Bu şekilde grupları niçin yapıyoruz?" diye sordu. Öğrenciler "grup bilinci, grup çalışması için yapıyoruz" şeklinde yanıtlar verdiler. Öğretmen "Evet, bakın biz artık bir grubuz değil mi?" sınıftan "Evet" diye sesler geldi. Öğretmen "Seneye de grup olacağız. Niçin böyle yapıyoruz birlik ve beraberliği sağlamak, aramızda iletişimi sağlamak için. Sadece iki saat başka bir arkadaşınızla iletişim kurmanız iş birliği yapmanız ne oluşturmaz?" diye sordu öğrencilerden bazıları "sorun oluşturmaz" diye yanıtladılar.
>
> (2:25 – 8:47): Öğretmen "Evet, artık oturalım. Bugün Kayseri'de, evet dinleyelim lütfen, Kayseri'de neden yaşıyoruz bugün bunun cevabını bulacağız. Ama öncesinde sıralarımızı değiştirdik rahatsız olduk, biraz şarkı dinleyelim." dedi. Öğrenciler sevinmeye başladı. Öğretmen "Bir şarkı dinleyelim, kendimize gelelim. Evet, hangi tür müzik olsun." diye sordu. Kimileri pop kimileri rap müzik dedi. Öğretmen zaten kendisinin seçtiği müzik rap olduğu için "Rap diyenler" diyerek oylamaya sundu. Öğrenciler rap diye parmak kaldırdılar. Ardından "rap rap" diye bağırdılar. Öğretmen "Rap çoğunlukta" dedi ve tahtaya giderek müziği açtı. Şarkı başlar başlamaz "Ben biliyorum bu şarkıyı, Hayki" demeler başladı. Öğretmen şarkıyı başlatmadan önce "Şarkıyı dikkatle dinliyoruz. Bu şarkıda ne anlatılıyor sonrasında soracağım tamam mı?" diyerek videoyu başlatıyor. Öğretmen ışıkları da kapatıyor. Kendi ilinin geçtiğini gören öğrenciler sevindiler.
>
> (8:48 -10:27): Öğretmen "Bu şarkıda ne anlatılıyor ana düşüncesi sizce ne?" diye sordu. Zerrin "Şehirleri anlatıyor"; Bekir "Savaş niye diyor" dedi. Öğretmen "Evet savaş yerine barışa önem veriyor" dedi. Ebhar ise "İllerin özelliklerini anlatıyor", Sancar "Müziği", Tuğçe, Sedat, Selçuk, Seçil, Önder de illerle ilgili ana düşünceleri söylemeleri üzerine Öğretmen sorusunu "İllerden başka neyi anlatıyor?" diye güncelledi. Melik "Birlik ve beraberliğimizi anlatıyor" dedi. Öğretmen "Evet güzel kimler bunu yakalayabildi?" diye sordu. Sınıfın yarısı parmaklarını kaldırdı. Öğretmen "81 ilin farklı özellikleri farklı kültürleri var ne yapıyor hepsi bir Türkiye'yi oluşturuyor değil mi? Evet bizde burada 31 kişiyiz farklıyız ama neyi oluşturuyoruz?" diye sordu. Öğrencilerden bazıları "6/G'yi" diye yanıtladılar. Bunun üzerine Öğretmen "Bir daha soruyorum hep birlikte yanıtlayalım. Neyi oluşturuyoruz?" diye sordu öğrenciler bir ağızdan "6/G'yi" diye yanıtladılar.

15 Ocak 2020 tarihli IX. Eylem Geçerlik Komitesi toplantısında dönem değerlendirilmesi yapılmış, gözlem formunun yetersiz kalması üzerine araştırmacı tarafından hazırlanan yeni bir gözlem formu komite üyeleri tarafından değerlendirilmiştir.

3.2.1.15. XIV. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın 14. haftasında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının dördüncü kazanımı olan "Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İlgili haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.30'da yer verilmiştir.

Tablo 3.30. XIV. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	1 dk	9 dk	11 dk	1 dk	18 dk	-
80'	5 dk	9 dk	13 dk	20 dk	15 dk	18 dk

Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler				
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre	Grup Çalışması Sayısı	BİT (Video, Web. 2.0)
40'	+	11 dk	1	-
80'	+	25 dk	1	5 Voki 1 Video Belgesel

Gerçekleştirilen 120 dakikalık uygulamanın 18 dakikasında öğretmen, 24 dakikasında öğrenciler etkin olurken, 54 dakikasında ise karşılıklı etkileşim içinde bir süreç gerçekleşmiştir. İlgili haftada iki farklı grup çalışmasına yer verilirken belgesel ve Voki adlı uygulama üzerinden hazırlanan beş farklı çalışmaya da (Görsel 3.17) yer verilmiştir. Uygulamanın bu haftasından itibaren üç boyutlu Kapsayıcı Öğretim Gözlem Formu'ndan yararlanılmaya başlanmış ve Berra öğretmen ilgili haftanın çift ders saatini 130 puan üzerinden 125 olarak puanlamıştır.

Görsel 3.17. *Voki adlı uygulama üzerinden hazırlanan çalışmalar*

Uygulamanın 14. haftasında, çift ders saatinde, gerçekleştirilen eylem planına ait içerik aşağıda yer verilmiştir. Bu eylem planının ekleriyle birlikte tam hali Ek-26'da verilmiştir. Görsel 3.18'de ise sırasıyla Belgin'e ait aktif dinleme formu ile Ahmet, Belgin ve Derin'e ait günlüklerin görselleri paylaşılmıştır.

> **Kapsayıcı Öğretim Süreci:** Kapsayıcı öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinden (BİT) yararlanmak önemlidir bu doğrultuda giriş etkinliğinde mynoise.net ile geliştirme etkinliğinde Voki adlı uygulamalardan yararlanılmıştır (Md. 2). Voki içeriğindeki karakterlerin seçiminde cinsiyet ve ırk çeşitliliğine yer verilerek kapsayıcı bir içerik (Md. 4) kullanılmasına dikkat edilmiş ve ayrıca karakter metinlerinde farklılıklara saygı ve çevre duyarlılığı değerlerine yer verilmiştir. Bilgi Yaprağı 1'de içerikte farklılaştırma yapılarak tüm öğrencilerin öğrenmesi (Md. 3) hedeflenmiştir. Mynoise.net, Voki, Belgesel gibi görsel ve duyusal materyallerle öğrencilerin farklı duyularına hitap etmek amaçlanmıştır (Md. 2). Değerlendirme etkinliğinde yer alan Hikâye Yazma etkinliği ile her ürüne en az 10 kişinin katkıda bulunarak ortak bir ürün ortaya koyması hedeflenerek grup bilinci oluşturulması (Md. 6) istenilmiştir. Ayrıca Çalışma Yaprağı 1 ve Hikâye Yazma etkinliği ile öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerini geliştirmesi hedeflenmiştir (Md. 5). Geliştirme ve değerlendirme etkinliklerinde ihtiyacı olan öğrencilere ek açıklamalarla destek olunması ve çalışmaları kontrol edilerek etkili geri bildirim (Md. 8) verilmesi planlanmıştır. Değerlendirme

etkinliğinin tasarlanmasında öğrencilerin daha önceki geri bildirimleri göz önünde bulundurularak eğitsel oyun şeklinde planlanmış ve tüm öğrencilerin sürece etkin katılım sağlaması (Md. 3 - Md. 7 - Md. 9) hedeflenmiştir.

Giriş: Öğrencilere "Şimdi dünyanın neresinde olmak isterdiniz?" diye sorulur. Öğrencilerden yanıtlar alınarak öğrencilere 4 seçenek sunulur. Bunlar Brezilya (Ekvatoral İklim), Japonya (Muson İklimi), Antalya (Akdeniz İklimi), Grönland/Danimarka (Kutup İklimi). Akıllı tahtada ilgili yerlerin görsellerine yer verilir (Ek-2). Oylama yapılarak bir konum belirlenir. Ardından https://mynoise.net/noiseMachines.php adresine girerek Brezilya için "Tropical Rain", Japonya için "Japanese Garden", Antalya için "Pebble Beach", Grönland için "Sled Dogs" anahtar kelimeleri arama bölümüne yazılarak açılır. Öğrencilerden başlarını sıralara eğerek gözlerini kapatmaları ve sesleri dinleyerek kendilerini orada hayal etmeleri istenir (Empati) (10 dk.). Öğrencilere neler hissettikleri sorulur. Daha sonra öğrencilere "Bu derste dinlediğimiz ve diğer sıraladığımız yerlere yolculuklar yaparak oraları tanımaya çalışacağız" diye söylenerek geliştirme etkinliğine geçiş yapılır.

Geliştirme: Öğrencilere "Bugünkü dersimizde farklı kıtalarda ve farklı iklimlerde yaşayan insanlar ile konuşacağız." denir. Öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını tespit etmek amacıyla farklı iklimlere yönelik bazı görseller gösterilir. Bu görseller üzerinden öğrencilerden görseldeki yerin nerede olduğu, iklimi, bitki örtüsü, giyim-kuşamı, ekonomik faaliyetleri ve mesken tipinin ne olduğu gibi durumları tahmin etmeleri istenir. Ardından hazırlanan Voki karakterlerinin yer aldığı görsel öğrencilere gösterilir. Karakterlerin ismi ve nerede yaşadıkları açıklanır. Ardından öğrencilere Voki karakterlerinin seslendirecekleri ülke hakkında bilgileri takip ve not edebilmeleri için bir aktif dinleme formunu içeren Çalışma Yaprağı 1 dağıtılır (bkz. *Görsel 3.18*). Çalışma Yaprağı ile ilgili öğrencilere aşağıdaki açıklama yapılır:

"Arkadaşlar formda yer alan bölümleri birazdan izleyeceğiniz, konuşmalardan hareketle tabloda istenilen yerleri doldurunuz. Eksikleriniz olması durumunda tekrar dinlemek için talepte bulunabilirsiniz. Tüm karakterleri izledikten ve ilgili yerleri doldurduktan sonra aşağıdaki harita üzerindeki harflerin bulunduğu iklimleri, karakterlerin iklimleri ile eşleştiriniz." (Harita okuryazarlığı)

Ardından öğrencilerin önceliklerine göre Voki'de hazırlanan 5 karaktere ait animasyonlar (her biri 1 dk.) sırayla izletilir. Öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek tekrarlanabilir (15 dk.).

Son olarak öğrencilere kutup, çöl, ekvatoral, muson ve Akdeniz iklimlerini içeren ve üç farklı düzeyde farklılaştırılmış Bilgi Yaprağı 1 dağıtılarak Çalışma Yaprağı 1'deki eksik yerleri tamamlamaları için okumaları istenir. Ardından ise Çalışma Yaprağı 1'deki bölümler öğrencilerle birlikte yanıtlanır. Daha sonra ise https://l24.im/4l9 adresinden "67 49 32 North | TRT Belgesel" adlı belgeselin 12:45 ile 16:45 arasındaki bölümü kutup yaşamını dikkat çekmek amacıyla izletilerek ders sonlandırılır (15 dk).

Değerlendirme: Öğrencilere ikili gruplar halinde farklı iklimler verilir. Her bir grup verilen iklim tipine ilişkin bir hikâye yazmaları istenir. Bunun için hazırlanan Hikâye Formu öğrencilere dağıtılır. Hikâyelerde Bilgi Yaprağı 1'de yer alan bilgilerden de yararlanmaları istenir. Her gruba hikâye için 2 dakika verilir. Ardından hikâyeleri sağ taraflarındaki gruba vermeleri istenir. Her grubun hikâyeleri devam ettirmesi istenir. Bu şekilde her gruba 2'şer dakika süre verilerek en az 5 grubun hikâye üzerinde çalışması sağlanır. Daha sonra gruplardan hikâyelerin son şeklinin verilmesi istenir. Son grup hikâyeyi diğer öğrencilerle paylaşır (20 dk) (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, İşbirliği).

Son olarak tahtaya Ekvatoral, Muson, Akdeniz, Çöl ve Kutup iklimini belirten yazılar yazılır/ tabelalar asılır. Her bir iklimi tanımlayıcı (Bitki Örtüsü, Örnek Ülke, Giyim-Kuşam, Ekonomik Faaliyetler, Mesken Tipi) renkli kartlar tahtanın bir köşesine yapıştırılır. Öğrencilerden ikişer gruplar halinde tahtaya gelerek renkli kartlardaki bilgileri tahtanın diğer tarafında yer alan ilgili iklim tabelasının altına yapıştırmaları istenir (İş birliği) (20 dk). Bunun için öğrenci seviyelerine göre 60 veya 90 saniye süre verilir. Süre esnasında eğlenceli bir fon müziği açılarak öğrenciler, yarışma konsepti içerisinde yer almaları sağlanır (bkz. *Fotoğraf 3.7*). (Kahoot Müziği: https://l24.im/MVD5g7C).

Fotoğraf 3.7. *İklimlere ilişkin gerçekleştirilen eğitsel oyundan bir fotoğraf*

B

Çalışma Yaprağı – 1 (Aktif Dinlenme Formu)

	Adı	Yaşadığı Ülke	Görülen İklim	İklim Özellikleri	Bitki Örtüsü	İklimin Yaşamlarına Etkisi
	Normand	Kutup	Soğuk	Buzlu olması yerler? Kırıp balık avlamak.	Yok	Kalın giysi giymek ve kürk giyinmek.
	Kajol	Hindistan	Muson	Yağışlar olduğu için Pamuk üretilir	Orman	Kuşfenler? İnce giyinek
	Abdoul	Demokratik Kongo	Sıcak ve yağışlı	Yağışlı	Orman	İnce kuşfet giyinek.
	Tarık	Suudi Arabistan	Çöl	Sıcak akşam soğuk	Yok	Açık kuşfet giyinek ve dışarı çıkınca giyinmek.
	Juliet	İspanya	Akdeniz	Yazları sıcak ve kuru kışları soğuk ve yağışlı	Mak?	İnce kuşfetler giyinek

Açıklama: Yan tarafta dünyada görülen bazı iklim tipleri farklı renklerle gösterilmiştir. Yukarıda yer alan karakterlerin yer aldığı ülkelerin iklimlerinden hareketle isimlerini verilen harflerle doğru bir şekilde eşleştiriniz.

A: Normand
B: Abdoul
C: Kajal
D: Tarık
E: Juliet

Sosyal Bilgiler Günlüğüm
Ad-Soyad: A
Tarih: 6 Şubat 2020 – Perşembe

1. Bugünkü sosyal bilgiler nasıl geçti, duygu ve düşünlerin nelerdir?
Çook güzel geçti ve çook iyiydi
2. Bugün en sevdiğin etkinlik hangisiydi? Neden bu etkinliği çok beğendin?
hepsini sevdiğim ve beğendim
3. Bugün en sevmediğin etkinlik hangisiydi? Neden bu etkinliği beğenmedin?
Şevmediğim bir etkinlik yok
4. Derste en çok hangi yerlerde zorlandın? Niçin zorlandın? Derse ilişkin önerilerin nelerdir?
hiçbiriç zorlanmadım
5. Bugün neler öğrendin?
Dinleme formu.

Sosyal Bilgiler Günlüğüm
Ad-Soyad: B
Tarih: 6 Şubat 2020 – Perşembe

1. Bugünkü sosyal bilgiler nasıl geçti, duygu ve düşünlerin nelerdir?
Çok güzel ve eğlenceli geçti Çok sevindim.
2. Bugün en sevdiğin etkinlik hangisiydi? Neden bu etkinliği çok beğendin?
Aktif? Dinleme formunu çok beğendim çünkü Yabancı insanlarla konuştuk
3. Bugün en sevmediğin etkinlik hangisiydi? Neden bu etkinliği beğenmedin?
tahtada yaptığımız etkinlikti? çünkü ben tahtaya çıkamadım.
4. Derste en çok hangi yerlerde zorlandın? Niçin zorlandın? Derse ilişkin önerilerin nelerdir?
Hiçbir yerde zorlanmadım. Derse ilişkin Önerilerim arkadaşlarımın sesini 2 olması.
5. Bugün neler öğrendin?
Kutuplardaki iklimin, iklim özelliğine, bitki örtüsüne, iklimin yaşamına etkisini, Hindistan, Demokratik Kongo, Suudi Arabistan ve son olarak İspanya'nın yerlerde yazdığım bütün şeylerini öğrendim.

Sosyal Bilgiler Günlüğüm
Ad-Soyad: D
Tarih: 6 Şubat 2020 – Perşembe

1. Bugünkü sosyal bilgiler nasıl geçti, duygu ve düşünlerin nelerdir?
Bugünkü sosyal bilgiler ders çok güzel ve çok eğlenceli geçti çünkü yaptığımız etkinliklerde çok eğlendim ve birçok şeyi eğlenerek öğrendim
2. Bugün en sevdiğin etkinlik hangisiydi? Neden bu etkinliği çok beğendin?
Aktif dinleme formu etkinliği idi çünkü farklı ülkelerdeki ve bizden farklı kişileri konuşturup yaşadığı ülke ile bilgi edindim
3. Bugün en sevmediğin etkinlik hangisiydi? Neden bu etkinliği beğenmedin?
Bilgi yaprağındaki bilgileri okumakta çünkü çok sıkıcıydı
4. Derste en çok hangi yerlerde zorlandın? Niçin zorlandın? Derse ilişkin önerilerin nelerdir?
Kutuplarda yaşayan insanların bitki örtüleri kısmını doldururken zorlandım çünkü bitki örtüleri yokmuş
5. Bugün neler öğrendin?
Iklim, iklim özellikleri, bitki örtüsü, iklimin yaşama etkisi, kutup iklimi, ılıman iklimi, ekvatoral iklim, muson iklimi, akdeniz iklimi gibi kavramlar öğrendim

Görsel 3.18. *XIV. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

İlgili haftada “mynoise.net” adlı internet sitesinden yararlanılarak gerçekleştirilen farklı iklimlere ilişkin giriş etkinliği ile Voki’de hazırlanan 5 farklı karakterin uygulama üzerinden canlandırıldığı etkinliğin öğrencilerin ilgi ve meraklarını artırdığı, kutup iklimine ilişkin belgesel kesitinin ilgiyle takip edildiği, bilgi ve çalışma yapraklarından etkili şekilde yaralandıkları, ders sonunda gerçekleştirilen eğitsel oyunda ise eğlenerek öğrendikleri gözlemlenmiştir. Bu durum uygulamanın 14. haftasındaki öğrenci katılım durumlarını gösteren Tablo 3.31’de ki bulgulara da yansımıştır.

Tablo 3.31. *XIV. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

14. Hafta				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Mesut	52	10	11	3	41	7
2	Önder	52	11	16	3	36	8
3	Sancar	50	9	15	3	35	6
4	Fuat	47	7	9	1	38	6
5	Eray	45	11	7	3	38	7
6	İpek	44	9	11	4	31	5
7	Berna	43	9	12	3	31	6
8	Seçil	42	9	16	4	26	5
9	Murat	41	11	10	3	31	8
10	Rabia	41	9	15	5	26	4
11	Sedat	39	5	10	1	29	4
12	Tuğçe	38	8	14	3	24	5
13	Ahmet	37	7	11	2	26	5
14	Halide	37	5	10	2	27	3
15	Nagehan	36	10	15	4	21	6
16	Ebhar	34	8	14	4	20	4
17	Derin	33	11	9	4	24	7
18	Selçuk	33	8	12	2	21	6
	Ortalama	**33**	**7.6**	9.6	2.3	23.4	5.2
19	Akın	29	9	11	3	18	6
20	Anıl	29	6	10	1	19	5
21	Fırat	28	8	5	-	23	8
22	Zerrin	27	5	2	1	25	4
23	Efe	26	4	11	1	15	3
24	Melik	26	7	8	2	18	5
25	Mahmut	26	8	7	3	19	5
26	Polat	26	7	9	2	17	5
27	Amir	24	5	6	1	18	4
28	Belgin	20	5	6	2	14	3
29	Bekir	18	7	5	1	13	6
30	Musavaf	5	5	1	1	4	4
31	Fazilet	-	3	-	-	-	3
Toplam		**1028**	**236**	298	71	728	163

Uygulamanın 14. haftası 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminin ilk haftasıdır. İlgili haftada yürütülen tek ders saatinde 9.6, çift ders saatinde 23.4 olmak üzere bu hafta öğrenci katılım ortalaması 33 olarak gözlemlenmiştir. Bu oran uygulama süresince elde edilen en yüksek değerdir. Bu hafta öğrencilerin %97'si (f: 1028) katılım isteğinde bulunmuş ve tüm öğrenciler (%100) eğitim-öğretim sürecine dâhil olmuştur. Bu haftanın en fazla katılım gösteren öğrencilerini sınıfın tümü şeklinde ifade edilebilir. Nitekim Musavaf ve Fazilet dışında en az katılım isteğinde bulunan Bekir derse 18 kez katılım isteğinde bulunmuştur. Ancak skor olarak en fazla katılım öğrenciler Mesut, Önder, Sancar, Fuat ve Eray'dır. En fazla katılım gösteren beş öğrencinin üçü öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdir.

Uygulamanın bu haftasında gözlem raporları ve araştırmacı günlüğünden hareketle herhangi bir problemle karşılaşılmamıştır. Bu durum 6 Şubat 2020 tarihli araştırmacı günlüğüne "Dolu dolu, bol etkinlikli ve tempolu, herkesin katılımının sağlandığı örnek bir ders oldu." şeklinde yansımıştır. 14 Şubat 2020 tarihli X. Eylem Geçerlik Komitesi toplantısında komite üyeleri sürecin başarılı ve etkili ilerlediği konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.2.1.16. XV. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın 15. haftasında Kayseri Valiliği tarafından ilan edilen kar tatili nedeniyle bu hafta yalnızca tek ders saatinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Tek ders saatinde ise İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanına ilişkin ünitenin önceki hafta tamamlanması nedeniyle Plickers adlı Web 2.0 uygulamasıyla bir ünite değerlendirme testi gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresince herhangi bir problemle karşılaşılmamıştır. Uygulamanın bu haftasına ilişkin gözlem formu raporlanmamıştır. İlgili haftaya ilişkin ders video kayıtlarından elde edilen veri kayıtlarına Tablo 3.32'de yer verilmiştir.

Tablo 3.32. *XV. uygulama haftası gözlem verilerine ilişkin kayıtlar*

Zaman Aralığı	Ders Süreci
00:00 – 2:20	Öğrencilere isimleri yazılı Plickers kâğıtları dağıtıldı.
2:21 – 3:30	Öğretmen eline önceki uygulamanın sonuç yüzdelerini alarak *"Buraya bakalım, tamam ders başladı. Bakın bu önceki yaptığımız test. Bu testte en fazla yükseliş yapan ve ilk 5'e girene ve en fazla yükselten %15'ten %45'e, %56'dan %70'e gibi en fazla yükseltenlere de ödül vereceğim."* dedi ve ardından testin içeriğinin hangi konuları kapsadığını ve karekodu nasıl kullanacaklarını kısaca hatırlattı.

Tablo 3.32. (Devam) *XV. uygulama haftası gözlem verilerine ilişkin kayıtlar*

3:31 – 40:01	Öğretmen *"Evet, başlıyoruz, sessiz, başladı, dikkatle okuyun aynı anda kaldıracaksınız."* dedi süre verdi ardından *"Kaldırın bakalım"* dedi ve sınıfı telefonuyla taradı. Ardından sınıf sorunun cevabını söylemeye başladı, öğretmen akıllı tahta üzerinden doğru seçeneği yansıttı. Her sorudan sonra öğretmen soruların nedenini açıklayarak konuları hatırlattı. Öğrenciler doğru yanıt verdikçe sevinç gösterileri gerçekleştirdiler. Öğretmen bazen soru bazında kaç kişinin doğru kaç kişinin ise doğru yaptığını açıkladı. Zil çaldı (40:01,0) Yaklaşık 18 soru tamamlandı. Öğretmen testin kalan sorularına haftaya devam edeceklerini söyledi. Ardından karekodları topladı.

Uygulamanın bu haftasında sınıfta saygı değerinin önemini vurgulamak ve saygılı davranışları teşvik etmek amacıyla *Saygı Kutusu* hazırlanmış (bkz. *Fotoğraf 2.3*) ve sınıfa asılmıştır. Öğrencilere sınıfta saygılı olarak gördükleri arkadaşlarının isimlerini ve neden saygılı olarak nitelendirdiklerini bir kâğıda açıklayarak kutuya koymaları istenmiştir. En saygılı öğrencilere çanta hediyesi verileceği söylenmiştir.

3.2.1.17. XVI. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın 16. haftasında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının ilk iki kazanımı olan *"Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir."* ile "*Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer."* yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilgili haftada üç ders saatinin yanı sıra iki saat Kayseri Bilim Merkezi'ne öğrencilerle birlikte ziyaret yapılmıştır. Dolayısıyla bu hafta 240 dakika uygulama gerçekleştirilmiştir. İlgili haftaya ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.33'de belirtilmiştir.

Tablo 3.33. XVI. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
120'	5 dk	5 dk	35 dk	45 dk	10 dk	20 dk
40'	2 dk	6 dk	-	20 dk	12 dk	-
80'	3 dk	10 dk	32 dk	19 dk	10 dk	6 dk
Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler						
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre		Grup Çalışması Sayısı		BİT (Video, Web. 2.0)
120'	*Bilim Merkezi Ziyareti*					
40'	+	-		-		-
80'	+	45 dk		1		1 Video / 1 Voki

Uygulamanın bu haftasında üç ders saatinin 16 dakikasında öğretmen, 32 dakikasında öğrenciler, 61 dakikasında ise karşılıklı etkileşim deneyimlenmiştir. Berra öğretmen ilgili haftanın çift ders saatini gözlem formunda 130 puan üzerinden 130 olarak puanlamıştır. Bu haftanın eylem planı aşağıda yer almaktadır. Görsel 3.19'da ise Ahmet'e ait çalışma yaprağı ile sırasıyla Akın, Belgin ve Derin'e ait günlüklere yer verilmiştir.

> **Kapsayıcı Öğretim Süreci:** Öğrenenlerden bir topluluk oluşturmak amacıyla dörder kişilik gruplar şeklinde oturma düzeninin oluşturulması ve değerlendirme etkinliğinde grup bilinci ön plana çıkartılmıştır (Md. 6). Kapsayıcı öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanmak önemlidir bu bağlamda geliştirme etkinliğinde videolardan ve Voki adlı Web 2.0 uygulamasından yararlanılmış böylece öğrencilerin farklı duyularına da hitap edilmiştir (Md. 2). Tüm öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil olması amacıyla arkeolojik kazı etkinliği, kazı videoları, gazete etkinliği gibi farklı materyaller işe koşulmuştur (Md. 2 - Md. 3). Geçen haftaki Voki videolarının etkili olması nedeniyle bu haftada planda yer verilmiştir (Md. 9). Demokratik bir sınıf ortamını desteklemek ve öğrencilerin karar verme becerileri ile iş birliği becerilerini geliştirmek amacıyla bilgi yaprağındaki konular ile değerlendirme etkinliğinde etkinlikler seçmeli olarak verilmiştir (Md. 3). Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda değerlendirme etkinliğinde öğrencilerin seçtikleri konu üzerinde resim, poster, canlandırma ve hikâye gibi seçenekler sunulmuştur. Böylelikle öğrencilerin daha iyi olduğu yetenekleri üzerinde çalışmasına olanak verilmiştir (Md. 1). Çalışma Yaprağı 2-A ve 2-B ile öğrencilerin seviyelerine uygun olarak bir değerlendirme gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Md. 1 – Md. 7). Grup ve bireysel çalışmaların her aşamasında gruplar ziyaret edilerek destek olunur, öğrencilere etkili ve hızlı geri bildirimler sağlanır (Md. 8).
>
> **Giriş:** Sınıfa kapalı bir kutu içinde plastik dinozor iskeletleri, madolyon, obsidyen taşı gibi materyallerin olduğu üzeri ay kumu ile kaplı bir materyal getirilir. Öğrencilere bu kutunun içinde ne olabileceği sorulur. Daha sonra kutu ortadan ikiye bölünerek içerisindeki kum öğrencilere gösterilir. Öğrencilere bu kumu yeryüzü olarak düşünmeleri istenir ve öğrencilere "Sizce üzerinde yaşadığımız toprağın altında neler olabilir?" diye sorulur. Öğrencilerden çeşitli yanıtlar aldıktan sonra toprağın altında geçmişte yaşamış insanlardan kalan bazı araç, gereç ve yapıların da bulunduğu söylenir. Daha sonra bu kalıntıları ortaya çıkarmak için üç kişiye ihtiyacın olduğu söylenir. Gönüllü öğrenciler seçilerek her bir öğrenciye birer fırça verilir. Öğrencilere kazı yaparken kalıntılara zarar vermemeleri bu nedenle sakin ve dikkatli şekilde toprağı fırçalarla kazmaları söylenir (4 dk). Öğrencilerin buldukları her materyal sınıfın geri kalanına gösterilir, ne buldukları açıklanır. Ardından ikinci bir üç kişilik grup seçilir. Geri kalan eserleri bulmaları istenir. Tüm eserler bulunduktan sonra gruplar alkışlanarak teşekkür edilir. Obsidyen taşının gerçek tarihi ve coğrafi bir kalıntı olduğu vurgulanır. Ardından öğrencilere burada yaptığımız çalışmanın ne olduğu sorulur. Arkeoloji

yanıtının alınmasından sonra "Bugün Arkeoloji biliminin de içinde yer aldığı çeşitli sosyal bilimleri inceleyeceğiz." diyerek geliştirme aşamasına geçilir.

Geliştirme: "Arkeoloji nedir?" diye sorulur. Yanıtlar alındıktan sonra Arkeoloji bilimi açıklanır. Ardından yerel coğrafyamızda yer alan Kayseri'deki Kültepe kazılarından 3 dakikalık bir kazı videosu (https://l24.im/nbl) izletilir. Video aralarında Arkeologların kazıları nasıl yaptıklarına, neler bulduklarına, bir küpü ortaya çıkarmak için günlerce kazı yapabildikleri, hatta Kültepe kazılarının 70 yıldır sürdürüldüğü ifade edilir. Ek olarak öğrencilere kültürel mirasa duyarlılık geliştirmeleri için şu açıklama yapılır:

"Arkadaşlar, bir tarihi mekân veya eser gördüğümüz zaman onun arkeolojik bir kazı sonucunda çıktığını, arkeolojik kazıların ne kadar uzun ve zor gerçekleştiğini mutlaka hatırlamalıyız. O nedenle bir tarihi eser gördüğümüzde ona zarar vermemeli, aksine korumalıyız. Çünkü bizler gibi gelecek nesillerin de bu eserleri görebilmesi için kültürel mirasımıza sahip çıkmalıyız." (duyarlılık)

Videonun ardından öğrencilere "Arkeoloji bilimi ile hangi bilgilere ulaşırız?" diye sorulur. Öğrencilerden farklı yanıtlar aldıktan sonra Kültepe kazıları örneğinden hareketle "Arkeoloji bilimi sayesinde Kayseri'de ilk defa Anadolu'nun en eski yazılı belgelerine ulaşıldı. Ayrıca Kayseri'nin günümüzde olduğu gibi eskiden de önemli ticaret merkezlerinden biri olduğunu öğrendik." diye açıklanır. Arkeoloji'nin bir sosyal bilim olduğu ifade edilir ve öğrencilere "Sosyal Bilim nedir?" diye sorulur, öğrencilerin hazırbulunuş durumları belirlendikten sonra Voki videosuna geçilir.

Voki adlı Web 2.0 uygulamasında hazırlanan Einstein animasyon videosu ile bilim ve sosyal bilim kavramlarının tanımlarına ve sosyal bilimlerin amacı ifade edilir (1 dk., öğrencilerin durumuna göre tekrar izletilebilir). Videoyu takiben "Bilim nedir?", "Sosyal Bilim nedir?", "Sosyal bilimlerin amacı neymiş?" gibi sıralı sorular öğrencilere yöneltilir. Sosyal bilimlerin temelinde insanın ve toplumun yer aldığı vurgulanarak, sosyal bilimlerin günlük yaşantımızın bir parçası olduğu ifade edilerek "Gazete" etkinliğine geçilir.

Öğrencilere gazete çıktısı gösterilerek gazete takip eden, okuyan olup olmadığı, gazetelerde ne tür haberlerin yer aldığı sorulur. Ardından farklı bilimlere yer verilen, mümkünse güncel ve yerel bir gazete akıllı tahta üzerinden açılır (Gazetede öğrencileri olumsuz etkileyebilecek bölümler ders öncesinde çıkarılmalıdır.). 12 Eylül 2019 tarihli Kayseri'ye ait yerel bir gazetenin ilk sayfası üzerinden TÜBİTAK (Bilim), Hırsızlık (Hukuk + Ekonomi), Kayseri Kazıları (Arkeoloji), mesleki kurslar (Eğitim) gibi haberleri inceleyerek farklı sosyal bilimlerin varlığı ve günlük yaşantımız ile ilişkisi açıklanır.

Gazete etkinliğinin ardından "Arkadaşlar geçen hafta bize Normand bize hangi ülkeden bahsetmişti? Orada hangi iklim görülüyordu?" diye önceki konular hatırlatılarak "Normand bize yaşadığı yer Grönland hakkında bilgi vermişti. Şimdi ise bizden yaşadığımız yer

hakkında bilgi istiyor. Hadi ona yardımcı olalım diyerek öğrencilere Çalışma Yaprağı 1 dağıtılır. Öğrencilerden ilk sütunu doldurmaları, ikinci sütunu ise ilk etapta boş bırakmaları istenir. Ardından sorular öğrencilerle birlikte yanıtlanır.

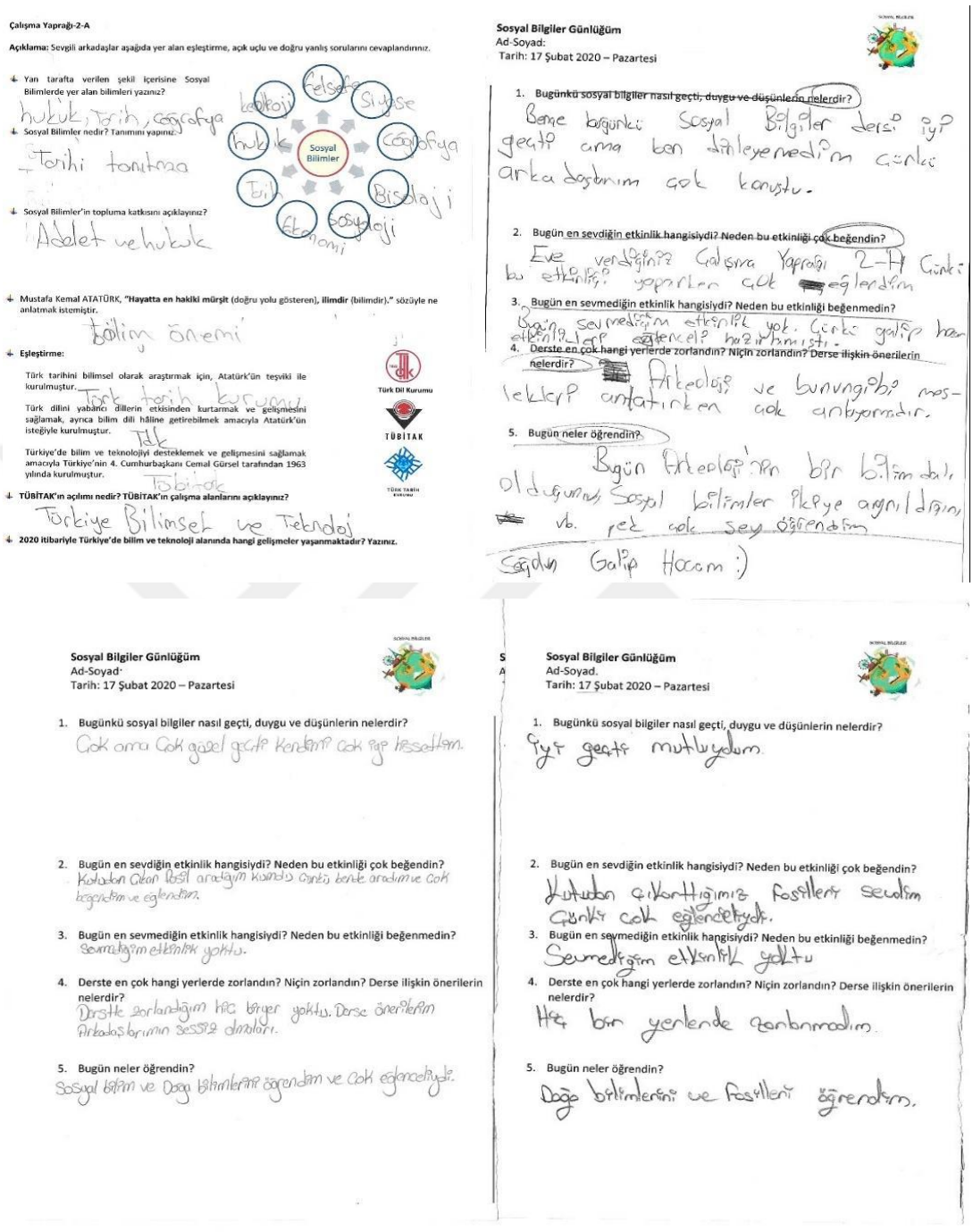
Değerlendirme: Farklı sosyal bilimlerin (Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Hukuk, Tarih, Coğrafya, Antropoloji, Arkeoloji, Ekonomi ve Nümizmatik) tanımı, toplum hayatına etkisi, bu bilimi gerçekleştiren kişilere verilen unvan, ünlü temsilcileri ile konuya ilişkin karikatür ve görsellerin yer aldığı Bilgi Yaprağı 1'i dağıtmadan önce ne yapılması gerektiği şu şekilde açıklanır:

"Arkadaşlar her gruba birer adet bilgi yaprağı vereceğim. Bu bilgi yapraklarında iki farklı sosyal bilim yer almaktadır. Bu iki sosyal bilimden bir tanesini grup olarak karar vererek seçeceksiniz. Seçtiğiniz sosyal bilime ilişkin grup etkinliği gerçekleştireceksiniz, o nedenle dikkatle okuyunuz." (İş birliği, Dayanışma)

Ardından bilgi yaprakları dağıtılır. Küme çalışmalarında öğrenciler karşılıklı oturduklarından (İletişim) dolayı aynı bilgi yaprağından iki adet verilerek rahat okumaları ve incelemeleri sağlanır. Gruplar bilgi yapraklarını inceler ve ikisinden birini seçmek için karar verirlerken her gruba birer adet "Grup Çalışması Bilgi Yaprağı" verilir ve şu açıklamada bulunulur. "Arkadaşlar vermiş olduğum ikinci kâğıtta grup olarak seçmiş olduğunuz sosyal bilime ilişkin her bir grup üyesi bir etkinlik yapacak ve bu yaptığınız etkinlikleri grup olarak birlikte sunacaksınız." denir. Hangi etkinlikleri yapabilecekleri bilgi yaprağı üzerinden açıklanır. Her grubun bu etkinlikleri kendi arasında görev dağılımı yaparak gerçekleştirmeleri istenir (karar verme, İletişim).

Öğrenciler grup çalışmalarını gerçekleştirirken gruplar ziyaret edilerek ek açıklama ve desteklerde bulunulur. Materyal (kâğıt, boya kalemi vb.) ihtiyacı olan öğrencilere gerekli araç ve gereçler sağlanır. Bitiren gruplar sırayla çalışmalarını sunar.

Son aşamada öğrencilere Çalışma Yaprağı 1'deki boş bırakılan alana "Hangi Sosyal Bilim?" diye yazdırılır. Ardından Çalışma Yaprağı 2-A başarı düzeyi yüksek öğrencilere, Çalışma Yaprağı 2-B ise başarı düzeyi düşük öğrencilere dağıtılır. Süre yettiği sürece yanıtlamaları istenir. Sürenin yetmemesi durumunda öğrencilerden bunları bir sonraki derse kadar yapmaları için ödev verilerek ders sonlandırılır.



Görsel 3.19. XVI. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri

İlgili haftada gerçekleştirilen arkeolojik kazı deneyi, bilim ve sosyal bilimlere ilişkin Voki adlı uygulama üzerinden Einstein'ın canlandırıldığı çalışma ile gazete üzerinden sosyal bilimlerin incelendiği çalışma öğrencilerin etkili şekilde öğrenmesine katkı sağladığı ifade edilebilir. Ayrıca farklı sosyal bilimlere ilişkin bilgi yaprakları ve

akabinde gerçekleştirilen grup çalışmalarından da öğrenciler büyük oranda kazanım elde edebilmişlerdir. Ancak grup sayısının fazla olmasından dolayı tüm grupların ürünlerini paylaşımı için yeterli zaman verilememiş bu nedenle tek ders saatinde ilgili sosyal bilimler bilgi yaprakları üzerinden tekrar ele alınmıştır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi uygulamasının 16. haftasına ilişkin öğrenci katılımlarına dair bulgular Tablo 3.34'te yer verilmiştir.

Tablo 3.34. *XVI. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

16. Hafta				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Sancar	42	12	22	6	20	6
2	Rabia	37	12	16	5	21	7
3	Berna	34	17	14	7	20	10
4	Tuğçe	34	8	13	3	21	5
5	Mesut	30	4	16	1	14	3
6	Mahmut	23	9	6	4	17	5
7	Önder	23	5	12	3	11	2
8	Akın	22	9	16	8	6	1
9	Halide	22	13	9	6	13	7
10	Murat	20	2	14	1	6	1
11	Zerrin	20	4	10	1	10	3
12	Melik	19	5	12	3	7	2
13	Nagehan	18	4	18	4	Derse gelmedi	
	Ortalama	**17.3**	**4.9**	9	2.7	9	2.5
14	Ahmet	16	6	13	5	3	1
15	Amir	16	6	11	3	5	2
16	Seçil	16	7	4	2	12	5
17	Sedat	15	3	2	1	13	2
18	Selçuk	13	-	5	-	8	-
19	Efe	12	2	6	1	6	1
20	Polat	12	2	Derse gelmedi		12	2
21	Anıl	11	3	7	3	4	-
22	Derin	10	3	7	1	3	2
23	Fuat	10	2	8	2	2	-
24	Belgin	9	4	7	3	2	1
25	Bekir	9	2	4	1	5	1
26	Ebhar	9	3	3	1	6	2
27	Fırat	7	1	Derse gelmedi		7	1
28	İpek	7	3	2	1	5	2
29	Eray	5	1	4	1	1	-
30	Fazilet	-	1	-	1	-	-
31	Musavaf	-	-	-	-	Derse gelmedi	
Toplam		**521**	**153**	261	78	260	74

Uygulamanın 16. haftasının tek ders saatinde 9, çift ders saatinde de 9 olarak gerçekleşen öğrenci katılım ortalaması haftanın bütününde 17.3 olarak gözlemlenmiştir. İlgili haftada öğrencilerin %94'ü (f: 521) derse katılım isteğinde bulunmuş, %97'si ise

derse dâhil olabilmiştir. Buna ek olarak bu hafta 27 öğrenciyle[11] Kayseri Bilim Merkezi'ne 120 dakika süren bir ziyaret gerçekleştirilmiş ve tüm öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinin sağlandığı aktif bir süreç deneyimlenmiştir. Uygulamanın 16. haftasında derse yönelik en fazla ilgi ve katılım gösteren öğrenciler Sancar, Rabia, Berna ve Tuğçe'dir. Akademik olarak ortalamanın üzerinde bir öğrenci olan Sancar'ın son haftalardaki derse olan ilgisinde önemli artışlar gözlemlenmiştir.

Uygulamanın 16. haftasında üç ders saatine ek olarak Kayseri Bilim Merkezi'nde de 120 dakikalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaret için ayrı bir eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır (EK-27). Bu eylem planına ait kapsayıcı öğretim süreci ise şu şekildedir:

> **Kapsayıcı Öğretim Süreci:** Bilim Merkezleri her kademeden öğrencilere bilimi tanıtmayı ve sevdirmeyi amaçlayan ortamlardır. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanına dikkat çekmek ve bilimsel ve teknolojik gelişmeleri deneyimleyebilmeleri amacıyla Kayseri Bilim Merkezi'ne bir gezi gerçekleştirilmiştir. Bu gezi ile birlikte öğrencilerin okul ve sınıf içinde ulaşamayacakları materyallere ulaşabilmesi, görme, duyma ve dokunma gibi farklı duyuları ile çeşitli bilgi ve becerileri deneyimleyerek kazanabilmesi amaçlanmıştır (Md. 2 – Md. 5). Gezinin bir sınıf gezisi olması nedeniyle sınıf dışında da bir ortamda büyük bir grup olarak hareket edilmesi, grup bilincinin de gelişimine katkı sağlamıştır (Md. 6). Bilim Merkezi Gezisi içinde hem konu temelli hem de konu dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesi esnek öğrenme deneyimleri sağlayarak öğrencilerin sürece aktif katılımında etkili olmuştur (Md. 3). Ders planı içeriğindeki bilgi ve görsellerde kadın ve erkeklere birlikte yer verilmeye çalışılarak bilim insanına yönelik cinsiyet temelli bir ön yargının oluşmasından kaçınılmıştır (Md. 4). Ayrıca Etkinlik Kâğıdı-2'de "Türkiye adına uzaya gidecek ilk kişi" denilerek sınıf içerisindeki çeşitli kimlikler dikkate alınmıştır (Md. 1 - Md. 4). Gezi süresince öğrencilerin her türlü merak ettikleri konulara rehber ve öğretmenler olarak yanıt verilmeye çalışılmış ve bilim merkezi ziyareti sonrasında yapılan derste sözlü ve yazılı (Bilim Merkezi Günlüğü) olarak öğrencilerin geziyi değerlendirmeleri sağlanmıştır (Md. 8 – Md. 9).
>
> **Giriş:** Bilim Merkezi'ne giriş yapılmadan önce öğrencilere "Bilim Merkezi nedir?", "Daha önce burayı gezdiniz mi?", "Bu yapının içinde sizce neler olabilir?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencilerin gezilecek yere ilişkin ön bilgileri ortaya çıkarılır (5 dk). Sonrasında Bilim Merkezi ziyareti süresince öğrencilerin uyması gereken kurallar hatırlatılır. Gezi esnasında süreyi etkin kullanmak amacıyla tüm çalışma yaprakları, daha önceden zımbalanmış bir şekilde, bilim merkezine girmeden önce öğrencilere dağıtılır (bkz. *Görsel*

[11] Bilim merkezine katılmayan Polat rahatsızlandığından, Fırat ve Musavaf unuttuklarından, Fazilet ise velisi izin vermediğinden dolayı ziyarete katılamamışlardır.

3.20). Çalışma yapraklarında nasıl bir sıra izleneceği ve nasıl yapmaları gerektiği açıklanır (5 dk). Bilim Merkezi Rehberine de süreç ve hangi pavilionların ne kadar sürede ziyaret edileceğine ilişkin bilgi verilerek geziye başlanılır.

Geliştirme: İlk olarak Evren Pavilion'una gelinir. Öğrencilerin ilk olarak etrafını inceleyerek "Mekânı ve Bilimleri Keşfediyoruz" adlı etkinlik kâğıdındaki kroki üzerinde mevcut konumlarını bularak ilgili alana işaretlemeleri istenir (konum analizi, mekânı algılama). Daha sonra rehber anlatımıyla Güneş Sistemi, Mevsimler, Ay ve Güneş Tutulması gibi konular görsel ve uygulamalı olarak anlatılır. Süreç içerisinde sorular sorularak öğrencilerin aktif katılımı sağlanır. Evren Pavilion'u anlatımından sonra "Bir İpucu Bir Bilgi" adlı çalışma yaprağındaki ilk iki soruyu cevaplandırmaları istenir. Ardından ise Yeryüzü Pavilion'una geçilir.

Yeryüzü Pavilionu'na geçişte kroki üzerinde yerlerini bulmaları istendikten sonra öncelikle Deprem Simulasyonu'na geçilerek burada tüm öğrencilerin gruplar halinde depremi deneyimlemeleri sağlanır. Daha sonra ise "Ağaç Halkaları" ile "Su Döngüsü" bölümlerinde rehber eşliğinde bilgiler verilir. Ardından ise "Bir İpucu Bir Bilgi" çalışma yaprağındaki üçüncü ve dördüncü soruyu cevaplandırmaları istenir. Öğrencilere Hayat bölümünde birkaç dakika serbest zaman verilir. Daha sonra ise Dinamik Dünya Pavilionu'na geçilir.

Dinamik Dünya Pavilionu'nda Kasırga Simulasyonu önünde kasırgaya ilişkin bilgiler verilir. Bu bilgilerin ardından tüm öğrenciler (astım vb. rahatsızlıkları olanlar hariç) gruplar halinde kasırga deneyimini yaşamaları sağlanır. Daha sonra ise "Tsunami" bölümüne geçilerek bu doğa olayı hakkında bilgiler verilir ve düzenekteki deney gerçekleştirilir. Ardından ise "Mekânı ve Bilimleri Keşfediyoruz" adlı etkinlik kâğıdındaki krokide mevcut konumlarını ve "Bir İpucu Bir Bilgi" adlı çalışma yaprağındaki beşinci soruyu cevaplandırmaları istenir. Yanıtlar tamamlandıktan sonra Atmosfer ve Işık Pavilion'una geçilerek "Dev Hortum" bölümü önünde bu doğa olayına ilişkin bilgiler verilir. Ardından öğrencilerin "Mekânı ve Bilimleri Keşfediyoruz" etkinlik yaprağı üzerinde kalan diğer bölümleri bularak yazmaları için süre verilir. Bu esnada kalan diğer yerleri de keşfetmeleri sağlanır.

Sonrasında ise Roket Bilimi Pavilionu önünde toplanılır. "Roket Bilimi Bölüm Etkinliği" adlı etkinlik kâğıdını açmaları istenir. Bu etkinlikte ikişer kişilik gruplar oluşturarak ilk soruyu birlikte cevaplamaları istenir (İş birliği). Ardından ise öğrencilere 5-7 dakika süre vererek Roket Bilimi Pavilionu'nu incelemeleri ve diğer sorulara cevap aramaları istenir. Öğrencilerin incelemesinin ardından "Mekânı ve Bilimleri Keşfediyoruz" ve "Roket Bilimi Bölüm Etkinliği"nde yer alan sorular öğrencilerle birlikte yanıtlanır. Daha sonra Devr-i Dinozor sergisi kapısında toplanılır. Öğrencilere "Dinozor Avı" etkinlik kâğıdını almaları istenir (bkz. *Görsel 3.20*). Bu etkinlikte ne yapmaları gerektiği açıklanır. 10 dakika sürelerinin olduğu söylenir (Burada bir yarışma söylemi ve heyecanı yansıtılmalıdır. Doğru şekilde tamamlayan ilk 10 öğrenciye çikolata verileceği söylenebilir.). Ardından süreleri

başlatılır. Etkinlik kâğıdındaki bilgileri ve resmi ilk tamamlayanlara ödülleri verilir. Diğer öğrencilerin tamamlaması için de ek süre tanınır.

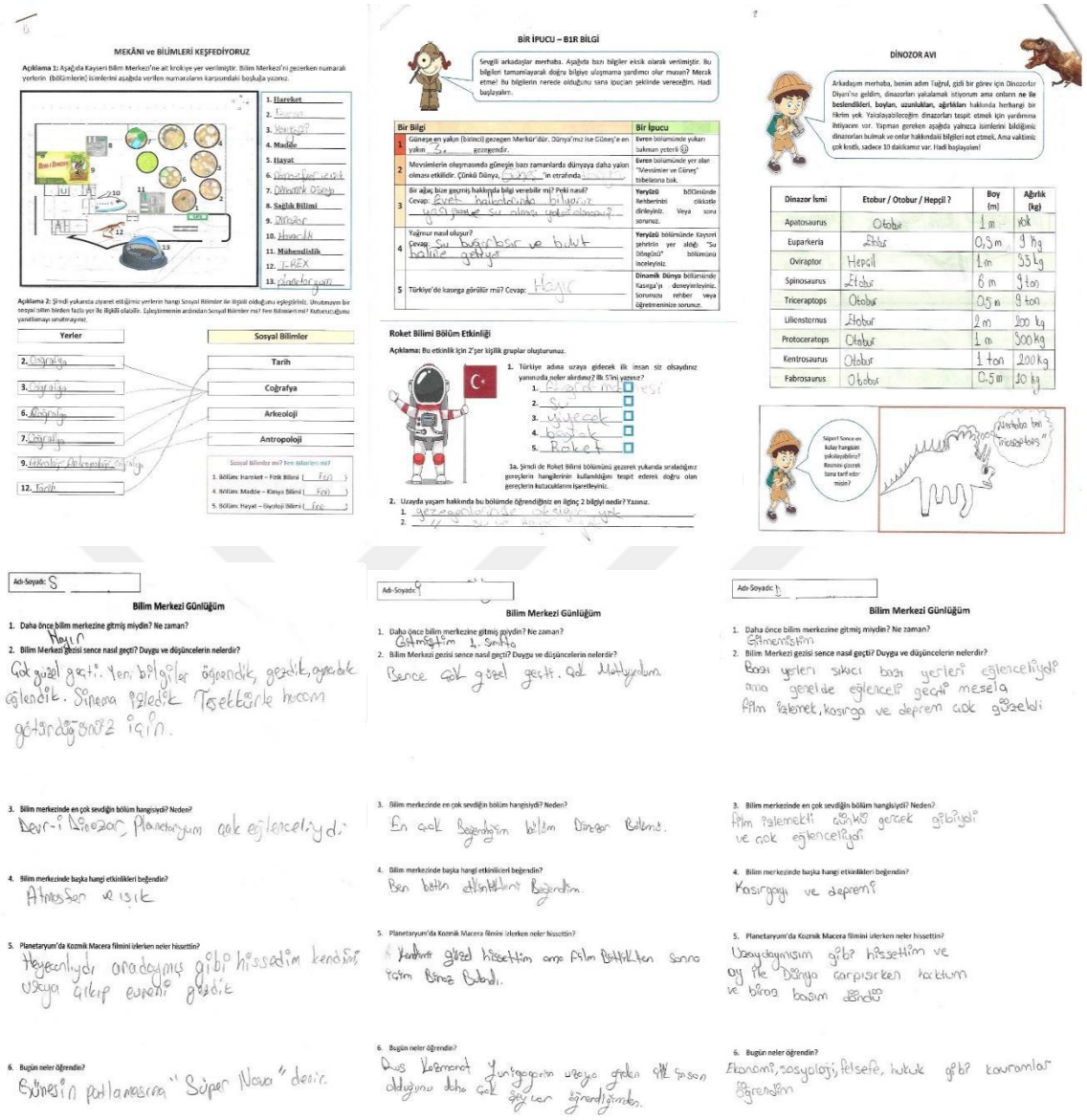
Daha sonra Devr-i Dinozor sergisi içinde yer alan Arkeolojik Kazı alanının etrafında toplanılır. Öğrencilerin daha önceki dersteki bilgileri hatırlatılarak Arkeoloji bilimi hakkında bilgi verilir. Ayrıca bu bölümde Paleontoloji bilimi hakkında da bilgi verilir. Daha sonra gönüllü öğrencilerden içerisinde temsili bir dinozor iskeletini bulunan kum havuzunun içine girmeleri, oradaki araç gereçlerle (kürek, fırça vb.) esere zarar vermeden kazı gerçekleştirmeleri istenir. Daha sonra ise Kayseri'nin Fosilleri sergisine geçilir. Daha önceki derste ele alınan gazete haberi hatırlatılarak fosiller (fil, zürafa, zebra vb.) incelenir ve bu fosillerin Kayseri ve Dünya için önemi belirtilir. Bu fosillerin nasıl çıkarıldığı, hangi bilimlerin bu eserlerin ortaya çıkmasında yardımcı olduğu soru-cevap şeklinde tartışılarak ifade edilir.

Daha sonrasında ise Planetaryum'a geçiş yapılır. Planetaryum'da öğrencilerin nasıl davranması ve nelere dikkat etmesi gerektiği açıklanır. "Kozmik Macera" adlı 20 dakikalık sinevizyon gösterimi seyredilir. Ardından gösterime ilişkin soru-cevap yapılarak Bilim Merkezi ziyareti sonlandırılır.

Değerlendirme: Gezi sonrasında okulda Bilim Merkezi ziyareti değerlendirilir. Bilim Merkezi'nde yapılan çalışma yaprakları öğrencilerle birlikte gözden geçirilir. Ardından Çalışma Yaprağı 2 ile Çalışma Yaprağı 3'ü cevaplandırmaları istenir. Daha sonra çalışma yaprağında yer alan sorular birlikte cevaplandırılır. Çalışma Yaprağı 2'den sonra Türkiye'nin elektrikli yerli otomobili TOGG'un tanıtım videosu (https://l24.im/WMBlJE) izlettirilir. Videonun ardından öğrencilerin yerli otomobile ilişkin görüşleri alınır. Yerli otomobil projesi açıklanır. Yerli otomobil üzerinden gelecekte ulaşım araçlarının insan hayatını nasıl etkileyeceği üzerine tartışılır.

Kalan sürede ise bir önceki dersin konuları ödevler ve bilgi yaprakları üzerinden tekrar edilir. Ayrıca önceki derste değinilmeyen TDK ve TTK kurumları açıklanır, TÜBİTAK'ın kuruluş amacı ve faaliyetleri hatırlatılır. Son olarak ise öğrencilerden bilim merkezi ziyaretine ilişkin günlüğü (bkz. *Görsel 3.20*) yazmaları istenerek (ödev olarak da verilebilir) ders sonlandırılır.

Bilim Merkezi'nde gerçekleştirilen uygulamanın 11 dakikasında öğretmen, 35 dakikasında ise öğrenciler etkin olmuştur. Ziyaretin 87 dakikası ise karşılıklı etkileşim şeklinde ilerlemiştir. Bu ziyaretin 20 dakikasında Planetaryum'da Kozmik Macera adlı animasyon film izlenmiştir.



Görsel 3.20. *Kayseri Bilim Merkezi ziyaretine ilişkin bazı öğrenci ürünleri*

27 öğrenciyle gerçekleştirilen Kayseri Bilim Merkezi ziyaretine ilişkin araştırmacı günlüğünden bir bölüm aşağıda yer verilmiştir:

> Dün yorucu bir gündü. Geçen hafta cuma günü öğretmen adayları ile bilim merkezine gitmiştik. O zaman geliştirdiğim 2-3 etkinliği öğretmen adaylarına uygulatmıştım. Bazı şeylerin öğrenciler tarafından yapılamayacağı veya içeriğinin yoğun olabileceğini gördüm. Bunun üzerine öğretmen adaylarından kazanımlara ilişkin etkinlik veya çalışma kâğıdı geliştirmelerini istedim. Öğretmen adaylarından birinin hazırladığı çalışma yaprağından esinlenerek bir çalışma yaprağı da hazırladım. Çarşamba günü de 22:30'a kadar ofiste kaldım

son ana kadar yeni etkinlikleri ekledim, eskileri revize ettim, çıktıları aldım ve son planlamaları yaptım. Planların son hali içime sinmişti eve saat 11'de geldim ama iş halletmenin dinginliği vardı üzerimde. Son kontrolleri evimde yaptım, yanıma 15 kadar da çikolata aldım, yarın ki dinozor avı etkinliğinde ödül olarak vermek için.

Sabah 7.30'da uyandım, saat 8.45'te ise okula vardım. Okula vardığımda 5-6 öğrenci de gelmişti. Hava soğuk olduğu için kantinde bekledik. O sırada Müdür Bey geldi servisçiyi aradı ve servisin en geç oradan 11.30'da dönmesi gerektiğini bana söyledi. Daha önceki konuşmamızda 12:00'de burada olalım diyorduk ancak okulun ikili öğretim olması nedeniyle servisçiler akşamcı grubu öğrencilerini alacaklardı. İster istemez anlaştık. Servis saat 9:00'da geldi. (…) 25 dakika sonra bilim merkezine ulaştım, yaklaşık 5-10 dakika sonra da servis geldi. Ben grubu ikiye böleceğimizi umuyordum ancak tek rehber gelince 27 kişiyi bir topladık, ancak herhangi bir sorun da olmadı rahat geçti. Berra Hoca'nın da gelmesi çok iyi oldu iki öğretmen tip ziyaretlerde kesin gerekli. Biri önden gidenlerin biri de arkadan gelenleri kontrol edebiliyor. Rehberden önce öğrencilere girişte içeride nasıl davranmaları gerektiğini anlattım. Berra öğretmenin ve benim sözümden çıkmamaları gerektiğini ifade ettim. Ardından çalışma kâğıtlarını verdim, akşam 3 kâğıdı arkalı önlü şekilde zımbalamıştım böylelikle her bir etkinlik sonrasında her öğrenciye kâğıt dağıtmadan zaman tasarrufu yapmış oldum. Bu şekilde yapmam da iyi oldu gerçekten yoksa sabahki servis aktarması ve biraz daha erken dönecek olmamız bilim merkezinde zamanla yarışmamıza neden olabilirdi. Rehbere bilim merkezinin hangi pavilionlarına uğrayacağımızı ifade ettim. Ardından tüm öğrencilere etkinlikleri nasıl yapacaklarını açıkladım ardından ikili sıra oluşturarak içeri girdik. Önce *Evren* bölümüne vardık rehberimiz gezegenler ve mevsimleri bize anlattı çalışma kâğıdımızdaki ilgili yerleri doldurduk. Daha sonra ise *Yeryüzü* bölümüne geçtik tüm öğrenciler burada Japonya depremi simülasyonunu deneyimledi. Ardından yine aynı bölümdeki ağaç halkalarına geçtik bu bölüm öğrencilere oldukça dikkatini çekti. Bu arada gezegenleri de çok iyi merakla dinlemişlerdi. Daha sonra su döngüsüne geçtik burada Erciyes Dağı ve Kayseri şehrinin maketi üzerinden su döngüsünü izledik. Anlatımlar yapıldı daha sonra ilgili yerleri doldurduk. Sonrasında *Dinamik Dünya* bölümüne geçtik orada tüm öğrencilerin kasırga konusunu dinledikten sonra kasırga simülasyonunu denemelerini sağladım, eğlenceliydi. Tsunami oluşumunu gördük ama buradaki düzenek bozulduğu için bunu deneyimleyemedik. Daha sonra ise *Atmosfer ve Işık* bölümünde hortum oluşumunu inceledik.

Daha sonra ise öğrencileri orta boşluğa çağırdım *Bir İpucu Bir Bilgi* yaprağındaki yerleri ve *Mekânı Keşfediyoruz* etkinlik kâğıdındaki yerleri hatırladık ve birlikte kontrol ettik. Ardından *Roket Bilimi* etkinliğinin ilk sorusunu yapmalarını istedim yapanları hemen roket bölümüne yönlendirerek o bölümü incelemelerini ve ikinci soruyu cevaplamalarını istedim.

Bu arada saat 11'de rehber anlatımı bitirdi 11.30'da gösterime alacaklardı O nedenle biraz hızlı hareket ettik. Öğrenciler roket bölümünü inceledikten sonra ise hepsini dinozorlar bölümünün girişine gelmelerini istedim. Burada tüm öğrenciler toplandıktan sonra *Dinozor Avı* etkinliğini açmalarını istedim. Ne yapacaklarını anlattım bu etkinliği ilk yapan 10 kişiye çikolata vereceğimi söyledim ve 10 dakika sürelerinin olduğunu ifade ettikten sonra etkinliği başlattım. Gerçekten eğlenceli bir etkinlik oldu yarış gibiydi dinozorları incelemeleri koşarak bilgi almaya çalışmaları güzeldi. Sadece sorulara yanıt vermeleri yeterli değildi ayrıca alttaki resim bölümüne de bir dinazor çizimi yapmaları gerekiyordu. Yapanlara çikolatalarını verdim 10 dedim ancak 14 kişiye verdim, oldukça sevindiler. Ardından rehberden rica ettim 5-10 dakika arkeolojik kazı alanında götürdük öğrencileri. O bölüm de dinozorlar bölümü içerisindeydi rehber Paleontoloji bilimi hakkında bilgi verdi. Ardından öğrencilerin kum havuzuna girmelerini istedim oradaki fırça ve küreklerle eğlenceli ve güzel bir arkeoloji kazısı yaptık. Pazartesi yaptığımız deste küçük bir arkeoloji kazısı yapmıştık şimdi ise büyük bir dinozoru gün yüzüne çıkartıyorlardı. Bu güzel deneyimden sonra planetaryum gösterisi için hep birlikte yukarı çıktık. Planetaryum gösterisi için daha öncesinden bilim merkezi yetkilileri ile görüşmüştüm *Kozmik Macera* adlı bir gösteri vardı daha öncesi izlemiştim oldukça eğlenceli ve çocukları yönelikti ve Bilim Merkezi'nde en azından 4-5 çeşit film gösterimi olduğu için bu filmi açmalarını istemiştim. Diğer filmler çok fazla bilgi veriyordu ve biraz sıkıcıydı. Bu film ise bir çocuğun seslendirilmesi ile gezegenler arasında güneş sisteminde eğlenceli bir yolculuğu anlatıyordu. İçeri girdiğimizde içerideki gökbilimciler de öğrencilere kuralları hatırlattı öğrencileri planetaryumun orta bölümünde topladım çünkü gösterim orta bölümden izlendiğinde çok daha etkili oluyordu. Gösterim başladı giriş kısmında çok eğlendiler daha sonra şaşırdıkları ve eğlendikleri birçok yer oldu. Gösterim esnasında baş dönmesi dönme hissi olması nedeniyle birkaç öğrencinin biraz başı dönmüştü o nedenle filmi sevmediğini söyleyen vardı ancak öğrencilerin yüzde doksanı beğenmişti. Bazı öğrenciler gösterim esnasında gezegenleri ve yıldızları tutacakmış gibi ellerini yukarı doğru kaldırıyorlardı. Gösterim bittikten sonra ve alt kata indik orada Kayseri'de çıkan fosilleri gösterdim, hep birlikte inceledik. Pazartesi günü yaptığımız gazete etkinliğindeki haberi hatırlattım oradaki kazılarda çıkanların fosillerin bunlar olduğunu hatırlattım. Bunlar gerçek mi şeklindeki sorularına karşılık bunların her birinin gerçek olduğunu ifade ettim. Kayseri'de bundan 7,5 milyon yıl önce fillerin atası olan canlıların ayrıca zürafa ve zebraların yaşadığını söyledim. Bunların Arkeoloji, Paleontoloji ve Antropoloji gibi sosyal bilimler sayesinde öğrendiğimizi söyledim, bir önceki derse atıfta bulunarak. Ardından T-Rex iskeleti önünde birlikte fotoğraflar çekildik ardından öğrencileri servislerine bindirdim. (…) Güzel bir etkinlik oldu öğrencilerin heyecanı yeni bir şeyler görmesi ve öğrenmesi güzel bir duyguydu.

Fotoğraf 3.8. *Kayseri Bilim Merkezi ziyaretinden fotoğraflar*

Uygulamanın bu haftasında karşılaşılan sorunlar ders içi gürültü ve zaman yetersizliğidir. Bu sorunlara neden olan uygulama 17 Şubat 2020 tarihli araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtilmiştir.

> Bugünkü derste sosyal bilimleri işledik. Bunun için sınıfı 4'er kişilik gruplara ayırarak küme çalışması yaptırdım. Grupları kendilerinin oluşturmasını istedim. Grupları serbest bırakarak sınıf içi iletişimi test etmek ve daha önceki haftalarda grupları serbest bırakacağıma dair öğrencilere söz vermemin de etkisiyle bu hafta planlı oturma düzeninden yararlanılmamıştır. (…)
>
> Bilgi yapraklarını dağıttıktan sonra ne yapmaları gerektiğini adım adım açıkladım. "Şu anda birer grupsunuz. Grup olarak dört etkinlikten her birini biriniz yapacak. Bu etkinlikleri nasıl paylaşacağınızı kendiniz belirleyeceksiniz. Bir kişi canlandırma, bir kişi poster, bir kişi resim diğeri de hikâye yazacak. Çalışmaları bireysel hazırlasanız da grup olarak sunacaksınız." dedim ve çalışmalarını başlattım. Bu etkinlikte grup iletişimi arttı, birbirleriyle ne yapacakları hakkında fikir alış verişi yaptılar. Resim yapmak isteyenlere A3 kâğıdı verdim. Tabi etkinlik olunca sınıfta gürültü de artabiliyor. 15 dakika sürelerinin olduğunu söyledim. Ardından gruplara giderek ne yapacakları konusunda destekte bulundum. Sonrasında da ne yaptıklarını kontrol ederek geri bildirimler verdim. (…)
>
> Bugünkü derste ilk saat çok iyi, ikinci saat öğrencilerin serbest şekilde grup oluşturması ve grup sayılarının fazla olmasından dolayı zaman problemi yaşandı. Kare düzeninin önemi bugün ortaya çıktı. Ancak gazete ve arkeolojik kazı etkinlikleri ile Voki ve diğer videolarla eğlenceli ve verimli bir ders oldu.

Bir önceki hafta sınıfa yerleştirilen Saygı Kutusu'nun bu hafta yerinde olmadığı görülmüştür. Öğrenciler sabah grubundaki öğrencilerin kutuyu söktükleri ve parçaladıklarını söylemişlerdir. 6/G sınıfı öğrencileri kutunun içindeki notları çöpten geri aldıklarını ifade ederek bir poşet dosya içinde araştırmacıya ulaştırmışlardır. Uygulamanın ilk haftasında temiz bir sınıf oluşturmak için sınıfa araştırmacı tarafından bir otomatik oda spreyi alınmış ve akıllı tahta üzerine yerleştirilmiş ancak ertesi gün derse gelindiğinde oda spreyinin yerinde olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra sınıf kirliliğinin sabah grubunda yer alan 8. sınıf öğrencilerinin neden olduğu yine 6/G sınıf öğrencileri tarafından dile getirilmiştir. Bir diğer örnek ise öğrencilerle uygulamanın ilk haftasında gerçekleştirilen sınıf kurallarının altına yazılar yazıldığı ve küçük bir bölümünün ise tahrip edildiği görülmüştür. Örnek verilen durumların ikili öğretimin uygulandığı okullarda etkili bir kapsayıcı eğitim için gereken sınıf iklimi ve sınıf aidiyetinin oluşmasının önünde önemli bir engel teşkil ettiği ifade edilebilir. İlgili g-haftada Eylem Geçerlik Komitesi toplanmamıştır.

3.2.1.18. XVII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın 17. haftasında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının üçüncü kazanımı olan "Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar." kazanımına ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İlgili haftaya yönelik video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.35'te yer verilmiştir.

Tablo 3.35. *XVII. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular*

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	2 dk	9 dk	17 dk	7 dk	5 dk	-
80'	4 dk	13 dk	15 dk	33 dk	4 dk	11 dk

Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler				
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb.	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre	Grup Çalışması Sayısı	BİT (Video, Web. 2.0)
40'	-	-	-	Plickers
80'	+	34 dk	1	2 Video

Uygulamanın bu haftasında 22 dakika öğretmen, 32 dakikasında öğrenciler etkin bir rol oynamıştır. Uygulamanın 49 dakikasında ise öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşim içinde oldukları bir öğrenme-öğretme süreci deneyimlenmiştir. Berra öğretmen ilgili haftanın çift ders saatini gözlem formunda 130 puan üzerinden 130 olarak puanlamıştır. Bu haftanın çift ders saatine ilişkin eylem planı içeriği aşağıda yer almaktadır. Görsel 3.21'de ise Ebhar, Ahmet ve Melik'e ait çalışma yaprakları ile sırasıyla Belgin, Musavaf ve Zerrin'e ait günlüklere yer verilmiştir.

> **Kapsayıcı Öğretim Süreci:** Öğrenenlerden bir topluluk oluşturmak amacıyla birbirleriyle daha az etkileşimde bulunan öğrenciler birlikte oturması sağlanarak grup bilinci oluşturulması, Çalışma Yaprağı-1'in veri toplama aşamasında tüm sınıfın aktif olması ve ortak bir amaçla hareket etmiş olmaları grup bilincini artırmaya yöneliktir (Md. 6). Giriş etkinliğindeki canlandırma, geliştirme bölümündeki grup çalışması, değerlendirme bölümünde yer alan eğitsel oyun ile tüm öğrencileri etkin kılacak öğrenme kaynakları ile farklı öğrenme ortamlarından (merdiven, diğer şubelerden öğrencilerle görüşme) yararlanılmıştır (Md. 2 - Md. 3). Bilgi Yaprağı 1-A ve B ile içerik farklılaştırılarak tüm öğrencilerin öğrenmesi (Md. 3) hedeflenmiştir. Canlandırma etkinliğinde ve bilgi yapraklarında kullanılan kadın ve erkek görselleriyle Bilim İnsanı kavramının tek bir cinsiyeti ifade etmediğini belirtmek için dikkat edilmiştir (Md. 4). Değerlendirme için hazırlanan Çalışma Yaprağı 2'de öğrencilere araştırma konusu önermekle birlikte istedikleri bir konuda araştırma imkânı da verilerek öğrencilerin ilgi ve merak unsurlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır (Md. 1). Derste işbirliği becerisinin yanı sıra canlandırmalardaki rol kartları öğrencilerde kültürel mirasa duyarlılık, özsaygı, farklılıklara saygı, çevre duyarlılığı, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, çalışkanlık, yardımseverlik değerleri de desteklenmiştir (Md. 5). Değerlendirme etkinliği eğitsel oyun olarak planlanması ile tüm öğrencilerin değerlendirme sürecine etkin katılımı hedeflenmiştir (Md. 7). Süreç içerisinde öğrencilere etkili ve hızlı geri bildirim verilmesine özen gösterilir (Md. 8).
>
> **Giriş:** Derste ilk olarak önceki öğrenme durumlarını hatırlatmak amacıyla "Bilim nedir?" sorusu yöneltilir. Öğrencilerden yanıtların alınmasının ardından "Bilimi gerçekleştiren kişilere ne denir?" sorusu yöneltilir. Öğrencilerden gelme potansiyeli olan yanıtlardan "Bilim Adamı" gelmesi durumunda "Bilim İnsanı" kavramına vurgu yapılır. Daha sonra ise bilim insanlarını canlandırmak amacıyla gönüllü öğrencilerden yedisi sınıfın orta kısmına (kare sınıf düzeninde) çıkması istenir. (Canlandıracağı bilim insanının cinsiyetine bağlı kalınmadan öğrenciler seçilmesine özen gösterilir.) Öğrencilere Ek-2'de yer alan bilim insanı yüz maskeleri verilir. Ardından ise bilim insanlarının hayatlarının ve bazı değerleri (saygı, duyarlılık, çalışkanlık, bilimsellik vb.) vurguladıkları rol kartları maskelerdeki bilim insanları dikkate alınarak dağıtılır. Öğrencilerin bu rol kartlarını okuyarak canlandırmaları sağlanır.

Her bilim insanının canlandırılmasının ardından bilim insanının öne çıkan özelliklerine, çalışma alanının fen mi sosyal bilim mi olduğu, vermek istedikleri mesajlar (değerler) üzerinde vurgu yapılır. Daha sonra "Bilim insanları bilimsel araştırmaları nasıl yaparlar?" ile "Her araştırma bilimsel bir araştırma mıdır?" diye sorularak geliştirme etkinliğine geçilir.

Geliştirme: Öğrencilere "Bir araştırmanın bilimsel araştırma olarak ifade edilebilmesi için bazı basamakları gerçekleştirmemiz gerekmektedir. Bugünkü dersimizde bilimsel araştırma basamaklarını öğreneceğiz." denir. Öncelikle geliştirme etkinliği için bilimsel araştırma basamaklarının öğrenci düzeylerine göre farklılaştırıldığı bilgi yaprakları öğrencilere dağıtılır (bkz. *Görsel 3.21*). Orta ve üst başarı gruplarına Bilgi Yaprağı 1-A, alt başarı gruplarına ise Bilgi Yaprağı 1-B dağıtılır. Tüm öğrencilerden bilgi yapraklarını okumaları istenir. Sonrasında ise öğrencilerle birlikte her basamağa ilişkin sorular yöneltilir. "Bilimsel bir araştırma için ilk basamak nedir?", "Hipotez nedir?" gibi sorular sınıf katılımı ve örnek üzerinden cevaplandırılır. Veri Toplama aşamasından hemen sonrasında ise öğrencilere (her sıraya birer adet) Sosyal Bilimci Olarak Bilimsel Araştırma Yapıyoruz adlı Çalışma Yaprağı 1 dağıtılır (bkz. *Görsel 3.21*). Sonrasında öğrencilere;

1."Arkadaşlar beni sınıfta ve okulda rahatsız eden bir durum var. Sınıf ve okuldaki diğer öğrenciler birbirlerine karşı yeterince saygı göstermemektedir. Bu benim araştırmamın problem durumunu oluşturmaktadır." (Saygı)

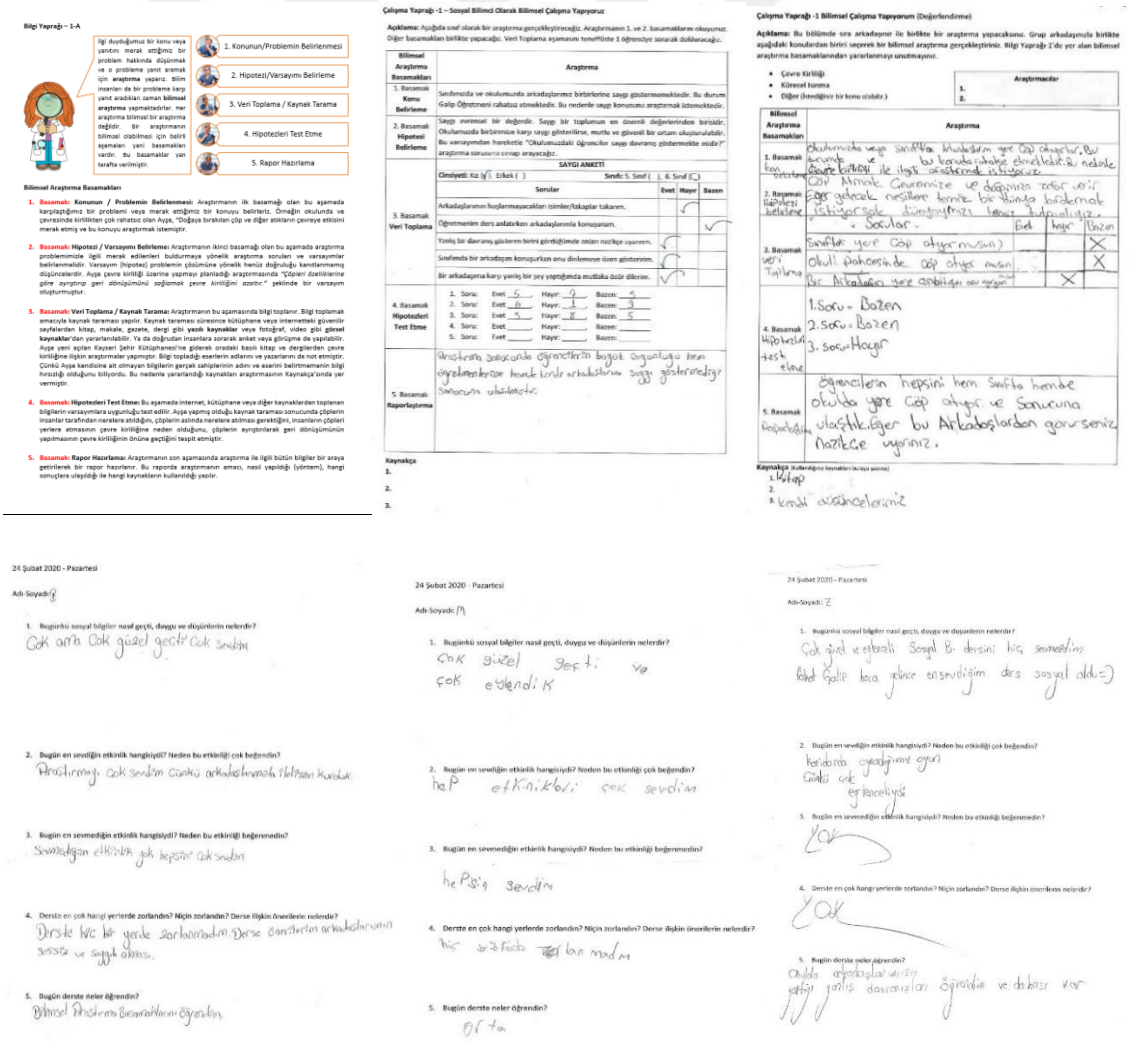
2."Saygı'nın evrensel bir değer olduğunu ve tüm toplumlar için önemli olduğunu düşünüyorum. O nedenle şöyle bir hipotezim var. Eğer sınıf ve okuldaki öğrenciler birbirlerine karşı saygı gösterirlerse, mutlu ve güvenli bir ortam (sınıf ve okul ortamı) oluşturulabilir ancak sınıf ve okulda saygı değeri yeterince gösterilmemektedir. Bu hipotezimden yola çıkarak "Okulumuz öğrencileri sınıf içinde ve kendi aralarında saygı göstermekte midirler?" araştırma soruma yanıt aramak istiyorum."

3."Ancak bunun için sizden yardım istiyorum. Çalışma yaprağında üçüncü basamak olarak yer alan Veri Toplama bölümündeki soruları ikili gruplar şeklinde (sıra arkadaşınızla) teneffüste, kendi sınıfınız dışında, bir öğrenciye sorarak doldurmanızı istiyorum. Soru sorduğunuzun okul arkadaşınızın cinsiyeti ve sınıfını da sorarak işaretlemeyi unutmayınız." İkinci ders ile birlikte tahtaya Cinsiyet başlığı altında Kız ve Erkek yazılır. Her gruptan araştırmada soru sorduğu kişilerin cinsiyetleri alınarak tahtaya "+" koyularak not edilir. Tüm öğrencilerden yanıtlar alındıktan sonra "Araştırmamıza yedisi Kız, sekizi Erkek olmak üzere toplamda 15 kişi katılmış. Peki, ilk soruya ne yanıt verdiler." denilerek. İlk soru tahtaya yazılır. Sorunun hemen altına Evet, Hayır, Bazen seçenekleri yazılarak her gruptan yanıtlar alınarak ilgili seçeneklerin karşısına "+" konur. İlk üç sorunun yanıtları bu şekilde belirlenir (Sürenin durumuna göre diğer iki soru da yanıtlanabilir). Daha sonra öğrencilerle bu araştırmada ilk basamaktan itibaren neler yapıldığı özetlenir. Öğrencilere "Verilerimizi

topladık, bu aşamada bazen yalnızca kaynak taraması yaparak, kitap ve makale gibi kaynakları inceleyerek de veri toplayabiliriz. Ya da her ikisini birlikte de yapabiliriz." denir. Ardından ise "Şimdi verilerimizden hangi sonuçlara ulaştığımızı belirleyerek hipotezlerimizi test edelim." denir. Tahta üzerinde yer alan sorulardaki yanıtlar toplanarak öğrencilerin Çalışma Yaprağı 1'de yer alan dördüncü basamaktaki boşluklara yanıtların toplam sayılarını yazmaları istenir. Her bir soruya verilen yanıtlardan hareketle öğrencilerin sonuçları ifade etmeleri istenir. "İlk soruya göre öğrencilerin dokuzu (sonuçlara göre) arkadaşlarına hoşlanmayacakları isimler/lakaplar takıyormuş." diye açıklanır. Diğer sonuçlar da açıklandıktan sonra hipotez hatırlatılarak karşılaştırılır. Sonrasında öğrencilere bir diğer aşamada ne yapılacağı açıklanır. "Bu aşamada ise araştırmamızın amacının ne olduğu, nasıl veri topladığımız, hangi sonuçlara ulaştığımızı raporlaştırıyoruz yani yazıya geçiriyoruz." denir. Raporlaştırma bölümüne "Araştırma sonucunda okulumuzda yer alan öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenlerine karşı saygı göstermedikleri tespit edilmiştir." diye yazmaları istenir. "Bilimsel bir araştırma yapmak için bu basamakları gerçekleştirmemiz gerekir." diye açıklama yapılır. Sonrasında saygı değerine ilişkin örnek bir sosyal bilim araştırması açılır (Saygı). Gerçek bir bilimsel araştırma örneği üzerinden basamaklar belirlenir ve kaynakça konusunda gerekli temel bilgiler verildikten sonra değerlendirme etkinliğine geçiş yapılır.

Değerlendirme: Öğrencilere bir sonraki ders için ödev olarak bir arkadaşıyla birlikte bilimsel bir araştırma gerçekleştirmeleri istenir. Ve tüm öğrencilere bilimsel araştırma basamaklarına göre bir çalışma yürütebilecekleri Çalışma Yaprağı 2 dağıtılır. Sonrasında ise bilimsel araştırma basamakları ile ilgili eğitsel bir oyun gerçekleştirilir. Daha önce hazırlanan kartlar ile birlikte okulun merdivenlerine gidilir (bkz. *Fotoğraf 3.9*). Öğrencilerden ikişerli sıra olmaları istenir (işbirliği). Bilimsel araştırma basamakları kartlarını aşağıdan yukarıya doğru (1'den 5'e) doğru bir şekilde sıralamaları istenir. Gruplarda süre tutularak en hızlı yapan grupların belirleneceği söylenir. Tüm öğrenciler sıralamayı yaptıktan sonra kartları karıştırarak diğer gruba verirler. Bu şekilde tüm öğrencilerin bilimsel araştırma basamaklarını pekiştirmesi sağlanarak ders sonlandırılır.

Fotoğraf 3.9. *Bilimsel araştırma basamaklarına ilişkin eğitsel oyundan bir fotoğraf*



Görsel 3.21. *XVII. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

İlgili haftada bilim insanı, bilimsel araştırma ve değer öğretimi kapsamında gerçekleştirilen bilim insanları maskeleriyle yapılan canlandırmalar, öğrencilerle birlikte gerçekleştirilen bilimsel araştırma için veri toplama etkinliği ve analizi ile ders sonunda bilimsel araştırma basamaklarına ilişkin sınıf dışında gerçekleştirilen eğitsel oyun öğrencilerin süreci ilgiyle takip etmelerini ve konuları öğrenmesini sağlamıştır. Ancak ders sonunda verilen araştırma ödevinin ise birkaç öğrenci dışında yapılmadığı görülmüştür. Uygulamanın 17. haftasında gerçekleşen öğrenci katılım durumlarına ilişkin bulgular ise Tablo 3.36'da verilmiştir.

Tablo 3.36. *XVII. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

17. Hafta				**Tek Ders Saati**		**Çift Ders Saati**	
Sıra	**Öğrenciler**	**Hafta Toplamı**		**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**	**Söz Hakkı Talep Eden**	**Söz Hakkı Alan**
1	Akın	16	8	8	6	8	2
2	Rabia	15	4	6	1	9	3
3	Melik	14	6	8	3	6	3
4	Sancar	12	9	5	3	7	6
5	İpek	10	4	6	2	4	2
6	Sedat	10	3	4	1	6	2
7	Halide	9	3	2	-	7	3
8	Ahmet	8	4	4	1	4	3
9	Belgin	8	4	3	1	5	3
10	Mesut	8	5	Derse gelmedi		8	5
11	Derin	6	2	-	-	6	2
12	Murat	6	3	-	-	6	3
13	Selçuk	6	4	3	2	3	2
14	Seçil	6	2	-	-	6	2
	Ortalama	**5.9**	**3**	1.9	0.8	4.4	2.4
15	Amir	5	2	1	-	4	2
16	Efe	5	1	1	-	4	1
17	Eray	5	4	1	-	4	4
18	Fırat	5	2	1	1	4	1
19	Anıl	4	2	-	-	4	2
20	Bekir	4	3	-	1	4	2
21	Berna	4	6	1	1	3	5
22	Polat	4	3	Derse gelmedi		4	3
23	Tuğçe	4	2	-	-	4	2
24	Ebhar	2	2	-	-	2	2
25	Musavaf	2	2	-	-	2	2
26	Nagehan	2	2	-	-	2	2
27	Zerrin	2	2	-	-	2	2
28	Mahmut	1	-	1	-	Derse gelmedi	
29	Önder	1	-	1	-	Derse gelmedi	
30	Fazilet	-	1	-	-	-	1
31	Fuat	-	1	-	-	-	1
Toplam		**184**	**96**	56	23	128	72

Uygulamanın 17. haftasında gözlemlenen öğrenci katılım ortalaması 5.9'dur (f:184). Uygulamanın bu haftasında öğrenciler etkin bir öğrenme-öğretme süreci deneyimlese de (bkz. *3.2.1.18. XVII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular*) somut göstergelerin olmaması nedeniyle Tablo 3.36'ya yansımamıştır. İlgili haftada öğrencilerin %94'ü derse yönelik katılım talebinde bulunmuş ve yine %94'ü derste söz hakkı bulabilerek somut şekilde katılım gösterebilmişlerdir. İlgili haftada en fazla katılım gösteren öğrenciler Akın, Rabia ve Melik olmuştur.

Uygulamanın bu haftasında karşılaşılan tek sorun ders içi gürültüdür. Ancak gürültü etkinliklerin uygulanması esnasında yaşanmaktadır. Konuyla ilgili bir öğrenci söz hakkı aldığında diğer öğrencilerin dinlemeye daha duyarlı oldukları gözlemlenmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin öğretmene ve diğer öğrencilere saygı gösterdiği, dersi takip ettikleri sürece etkinlerdeki gürültülerin öğrenci yaş grubu dikkate alındığında kanıksanabilir olduğu görülmektedir. Nitekim 28 Şubat 2020 tarihli XI. Eylem Geçerlik Komitesi toplantısında etkinliklerin etkili ve sınıf yönetiminin başarılı olduğu ifade edilmiştir.

3.2.1.19. XVIII. Eylem Planı ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın 18. haftasında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının ve aynı zamandan uygulamanın son kazanımı olan "Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur." kazanımına ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Son uygulama haftasına ilişkin video analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.37'de belirtilmiştir.

Tablo 3.37. XVIII. uygulama haftası ders sürecine ilişkin bulgular

Ders Saatleri	**Ders Sürecine İlişkin Zaman Dağılımı**					
	Derse Geçiş	Öğretmen Aktif	Öğretmen Rehber + Öğrenciler Aktif	Öğretmen + Öğrenci		BİT (Video, Web. 2.0)
				Etkileşimli	*Soru Cevap*	
40'	1 dk	1 dk	20 dk	13 dk	5 dk	-
80'	4 dk	8 dk	28 dk	22 dk	14 dk	4 dk
Derste Kullanılan Etkinlik ve Materyallere İlişkin Bilgiler						
Ders Saatleri	Görsel, Sunu vb	Etkinlik, Uygulama vb. Gerçekleştirilen Süre		Grup Çalışması Sayısı		BİT (Video, Web. 2.0)
40'	-	20 dk		-		-
80'	+	28 dk		-		2 Video

Uygulamanın son haftasında öğretmen yalnızca 9 dakika etin bir rol üstlenirken, öğrenciler ise 48 dakika etkin olmuşlardır. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler 54 dakika karşılıklı etkileşimde bulunmuşlardır. Berra öğretmen ilgili haftanın çift ders saatini gözlem formunda 130 puan üzerinden 127,5 olarak puanlamıştır. Son haftaya ilişkin eylem planı içeriği aşağıda verilmiştir. Görsel 3.22'de ise Bekir'e ait bir marka etkinliği, Zerrin'e ait bir patent etkinliği, Murat'a ait bir bulmaca etkinliği ile Sedat ve Derin'e ait günlüklere ilişkin görsellere yer verilmiştir.

Kapsayıcı Öğretim Süreci: Öğrenenlerden bir topluluk oluşturmak amacıyla aralarında düşük iletişimde bulunan öğrencilerin kare düzeninde birlikte oturması sağlanmıştır (Md. 2 - Md. 6). Patent ile ilgili haber örneğinde ileri yaşlı bir kadın mucide yer verilerek buluşun her yaşta ve cinsiyetteki insanlar tarafından yapılabileceğine yönelik farkındalık oluşturularak önyargıların oluşumunun önüne geçilmesi planlanmıştır (Md. 4). Bilgi Yaprağı-1-A ve B ile içerik farklılaştırılarak tüm öğrencilerin öğrenmesi (Md. 3) hedeflenmiştir. Bulmaca etkinliğinde yazıları okumada güçlük yaşayan öğrenciler için büyük puntolarda etkinlik kâğıdı hazırlanarak tüm öğrencilerin erişebileceği materyaller oluşturulmaya ve tüm öğrencilere öğrenebilmesi hedeflenmiştir (Md. 2 - Md. 3). Öğrencilerin hazırladıkları ürünleri paylaştıktan sonra akran değerlendirmesine sunulmasında ve tartışmalı konularda tüm sınıfın görüşünü yansıtmak için anlık oylamalardan yararlanarak öğrenenlerden oluşan bir topluluk oluşturulmak istenmiştir (Md. 6). Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak amacıyla Etkinlik Kâğıdı-1'de konu serbestliği sağlanarak öğrencilerden herhangi bir buluş tasarlamaları istenerek öğrenci çeşitliliğini keşfetmek istenilmiştir (Md. 1). Buluş etkinliği süresince tüm öğrencilerin yanına gidilerek ürünleri hakkında etkili geri bildirimlerde bulunulmuştur (Md. 8). Ayrıca Etkinlik Kâğıdı-1'i yapmakta güçlük yaşayan öğrencilere Etkinlik Kâğıdı-2 verilerek öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alınmış ve esnek öğrenme deneyimleri oluşturulmuştur (Md. 1 - Md. 2, Md. 3). Son olarak öğrencilere hazırladıkları ürünleri arkadaşlarına yansıtması ve tüm öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sağlanarak (Md. 9) süreç tamamlanmıştır.

Giriş: Öğretmen eline bir kitap (tercihen bir hikâye veya roman) alarak öğrencilere gösterir ve elindeki kitabın gerçek mi veya sahte/korsan mı olduğunu ayırt etmesi için bir öğrenci seçer. Ardından gelen öğrenciler kitabı inceleyerek bandrole dikkat çekerler veya bandrole dikkat çekmeleri sağlanır. Ardından kitabın üstündeki bandrolü işaret ederek "Bandrol/Denetim pulu nedir?" diye sorar. Öğrencilerin yanıtları alınır, bandrol kavramı açıklanır ve elindeki kitabın gerçek olduğunu açıklar. Öğrencilere "Daha önce bir kitap satın aldınız mı?" diye sorulur, öğrencilerden kitap alırken kitabın gerçek mi veya korsan mı olduğuna ilişkin kontrol yapıp yapmadıkları sorulur. Öğrenci deneyimleri alınır. Daha sonra yanında kitap olanların gerçek mi yoksa sahte bir kitaba mı sahip olup olmadıklarını kontrol

etmeleri istenir. Kitapların bazen sahte bandrollerle de satılabileceğini o nedenle güvenilir site ve kitapçılardan alınması gerektiği ifade edilir. Ardından "Sahte/korsan bir kitap almak ile gerçek kitap almak arasındaki fark var mıdır?", "Neden gerçek/lisanslı kitapları almalıyız?" şeklinde sorular yöneltilir. Daha sonra öğretmen elindeki kitabı göstererek "Örneğin bu kitabı sahte/korsan olarak satın alsak bu kitabın yazarı bu eserinden para kazanabilir mi?" diye sorulur. Yanıt için bir oylama gerçekleştirilir. Evet ve hayır yanıtı verenlerden cevaplarına ilişkin görüşleri alınır ve geliştirme etkinliğine geçilir.

Geliştirme: Akıllı tahta üzerinden https://l24.im/eNiKzu bağlantısı üzerinden korsan kitaba ilişkin bir kamu spotu izletilir (2 dk.). Öğrencilere "Korsan/sahte bir kitap aldığınız da kitabın yazarı para kazanabiliyor muymuş?" diye sorulur. Öğrencilerden "Hayır" yanıtı gelmesi üzerine kazancın kime gittiği sorulur. Öğrencilerden "satıcıya" yanıtı gelmesi üzerine sahte/korsan kitaplardan yazarların kazanç sağlamayacakları bu nedenle aylar yıllar süren emeklerinin karşılığını alamayacakları ifade edilir. Böyle bir durumda emek hırsızlığı yapıldığını, kitabı satan kişi kadar kitabı alan kişilerin de emek hırsızlığına ortak oldukları vurgulanır (saygı, duyarlılık). Sahte/korsan kitap satmanın ağır cezaları olduğu eklenir (5 dk.).

Öğretmen "Biraz önce izlediğimiz ve sıklıkla karşılaştığımız bir kavram var *korsan*, kimdir bu korsan, filmlerdeki gemi korsanları mı?" diye sorar. Öğrencilerden yanıtlar alınır. Korsan kavramı ve her ürünün sahtesi/korsanı olabileceği ifade edilir. Sonrasında "Sahte/korsan ürün almanın bize zararları neler olabilir?" diye sorulur ve öğrenci yanıtları alınır. Sahte ürünlerden kaçınmak için nelere dikkat etmek gerektiği üzerine tartışılır (3 dk).

Öğretmen sunum üzerinden bandrol fotoğrafları gösterir. Bu bandrollerin Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından verildiği açıklanır. Ardından bir "Barkod" resmi gösterilir ve ne anlama geldiği sorulur ve yanıtlar alınır. Daha sonra gıdalarda 869, kitaplarda ise 978 ile başlayan ürünlerin Türkiye'de üretildiğini gösterdiği belirtilir ve yanlarında paket gıda veya kitap olanların barkodlarına kontrol etmeleri istenir (3 dk).

Ardından öğrencilere "Buluş nedir?" diye sorulur ve yanıtlar alınır. Buluş ve icat kavramları açıklanır. "Sizce yerli otomobil bir icat/buluş mu?" diye sorulur ve oylama yaptırılır. Ardından otomobilin zaten çok zaman önce icat edildiği belirtilir. Öğrencilere "Peki keşif nedir? Amerika'nın keşfi diyoruz. Bu ne anlama geliyor? Amerika kıtası keşfedilmeden önce yok muydu?" şeklinde sorular yöneltilerek tartışma ortamı oluşturulur (3 dk).

Sunumda stres çarkına ilişkin bir fotoğraf gösterilir. Ardından "Bu oyuncağı yakın zamana kadar çoğunuz görmüşsünüzdür. Bunun adı nedir?" diye sorulur yanıt alındıktan sonra "Evet, bu bir stres çarkı. Bunu yapan kişi bu icadından hiçbir ücret alamamış neden olabilir?" diye sorulur ve düşünceleri alınır. Sonrasında https://l24.im/OrDAwl adresinden stres çarkının mucidinin patentini yenilemediği için hiç kazanç sağlayamadığına ilişkin haber videosu

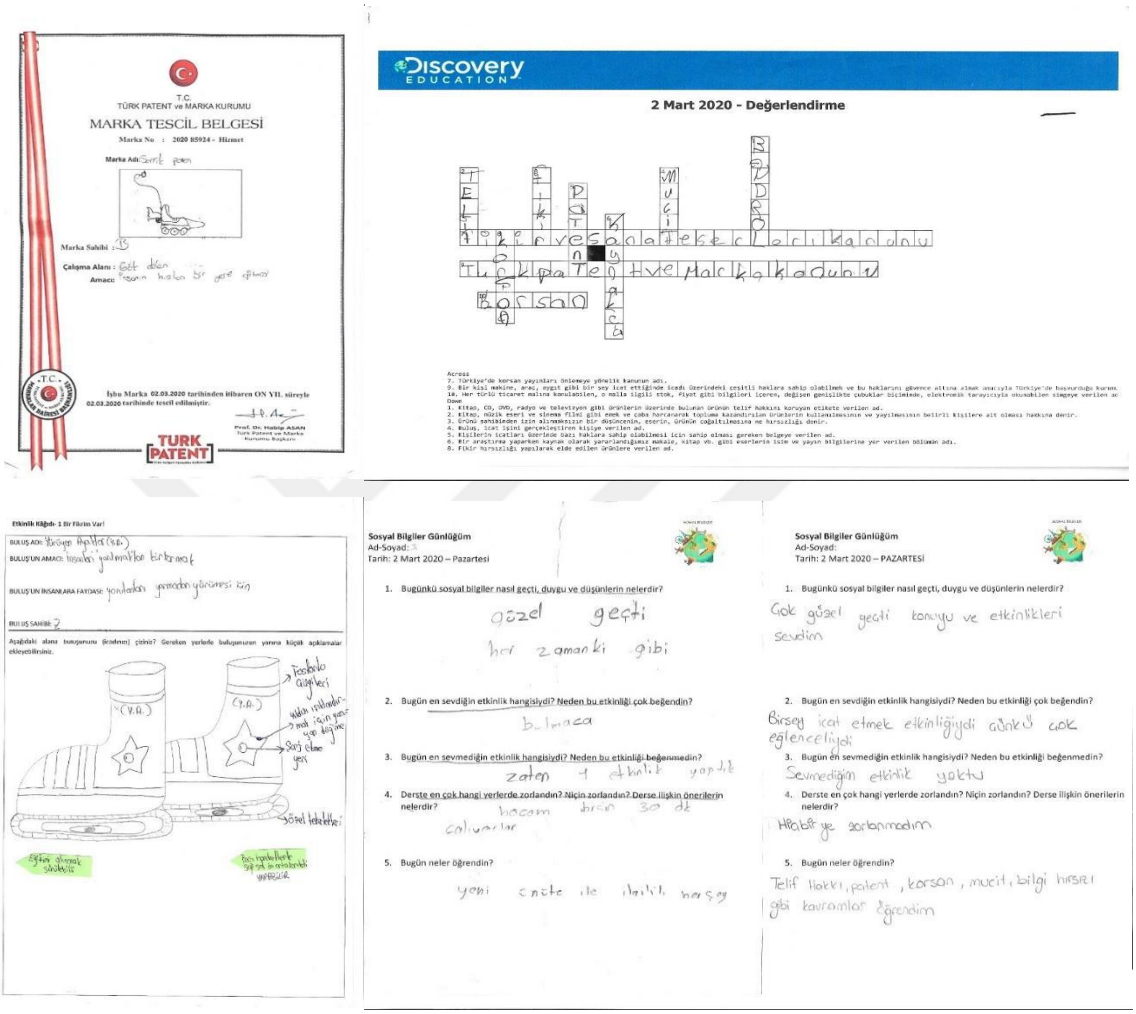
izletilir (1 dk.). Ardından oyuncağı icat eden kişinin bir kadın ve 62 yaşında olduğu vurgulanır ve neden bu icadından herhangi bir ücret kazanamadığı sorulur. Yanıt alınmasının ardından Patent kavramı açıklanır. Ayrıca stres çarkının tehlikeli bir ürün olduğu kullanılmaması gerektiği, kazalara neden olabileceği belirtilir. Sonrasında fikir hırsızlığına ilişkin bir karikatür açılır ve ne anlatılmak istendiği konusunda tartışılır. Fikir hırsızlığının ne anlama geldiği, kopya çekmenin de fikir hırsızlığı olduğu açıklanarak ilk ders sonlandırılır (16 dk) (saygı).

İkinci ders saatinin hemen başında buluş, mucit, telif, marka ve patent gibi kavramlara ilişkin bilgilerin yer aldığı iki farklı öğrenci düzeyine göre farklılaştırılmış Bilgi Yaprağı 1-A ve B tüm öğrencilere dağıtılır. Herkesin okuduğundan emin olmak için satırların altlarını çizerek okumaları istenir. Ardından konuya ilişkin soruları olanlara sıralar dolaşılarak destek olunur. Herkesin okumayı bitirmesinin ardından "Telif nedir?", "Telif neleri koruyor? Hangi ürünleri telif kapsamına alabiliriz?", "Bir kişinin telif alabilmesi için temel şart nedir?", "Telif süresi ne kadarmış?", "Telif hakkı almak için nereye başvurulur?" şeklinde sorular yöneltilerek farklı öğrencilerden yanıtlar alınmaya çalışılır. Daha sonra aynı soruları patent ve marka kavramları özelinde sorularak yanıtlar alınır. Telif, patent ve marka kavramlarına ilişkin görseller gösterilir. Bazı uluslararası ve yerli markalar gösterilir. Kayseri Mantısı ve Pastırmasına ilişkin tescil belgeleri gösterilir. Ardından değerlendirme etkinliğine geçiş yapılır (12 dk).

Değerlendirme: Tüm öğrencilere "Bir Fikrim Var" adlı Etkinlik Kâğıdı 1 dağıtılır. Ardından ne yapmaları gerektiği açıklanır. Buluş etkinliğini iyi yapanlara temsili patent belgesi verileceği belirtilir. Ardından ne yapmaları gerektiğine ilişkin bazı öğrencilerin yanına gidilerek ek açıklamalarda bulunulur. Sonrasında tüm öğrencilere sırayla yanlarına gidilerek ürünleri kontrol edilir ve geri bildirim verilir. Bazı öğrenciler buluş etkinliğinde zorlanmaları durumunda "Marka Tescil Belgesi" adlı Etkinlik Kâğıdı 2 verilerek üzerinde bir marka oluşturmaları, markanın adı, çalışma alanı ve logosunu çizmeleri istenir. Ardından gönüllü öğrencilerden patentlerini sınıfla paylaşmaları istenir. Diğer öğrencilere bu buluşun özgün bir buluş olup olmadığını sorulur, oylama yapılır, öğrencilerin yapılan buluşu/markayı değerlendirmede kişisel ilişkilerini yansıtmaları durumunda ise öğretmen buluşu değerlendirerek öğrenciye ismine özel patent belgesi verir. Bu şekilde ders süresi yettiği ölçüde paylaşımlar gerçekleştirilir. Sürenin yetmemesi durumunda ise buluş veya markalarını ürün dosyalarına koymaları istenerek daha sonra değerlendirilerek patent veya marka tescil belgeleri verileceği belirtilir (29 dk).

Ardından Discovery Education'da hazırlanan bugünkü derste işlenilen kavramlara ilişkin bir bulmaca etkinliği tüm öğrencilere dağıtılır. Görme konusunda zorluk yaşayan öğrencilere ise daha büyük puntolarla hazırlanmış etkinlik kâğıdı öğrencilere verilir. Öğrencilerden bulmacaları yanıtlamaları istenir. Sürenin yetmesi durumunda yanıtlar öğrencilerle birlikte

paylaşılır, yetmemesi durumunda ise haftaya cevaplanacağı belirtilerek ödev verilerek ders sonlandırılır (8 dk.).



Görsel 3.22. *XVIII. haftaya ait bazı öğrenci ürünleri*

İlgili haftanın çift ders saatinde bir kitap üzerinden gerçekleştirilen sahte veya orijinal ürünü tespit etmeye yönelik giriş etkinliği, korsan yayıncılığa ilişkin kamu spotu videosu üzerinden gerçekleştirilen tartışma, patent kavramına ilişkin kullanılan haber videosu, buluş veya marka geliştirme etkinliği ile son olarak bulmaca çalışması öğrenciler tarafından ilgiyle takip edilerek yapılmış, konular soyut olmasına rağmen öğrencilerin öğrenebildiği gözlemlenmiştir.

Uygulamanın son haftasının tek ders saatinde ise bir önceki dersten kalan bulmaca etkinliğinin cevapları verildi. En iyi ürün dosyalarına sahip öğrencilere dönem boyunca kullanılan ders materyalleri (boya kalemleri, silgi, kalemtıraş, ajanda, kitap, çanta vb.)

ödül olarak dağıtıldı. Son olarak Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer verilen kavramlara ilişkin kavram kartları oluşturulmuş ve her bir öğrencinin ilgili kavramı söylemeden arkadaşlarına tanımlamaya çalıştığı ve doğru yanıtı bulan arkadaşının yeni bir kavramı tanımlamak üzere geldiği bu şekilde devam eden bir eğitsel oyun oynanarak uygulama süreci sonlandırılmıştır (Fotoğraf 3.9).

Fotoğraf 3.10. *Uygulamanın son dersinde gerçekleştirilen eğitsel oyundan bir video kesiti*

Uygulamanın 18. haftasında yürütülen derslerdeki öğrenci katılımına ilişkin bulgular Tablo 3.38'de yer verilmiştir.

Tablo 3.38. *XVIII. uygulama haftasında öğrenci katılımına ilişkin bulgular*

18. Hafta				Tek Ders Saati		Çift Ders Saati	
Sıra	Öğrenciler	Hafta Toplamı		Söz Hakkı Talep Eden	Söz Hakkı Alan	Söz Hakkı Talep Eden	Söz Hakkı Alan
1	Sancar	38	8	21	5	17	3
2	Mesut	37	6	13	2	24	4
3	Rabia	36	11	17	6	19	5
4	Melik	35	10	19	7	16	3
5	Önder	35	6	17	1	18	5
6	Sedat	35	10	18	4	17	6
7	Nagehan	32	10	19	7	13	3
8	Tuğçe	30	9	15	5	15	4
9	Berna	27	9	14	7	13	2
10	Murat	27	6	15	3	12	3
11	Ebhar	26	7	13	5	13	2
12	Halide	26	10	10	4	16	6
13	Mahmut	26	9	15	5	11	4
14	Derin	25	9	13	5	12	4
15	Selçuk	25	7	6	3	19	4
16	Amir	23	5	14	2	9	3
17	Fırat	23	5	Derse gelmedi		23	5
18	Fuat	23	4	10	2	13	2
	Ortalama	**22.8**	**6.4**	12	4	12.8	3
19	İpek	22	4	13	4	9	-
20	Seçil	22	7	12	5	10	2
21	Polat	21	6	13	3	8	3
22	Anıl	19	6	10	3	9	3
23	Zerrin	16	6	8	5	8	1
24	Efe	15	4	6	2	9	2
25	Bekir	14	5	5	3	9	2
26	Eray	8	2	Derse gelmedi		8	2
27	Ahmet	7	7	7	7	Derse gelmedi	
28	Belgin	7	2	Derse gelmedi		7	2
29	Akın	3	3	3	3	Derse gelmedi	
30	Fazilet	1	1	-	1	1	-
	Musavaf	Bu hafta derse gelmedi					
Toplam		**684**	**194**	326	109	358	85

Uygulamanın 18. haftası aynı zamanda kapsayıcı sosyal bilgiler öğretimiyle gerçekleştirilen son uygulama haftasıdır. İlgili haftada öğrenci katılım ortalamaları tek ders saatinde 12, çift ders saatinde 12.8, hafta toplamında ise 22.8 olarak gözlemlenmiştir. Son haftada öğrencilerin %100'ü derse katılım isteği göstermiş ve yine %100'ü derse dâhil edilmiştir. Son haftanın derse yönelik ilgi ve katılımı en yüksek olan öğrencileri Sancar, Mesut, Rabia, Melik, Önder ve Sedat'tır. Bu haftanın katılım olarak dikkat çeken diğer öğrencileri son haftalarda derse ilgi ve katılımlarında artış görülen Murat, Halide ve Mahmut'tur. Bunlara ek olarak Derin'in ve Amir'in da derse karşı ilgilerinin son haftalarda arttığı gözlemlenmiştir. Daha çok ortalamanın altında ve dalgalı bir katılım

gösteren Fırat ise son haftalardaki derse yönelik ilgi ve katılımı da dikkat çekicidir. Son olarak Fazilet 18. haftada bir kez, uygulama süresince ise toplamda ikinci kez derse katılım isteğinde bulunmuştur.

Uygulamanın bu haftasında karşılan tek problem zaman yetersizliği olarak belirlenmiştir. İlgili hafta için Eylem Geçerlik Komitesi toplanmamıştır. İlgili haftaya ilişkin araştırmacı günlüğünden bir kesite aşağıda yer verilmiştir.

> Bugünkü ders de en iyi derslerden biriydi, konu soyut olmasına rağmen etkili şekilde işlendi. (…) Öğrencilerin katılımı da gayet iyiydi. Planlı sıra düzeni de birkaç öğrenci dışında oturduğu görülüyor. (…) Ancak Puzzle değerlendirmesini hep birlikte yanıtlamak için zaman kalmadı.
>
> (2.03.2020)

Uygulamanın son haftasında ise önceki haftalarda olumlu davranışları ve akademik başarıyı teşvik etmek amacıyla yararlanılan uygulamaların ödülleri verilmiştir. Bu ödüllere ilişkin 5 Şubat 2020 tarihli araştırmacı günlüğünden bir bölüme aşağıda yer verilmiştir.

> Uygulamanın son haftası olması nedeniyle bugün öğrencilere Saygı Kutusu uygulamasında ve Plickers testlerinde başarılı olan öğrencilere hediyelerini verdim. Önce portfolyosu iyi olan öğrencilere dosyalarını renkli olarak vererek tebrik ettim ve alkışlattım. Portfolyosu iyi olan öğrencilere yakalarına nazar boncuğu rozeti takıldı. Ardından Plickers testi ödülü sahiplerine kitap, çocuk dergisi, kalem seti ve süreçte öğrencilerin kullanması için satın aldığım boya kalemi (kurşun ve pastel) setlerini hediye ettim. Fazilet, Bekir ve Ahmet bu hediyeleri alan bazı öğrencilerdendi. Saygı kutusunun birincisi olan Ahmet'e ise uygulama süresince kullandığım çantayı hediye ederek, tebrik ettim ve hep birlikte alkışladık. (…)

3.2.2. Uygulama Sürecinde Öğrenci Katılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir önceki bölümünde uygulama haftalarındaki öğrenci katılımlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Bu başlık altında ise uygulama süresince öğrencilerin tüm haftalarda derse yönelik gösterdikleri katılım isteklerine Tablo 3.40'ta toplu olarak yer verilmiştir. Tabloda 5. haftanın tek ders saatinde sınav yapılması, çift ders saatinin tamamında grup çalışmasının gerçekleştirilmesi; 15. haftanın çift ders saatinin tatil olması, tek ders saatinin ise Plickers adlı uygulama ile geçmesi, katılıma yönelik yeterli bilgi vermediğinden, bu haftalara ilişkin katılım bulgularına yer verilmemiştir. Tabloda yer verilen renklere ilişkin açıklamalar Tablo 3.39'da yer verilmiştir.

Tablo 3.39. *Tablolarda renklerle gruplandırılan öğrencilere ilişkin bilgiler*

İlgili haftanın üç ders saatinde de devamsız olan öğrenciler
Ortalama değerin hemen altındaki en yüksek 3 skora sahip öğrenciler
Ortalama değerin üstünde ancak ilk 5 skorda yer almayan öğrenciler
En fazla katılım isteği gösteren ilk 5 skora sahip öğrenciler

Tablo 3.40. *Tüm uygulama haftalarındaki öğrenci katılım isteklerine ilişkin genel bulgular*

Öğrenciler	Haftalar																İlk 5	Ort. Üstü
	1	2	3	4	6	7	8	9	10	11	12	13	14	16	17	18		
Anıl	15	11	14	15	14	22	7	10	8	8	10	10	29	11	4	19	-	5
Ahmet	1	12	-	7	15	-	10	20	13	44	16	24	37	16	8	7	3	5
Amir	10	14	16	3	19	7	-	3	12	34	12	21	24	16	5	23	-	5
Akın	8	21	22	27	19	11	16	17	19	17	19	26	29	22	16	3	6	5
Belgin	3	6	6	-	9	3	-	-	2	32	5	19	20	9	8	7	-	3
Bekir	5	2	17	12	7	5	5	-	15	14	12	3	18	9	4	14	-	-
Berna	22	22	36	23	-	31	21	22	33	34	23	29	43	34	4	27	11	3
Derin	8	17	20	17	-	7	12	-	9	27	16	7	33	10	6	25	-	9
Efe	6	18	15	15	5	15	14	8	9	12	15	2	26	12	5	15	1	4
Ebhar	23	24	27	16	-	19	13	1	26	28	10	12	34	9	2	26	3	7
Eray	7	3	22	7	13	17	6	10	16	16	13	17	45	5	5	8	1	6
Fazilet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	1	-	-
Fırat	2	-	18	5	11	5	4	10	4	18	12		28	7	5	23	-	2
Fuat	3	11	18	7	20	7	2	12	16	6	15	17	47	10	-	23	2	5
Halide	5	14	5	12	19	6	11	6	15	10	11	21	37	22	9	26	-	8
İpek	6	20	8	2	6	8	4	3	7	46	12	8	44	7	10	22	4	-
Mesut	18	17	32	25		24	14	14	27	33	24	11	52	30	8	37	8	6
Melik	18	10	43	18	28	7	16	3	11	7	21	18	26	19	14	35	5	5
Mahmut	16	7	13	2	5	3	3	7	25	6	11		26	23	1	26	1	3
Murat	6	2	22	9	21	-	1	6	24	26	10	13	41	20	6	27	1	7
Musavaf	5	5	-	7	4	-	5	2	7	16	3		5	-	2		-	-
Nagehan	9	20	38	18	17	28	15	11	30		3	23	36	18	2	32	7	6
Önder	5	6	17	8	18	6	7	16	18	43	23	27	52	23	1	35	7	2
Polat	22	17	16	10	28	14	11	12	26	28	16		26	12	4	21	3	6
Rabia	20	30	39	28	38	43	26	19	36	54	28	35	41	37	15	36	15	1
Sedat	29	8	17	5	7		15	9	15	35	16	14	39	15	10	35	4	4
Selçuk	22	15	13	6	6		8	9	18	30	18	17	33	13	6	25	1	9
Seçil	17	18	35	28	-	24	5	6	13	22	22	8	42	16	6	22	4	4
Sancar	31	18	35	27	22	34	7	15	24	33	26	10	50	42	12	38	10	4
Tuğçe	22	20	19	19	17	8	3	12	12	55	24	18	38	34	4	30	6	5
Zerrin	7	2	14	8	10	2		2	8	6	7	10	27	20	2	16	-	1

Tablo 3.40'da gösterildiği gibi 16 haftada en fazla katılım isteği göstererek ilk 5'te en fazla yer alan öğrenciler sırasıyla Rabia (f: 15), Berna (f: 11), Sancar (f: 10), Mesut (f: 8), Nagehan (f: 7), Önder (f: 7), Akın (f: 6), Tuğçe (f: 6), Melik (f. 5), İpek (f: 4), Sedat (f: 4), Seçil (f: 4), Ahmet (f: 3), Ebhar (f: 3), Polat (f: 3) ve Fuat'tır (f: 2). Bu öğrenciler

dışında Efe, Eray, Mahmut, Murat ve Selçuk ise birer kez en yüksek katılım isteği gösteren öğrenciler arasında girmişlerdir. Buna göre sınıftaki tüm öğrencilerin %68'i 16 haftanın en az bir haftasında derse en fazla katılım isteği gösteren ilk 5 öğrenci arasında yer almıştır. Öğrencilerin %87'si ise 16 haftanın en az bir haftasında ortalamanın üstünde derse katılım isteğinde bulunduğu görülmektedir. Derse yönelik en az katılım isteği gösteren öğrenciler ise Fazilet ve Musavaf adlı yabancı uyruklu öğrencilerdir. Bekir ise ortalamanın üzerinde bir değere hiç ulaşamamış olsa da dört haftanın ortalamaya en yakın öğrencileri arasında yer almıştır. Bu bağlamda Tablo 3.40'ta yer alan bulgular öğrencilerin uygulama süreci boyunca kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerine etkin katıldığını göstermektedir.

3.2.3. Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinde karşılaşılan problemlere araştırmanın *3.2.1. Kapsayıcı Sosyal Bilgiler Dersi Uygulamaları* başlığı altında yer verilmiştir. Bu bölümde ise karşılaşılan problemler toplu ve sistematik bir yaklaşımın yanı sıra farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla ortaya koyulmuştur. Bulgular ders video kayıtları, araştırmacı günlüğü, gözlem raporları, uygulama sürecinde ve sonrasında gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri ile uygulama sonrası öğrenci görüşmelerinden elde edilmiştir. Buna göre video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve gözlem raporlarından hareketle uygulama sürecinde karşılaşılan problemler Tablo 3.41'de belirtilmiştir.

Tablo 3.41. *Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular (Video Kayıtları, Araştırmacı Günlüğü ve Gözlem Raporları)*

Hafta	Karşılaşılan/Gözlemlenen Sorun/lar
1	Ders içi gürültü, farklı kişilerle grup olmaya/oturmaya karşı direnç, akran zorbalığı, yeni etkinlikleri kavramada zorlanma, ayrımcılık (cinsiyet), öğrenci sayısının fazla olması, fiziki ortamın sınırlılığı, öğretim programının içeriğinin yoğun olması, zaman yetersizliği.
2	Ders içi gürültü, birbirlerine karşı saygı göstermeme, birbirlerini şikâyet etme, argo ve küfürlü konuşma, akran zorbalığı, yeni etkinlikleri kavramada zorlanma, sınıf kurallarına uyulmaması, fiziki ortamın sınırlılığı.
3	Ders içi gürültü, akran zorbalığı, birbirlerini şikâyet etme, argo ve küfürlü konuşma, birbirlerine karşı saygı göstermeme, ayrımcılık (cinsiyet ve kaynaştırma), farklı kişilerle grup olmaya/oturmaya karşı direnç, öğretim programının içeriğinin yoğun olması, zaman yetersizliği.
4	Birbirlerine karşı saygı göstermeme, ders içi gürültü, akran zorbalığı, ayrımcılık (cinsiyet), öğrencilerin heterojen şekilde dağınık oturması, zaman yetersizliği.

Tablo 3.41. (Devam) *Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular (Araştırmacı Günlüğü ve Gözlem Raporları)*

5	Ders içi gürültü, sınıf kurallarına uyulmaması, kız ve erkek öğrencilerin birlikte oturmak istememesi, birbirlerine karşı saygı göstermeme, birbirlerini şikâyet etme, öğrenci sayısının fazla olması, zaman yetersizliği.
6	Ayrımcılık (kaynaştırma)
7	Birbirlerine karşı saygı göstermeme, akran zorbalığı, zaman yetersizliği.
8	Ayrımcılık (kaynaştırma), sınıf kurallarına uyulmaması, farklı kişilerle grup olmaya/oturmaya karşı direnç, birbirlerine karşı saygı göstermeme, akran zorbalığı, her öğrencinin ders ürününü göstermek için öğretmenin yanına gelmesi.
9	Akran zorbalığı, birbirlerini şikâyet etme, ayrımcılık (kaynaştırma), argo ve küfürlü konuşma, birbirlerine karşı saygı göstermeme, her öğrencinin ders ürününü göstermek için öğretmenin yanına gelmesi, zaman yetersizliği.
10	Ders içi gürültü, birbirlerini şikâyette bulunma.
11	Ders içi gürültü, birbirlerine karşı saygı göstermeme.
12	Ders içi gürültü, birbirlerini şikâyet etme.
13	Farklı kişilerle grup olmaya/oturmaya karşı direnç, birbirlerine karşı saygı göstermeme, ayrımcılık (kaynaştırma).
14	-
15	-
16	Ders içi gürültü, zaman yetersizliği.
17	Ders içi gürültü.
18	Zaman yetersizliği.

Tablo 3.41'de uygulamanın her haftasında gözlemlenen ve karşılaşılan sorunlara yer verilmiştir. Tabloda renkli olarak verilen sorunlar öğrencilerden bağımsız olarak karşılaşılan problemlerdir. Tablo incelendiğinde uygulamanın ilk haftalarında karşılaşılan problemlerin çeşitli ve yoğun olduğu uygulamanın son haftalarında ise sınırlı ve görece hafif olduğu görülmektedir. Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar Görsel 3.23'te yer almaktadır.

Görsel 3.23. *Uygulamada en sık karşılaşılan sorunlara ilişkin kelime bulutu*

Görsel 3.23'te gösterildiği üzere uygulama süresince en fazla karşılaşılan sorun öğrenme-öğretme sürecinde gürültünün yaşanmasıdır. Gürültü uygulama süresince iki farklı şekilde meydana gelmiştir. Bunlardan ilki saygıyla bağlantılı olarak bir öğrenci konuşurken diğer öğrencilerin onu dinlemeyerek konuşmasıdır. Uygulamanın ilk yarısında sınıf içinde öğrencilerin birbirlerine karşı yeterince saygı göstermemeleri ve sınıf kurallarını yeterince içselleştirememeleri nedeniyle gürültü yaşanmıştır. Sınıf kurallarının ikinci maddesine, öğrencilerle birlikte, "Birbirimize saygılı olmalıyız." maddesi eklenmesine rağmen uygulamanın son haftalarına kadar saygının sınıf içerisinde istenilen düzeye gelmediği görülmüştür. Sınıf kurallarına uyumu güçleştiren en önemli problem herhangi bir yaptırımın olmamasıdır. 5 Aralık 2019 tarihli gerçekleştirilen görüşmede Berra öğretmen bu duruma ilişkin şu ifadede bulunmuştur:

> Notla veya herhangi bir şeyle gözü korkutma olmayınca maalesef olumlu sonuç alınmıyor, yaptırım gerekiyor. Yani kurallar konusunda da öyle bir yaptırım olmadığı için uygulamada sorun yaşanıyor. Mesela kuralları biliyorlar ama nasıl olsa sonunda bir şeyle karşılaşmıyoruz diye yapmaya devam ediyorlar

Sınıf kurallarına uyulması için ara ara öğrencilerden de yaptırım talebi gelmesine rağmen herhangi bir yaptırım uygulanmamış, Eylem Geçerlik Komitesi'nin tavsiyesiyle uygulamanın ikinci yarısından itibaren olumlu öğrenci davranışlarının pekiştireçlerle

(sinema, kitap/kırtasiye malzemesi ödülleri, haftanın en saygılı ve başarılı öğrencisi yaka kartları vb.) desteklemesi kararlaştırılmış ve süreç sonunda karşılaşılan sorunların azaldığı görülmüştür. Gürültü ve birbirlerine karşı saygı duymaları için sıklıkla telkin ve empatiden yararlanılmıştır. 17 Ekim 2019 tarihli ikinci haftada konuya ilişkin gözlem raporlarından bir bölüm aşağıda yer verilmiştir.

> … Sancar okurken gruplara giderek sessiz olmaları için jest ve mimik hareketleri yaptı. Gürültü olması üzerine "Evet, bakın arkadaşımız ne yapıyor, biz ne yapıyoruz, konuşuyoruz kendi aramızda" dedi ve Sancar'dan devam etmesini istedi. Bir müddet sonra uğultunun tekrar arttı ve Sancar'da "Hocam dinlemiyorlar" demesi üzerine öğretmen "Bir dinleyin. Kimse konuşmasın. Arkadaşınız burada okudu, kimse dinlemedi. Bunu her hafta hatırlatmaya gerek yok artık. Biri konuşuyorsa, ben konuşuyorsam veya arkadaşınız bir konu hakkında konuşuyorsa, işimizi bırakıyoruz başka bir şeyle ilgilenmiyoruz." dedi (…).

31 Ekim 2019 tarihli dördüncü uygulama haftasında yaşanan gürültü üzerine gözlem raporundan elde edilen bir kısım ise şu şekildedir:

> Öğretmen *"Evet tamam, kendi aranda konuşma, dinle buraya odaklanıyoruz. Her hafta aynı şey oluyor, ders başladığında gürültü patırtı nedeniyle bir şekilde derse başlayamıyoruz. Bu konuda rahatsızlık duyuyor musunuz? Kimler rahatsız bu konuda parmak kaldırsın"* dedi. Kaldıranlar: Ahmet, Melik, Polat, Mesut, Nagehan, Sedat, Sancar, Rabia, Tuğçe, Belgin, Önder, Derin de kaldırdı ancak Seçil Derin'in elini indirtti. Öğretmen *"Bu bir haktır eğer derste kendimize saygı göstermiyorsak, dersimize saygı göstermiyorsak başkalarının hakkına girmiş oluyoruz. Öyle değil mi Fırat?"* dedi. Fırat *"Olmaz"* dedi. Öğretmen "*Nasıl olmaz. Mesela arkadaşın konuyu öğrenemedi, öğrenemeyince sınavını geçemedi, geçemeyince de dersten kaldı, kalınca ne oldu iyi bir iş sahibi olamadı"* dedi. (…).

6 Kasım 2019 tarihli beşinci uygulama haftasında ise dersin henüz başında derse geçiş sürecinde gürültünün devam etmesi üzerine öğretmen şu şekilde bir açıklama yapmıştır:

> Öğretmen *"Ders başlıyor"* diye sınıf aralarında dolaşarak gürültüyü azaltmaya çalıştı. Ardından *"Bakın kendi sesimi duyamıyorum ders başladı artık. Bu gruplar değişecek, ikinci derste de değişecek. Şimdi burayı dinliyoruz. Sizlerle birlikte beşinci hafta oluyor (sınıf kurallarını göstererek) sınıf içi temizlik önceki haftalara göre daha iyi. Bakın 7 dakika oldu derse başlamadık henüz. Şimdi (sınıf kurallarının önüne gelerek) birbirimize saygıyı çok az gösteriyoruz bunu geliştirmemiz lazım. Sınıfta hala koşuyoruz burası bahçe değil sınıfta koşmamamız gerek. Ders bitti denilmeden yerimizden kalkmamamız gerekiyor buna sadece bazı arkadaşlarımız uyuyor, kimi arkadaşlar zil çalar çalmaz kalkıyor. Derste yemek yememeliyiz bunu bayağı hallettik. Derste kendi aramızda hala konuşuyoruz bunu*

çözemedik. Söz hakkı isteme, buna sınıfın yarıdan fazlası uyuyor. Ancak parmak kaldırmadan konuşanlar hala var." diye sınıf kurallarını hatırlatarak derse başladı.

Sınıf içi saygının, bir grup öğrenci dışında, iyileşmesi neticesinde uygulamanın ikinci yarısında öğrencilerin birbirlerini daha özenli dinledikleri görülmektedir. Ancak gürültü bir diğer gerçekleşme şekli olan etkinlik sürecinde devam etmiştir. Öğrenciler özellikle grup çalışması veya katılımlı etkinliklerde de gürültü oluşturmuşlar ancak bu konuşmalar derse yönelik olmuştur. Uygulamanın farklı haftalarına ait araştırmacı günlüğünden bazı bölümler bu durumu kanıtlar niteliktedir.

> Bilgi yapraklarını dağıttıktan sonra ne yapmaları gerektiğini adım adım açıkladım. "Şu anda birer grupsunuz. Grup olarak dört etkinlikten her birini biriniz yapacak. Bu etkinlikleri nasıl paylaşacağınızı kendiniz belirleyeceksiniz. Bir kişi canlandırma, bir kişi poster, bir kişi resim diğeri de hikâye yazacak. Çalışmaları bireysel hazırlasanız da grup olarak sunacaksınız." dedim ve çalışmalarını başlattım. Bu etkinlikte grup iletişimi arttı, birbirleriyle ne yapacakları hakkında fikir alış verişi yaptılar. Resim yapmak isteyenlere A3 kâğıdı verdim. Tabi etkinlik olunca sınıfta gürültü de artabiliyor.
>
> (17 Şubat 2020)

> Evet, bugün iyi bir gündü, etkinlik olunca gürültü olabiliyor ara ara ama sınıfın tamamına ders esnasında ulaşabildim. Patent, telif gibi kavramların etkili şekilde öğrenildiği kanaatindeyim.
>
> (2 Mart 2020)

Uygulamanın 11. haftasından itibaren ders dışı gürültü çoğunlukla çift ders saatlerinin ilk 5-7 dakikaları arasında yaşanmıştır. Çünkü bu haftadan itibaren sınıf içi iletişimi artırmak ve gruplaşmayı önlemek amacıyla planlı sıra değişikliği yapılmıştır. Bu kapsamda her hafta kare oturma düzeninde hangi öğrencinin hangi öğrenciyle oturacağını öğretmen planlamış ve uygulamıştır. Buna ilişkin 11 Aralık 2019 tarihli araştırmacı günlüğünden bir bölüme aşağıda yer verilmiştir.

> Bugün için planlı sıra değişikliği yaptırdım. Bunun için öğrencilere şöyle bir teklifte bulundum. Çarşamba günleri (çift ders saati) benim istediğim şekilde oturacaklar. Perşembe günleri (tek ders saati) istedikleri şekilde oturacaklardı. Bunu sınıf içi iletişimi artırmak için yaptığımı açıkladım. Daha sonra kimin kiminle nerede oturacağını belirlediğim şemayı ekrana yansıttım. Tabi tam anlamıyla bir kargaşa ortamı oldu. Oturma düzenini ayarlamam 7-8 dakika sürdü, sonrasında derse başlayabildik.

Uygulama süresince gürültüyle de ilişkili olan bir diğer sorun sınıf içinde öğrencilerin birbirlerine karşı yeterince saygı duymamalarıdır. Arkadaşlarının

söylediklerinin dinlenilmemesi, söz hakkı istemeden konuşulması veya arkadaşlarına karşı sözlü veya fiziksel şiddete başvurmalarıdır. Saygı araştırma kapsamında ele alınan bir değer olmasından dolayı etkinlik ve uygulamalarda saygı değerine yer verilmiş ve karşılaşılan olumsuz durumlara anında geri bildirim bulunulmuş ve saygı açısından örnek öğrencilere pekiştireçler verilerek diğer öğrencilerin de saygıyı önemsemeleri teşvik edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın 14. haftasında sınıfa bir Saygı Kutusu (bkz. *Fotoğraf 2*.3) yerleştirilmiş ve öğrencilerden olumlu davranış sergileyen arkadaşlarının isimlerini ve nasıl bir davranışta bulunduklarını yazarak bu kutuya atmaları istenmiştir. Ancak kutunun ikinci hafta yerinde olmadığı görülmüş, öğrenciler ise kutuyu sabah grubunun söktüğünü söylemişler ve içindekileri çöpten alarak öğretmene iletmişlerdir. Sınıf içi saygıya ilişkin araştırmacı günlüğünden bazı bölümlere aşağıda yer verilmiştir.

> Öğretmen Plickers videosunu açtı. Öğrencilerin videoya ilgisi çok yüksekti. Eğlenerek takip ettiler. (…) Öğretmen "Türklerin İslamiyet'i kabul etme nedenleri nelermiş izledik?" dedi. Mahmut'a söz hakkı verdi. Mahmut konu dışı olarak "Hocam animasyonu kim yaptı?" diye sordu. Öğretmen "Ben yaptım" dedi. Mahmut "Çok güzel yapmışsınız" dedi. Kimi öğrenciler şaşırdı ve alkışladı. Ardından öğretmen "Bunu yapmak için yaklaşık 1,5 saat uğraştım" deyince kimi öğrenciler "oo" diye şaşırdı. Ardından "Ama burada sizin özellikle dinlemeniz gerekiyor." deyince kimi öğrenciler "Aynen" diye katıldı. Öğretmen "Eğer siz burada kendi aranızda konuşursanız birbirinizi şikâyet ederseniz ne olur?" deyince 5-6 öğrenci "Emeğe saygısızlık olur" dedi. Bunun üzerine öğretmen "Evet emeğe saygısızlık olur hem bana saygısızlık olur hem de arkadaşlarınıza saygısızlık yapmış olursunuz." dedi. Ardından Derin "Hocam bir kez daha izleyelim mi?" dedi. Öğretmen videoyu tekrar açtı.
>
> (31 Ekim 2019)

> Parmak kaldırmadan konuşanlara arkadaşları tarafından çok daha yoğun tepkiler verilmeye başlandı. Sadece birkaç kişi değil yaklaşık 10 öğrenci söz hakkı almadan konuşmamaları gerektiğini söylüyordu.
>
> (11 Aralık 2019)

> Çöl iklimi ile ilgili fotoğrafı açarak burasının ikliminin ne olduğunu sordum. Amir parmak kaldırarak "Suudi Arabistan" dedi. Sınıf gülmeye başladı. O arada sınıfı durdurup bu sınıfta hata yapmaktan korkmuyoruz, doğru veya yanlış olabilir herkes görüşünü söyleyebilir diye hatırlattım.
>
> (6 Şubat 2020)

Uygulama süresince karşılaşılan bir diğer problem ise ders saatinin yetersizliğidir. Sosyal Bilgiler dersinin haftada üç saat olması uygulama süresince etkinlikleri sınırlayan

başlıca unsurlardan birisidir. Bu duruma ek olarak öğretim programı içeriğinin de yoğun olması derslerde sıklıkla zaman yönetimi sorununa neden olmuştur. Uygulama süresince yalnızca çift ders saatlerinde oturma düzenin değiştirilmesi zaman probleminin bir sonucudur. Nitekim kare düzenini ayarlamak ve derse geçiş yaklaşık yedi dakika sürmektedir. Bu nedenle tek ders saatinde geleneksel oturma düzeni tercih edilerek zaman kaybının önüne geçilmek istenmiştir. Ancak uygulama süresince etkinlik temelli bir öğrenme-öğretme sürecinin temel alınması, tüm öğrencilere ulaşabilmek aynı zamanda paylaşım yapabilmelerini sağlamak ve son olarak her öğrencinin ihtiyaç duyduğu desteği vermek hedeflendiğinde uygulama süresince karşılaşılan en önemli problemlerden biri zaman unsurudur. Zaman problemine ilişkin oturma düzeninin fiziki olarak ayarlaması ders öncesi teneffüslerde yapılarak ve öğretim programında esneklik oluşturularak zaman probleminin önüne geçilmeye çalışılmıştır. 4 Aralık 2019 tarihli sekizinci uygulama haftasına yönelik araştırmacı günlüğünden bir bölüme aşağıda yer verilmiştir.

> Bu tip çalışmalarda her öğrenci kendi yaptığını göstermek ve teyit ettirmek istediğinden kontrol için fazla vakit ayırmama neden oluyor. Onun için dezavantajlı öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında fark etmeksizin aynı süreyi vermek durumunda kalıyorum. Artık herkesin süre ihtiyacını da göz önünde bulunduruyorum.

Uygulama süresince her öğrenciye adil bir zaman ayırma hedefinde olunsa da öğrenme-öğretme sürecinin dinamik yapısından dolayı zaman yönetimi her zaman planlandığı gibi ilerlemediği görülmektedir. Aşağıda 6 Şubat 2020 tarihli araştırmacı günlüğünden bir kısımda bu sorundan bahsedilmiştir.

> Güzel bir ders oldu, öğrencilerin sıkıldığını hissetmedim. Hikâye etkinliğim vardı onu da yapabilseydim çok daha iyi olacaktı, yapamadım çünkü Voki videolarını ikişer defa izletmek ve başlangıçtaki sınıf düzeni, pekiştireçler, saygı kutusu gibi şeyler 10 dakikamı aldı. Bunlar olmasaydı ya eğitsel oyun etkinliğini ya da hikâyeyi yaptırabilirdim.

Uygulama süresince karşılaşılan diğer bir sorun ise ayrımcılıktır. Ayrımcılık sınıfta iki farklı şekilde kendini göstermiştir. Bunlardan ilki cinsiyet ayrımcılığıdır. İlk haftalarda kız ve erkek öğrenciler hiçbir şekilde bir araya gelmek, aynı sırada oturmak veya grup olmak istememişlerdir. Bunun üzerine heterojen gruplardan oluşan küme çalışmalarına, kız ve erkek öğrencilerin birlikte katılımının sağlanacağı etkinliklere ve son olarak kare oturma düzeninde iki kız öğrencinin hemen yanındaki sıraya iki erkek öğrencinin oturması sağlanarak kendi içinde hemcinsleriyle oturmuş olsalar da hemen yanlarında karşı cinsten arkadaşlarıyla da etkileşim içine girmişlerdir. Bu etkileşim kare oturma

düzeninde üçlü grup çalışmaları yapılarak da desteklenmiştir. Ayrımcılığın bir diğer çeşidi ise kaynaştırma ve yabancı uyruklu öğrencilere yöneliktir. Bu ayrımcılık sözel ve davranışsal olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle bu öğrencilerle aynı grupta yer almama, aynı sırayı paylaşmama, onun kullandığı bir materyali kullanmak istememe veya onları başarısız görme şeklinde durumlarla karşılaşılmıştır. Bu duruma örnek olarak farklı haftalardan araştırmacı günlüklerine aşağıda yer verilmiştir.

> Hz. Ömer'e ait rol kartını canlandırmak için Eray parmak kaldırdı, ben de Eray'ı seçtim ve hazırladığım külahı Eray'a giydirdim. Nispeten başarılı olarak nitelendirebileceğim 5-6 öğrenci *"Hocam o şapkayı artık kimse giymez."* gibi sözler söylediler. Ben de mimik hareketleriyle söylemlerinin yanlış olduğunu belirttim. Eray rol kartını okumakta güçlük çekince sınıfın önemli bir kısmı gülmeye başladı, Eray'a yaklaşarak sufle verdim ancak yine okumada güçlük çekti bu sefer yine öğrenciler gülünce Eray duruma sinirlenerek okumak istemeyerek yerine geçti. Bunun üzerine Veda Hutbesi'nden alıntılarla kimsenin kimseye karşı üstünlüğü olmadığını herkesin eşit olduğunu vurgulayarak derse devam ettim.
>
> (24 Ekim 2019)

> Halide, Zerrin ve Fuat'ın olduğu sıraya oturdu. Halide yüksek sesli olmasa da rahatsızlığını belli etti. Hatta sırasını diğer sıradan geriye doğru çekerek gruptan kendini ayrı tutmaya çalıştı. Ancak müdahale ederek sıraları tekrar birleştirdim.
>
> (6 Kasım 2019)

> Eray'ı yanındaki Mahmut ve Sedat ile grup yaptım sırasını yanaştırdım ancak Sedat ve Mahmut sıralarını uzaklaştırdılar. Müdahale ettim ancak süreçte Eray'ı gruba tam olarak dâhil etmediler.
>
> (13 Kasım 2019)

Kaynaştırma ve yabancı uyruklu öğrencilere karşı ayrımcılığın temel nedenlerinin iletişim eksikliği ve diğer öğrenciler tarafından başarısız olarak nitelendirilmeleridir. Bu kapsamda bu öğrencilere karşı ön yargıları bulunan öğrencileri kaynaştırma ve yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte oturmaları ve grup etkinlikleri yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin derse katılımlarının artırılarak ve başarıları pekiştirilerek diğer öğrenciler tarafından başarısız ön yargılarının azalması sağlanmıştır.

Uygulama süresince karşılaşılan sorunlardan biri de akran zorbalığı ve buna bağlı olarak da argo konuşmalardır. Akran zorbalığı sözel veya fiziksel şiddet şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Akran zorbalığı akademik başarı düzeyi, kaynaştırma veya yabancı uyruklu olup olmama durumuna göre değişmemekte genellikle erkek öğrenciler arasında

yaşanmaktadır. Bu durumlarla karşılaşıldığında hemen müdahalede bulunularak özür dilemesi ve bir daha tekrarlanmaması üzerine telkin edilmiştir. Bu durum sınıf içi saygıyla da ilişkili olduğundan ayrıca yapılan etkinliklerle de çözüm geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu duruma ilişkin 12 Aralık 2019 tarihli araştırmacı günlüğünden bir kesite aşağıda yer verilmiştir.

> Fırat bir ara ön sıradaki İpek'i göstererek "Hocam ben bunu döverim." diyordu. Bir ara ön sıradaki öğrencilerle ilgilenirken de Selçuk'un boynunu sıkıyor ve aralarında bir tartışma geçiyor. Fazilet ise o sırada meridyen ve paralel etkinliğini yaparken kavgalarından rahatsız olduğunu belirterek bu şekilde yapmamalarını ifade ediyordu.

Karşılaşılan önemli sorunlardan birisi de öğrenci sayısının fazlalığı ve buna bağlı olarak fiziki ortamın yetersizliğidir. ERG'nin (2019) raporuna göre Türkiye'de devlet okullarında ortalama sınıf mevcudu 26'dır. Uygulamanın gerçekleştirildiği 6/G sınıfında ise toplamda 31 öğrenci bulunmaktadır. Bu durum özellikle kapsayıcı oturma düzenlerinin oluşturulmasında probleme neden olmaktadır. "U" oturma düzeni için ortalama bir sınıfta maksimum öğrenci sayısı 25'i geçmemelidir. Bu nedenle uygulamada kare düzenine geçilmek durumunda kalınmış ancak bu oturma düzeninde de 5-6 öğrencinin tahtaya sırtlarını dönmelerine neden olarak öğrencilerin ara ara postürlerini değiştirmelerini gerektirmiştir. Ayrıca fiziki ortamın da yetersizliği nedeniyle özellikle grup çalışmalarında küme düzeninin oluşturulduğu derslerde kümelerin sayısının fazla olması ve birbirlerine yakın olmaları sınıf yönetimini zorlaştırmakta ve her grubun paylaşımını yapabilmesi için daha fazla zaman gerektirmektedir. 4 Aralık 2019 tarihli araştırmacı günlüğünde öğrenci sayısının azlığının öğretim sürecine etkisi belirtilmiştir.

> Bugünkü öğrenci sayısının 26 olması, kare düzeni ve öğrencilerin yerlerini de değiştirmemin etkisiyle daha kolay yönetilebilir ve performans göstergesi daha yüksek bir ders oldu.

Yukarıda ifade edilen sorunlara ek olarak araştırma süresince öğrencilerin kendi arkadaş grubu dışında kişilerle birlikte oturmaya karşı direnç göstermeleri, birbirlerini sıklıkla şikâyette bulunmaları ve bazı öğrencilerin sınıf kurallarına uymaması uygulama sürecinde karşılaşılan diğer güçlüklerdir. Uygulama sürecinde karşılaşılan problemlere ilişkin uygulama sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ise Tablo 3.42'de yer verilmiştir.

Tablo 3.42. *Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular (Öğrenci Görüşmeleri)*

Kategori: Sosyal Bilgiler Derslerinde Problem Yaşama Durumları	**n**
Problem Yaşadığını Belirtme	
Gürültü	2
Bazı etkinlikleri anlamakta zorlanma	1
Konuların zorluğu	1
Oturma düzeninde, istemediği kişiyle oturmak durumunda kalma	1
Problem Belirtmeme	
Herhangi bir problemle karşılaşmama	24
Toplam	**29**

Tablo 3.42 incelendiğinde öğrencilerin %83'ü uygulama sürecinde herhangi bir problemle karşılaşmadığı yönünde görüş bildirirken bazı öğrencilerin uygulama sürecinde gürültü, bazı etkinlikleri anlamakta zorlanma, konuların zorluk derecesinin yüksek olması ve oturma düzenine ilişkin sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ders içi gürültü araştırmacı günlüğünde de öne çıkan sorunlardan biridir. Bazı etkinlikleri anlamada zorlanma durumu ise özellikle ilk haftalarda öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları etkinlikleri nasıl yapacakları konusunda kaygıları oluşmuş ve buna yönelik öğretmen uygulama süresince ilgili etkinliğe ilişkin önce tüm sınıfa bilgilendirme yapmış daha sonrasında ise her öğrenci grubuna giderek ek açıklamalarda bulunarak destek olmuştur. Konuların zorluğu ise öğrencilerden elde edilen bulgularda da belirtileceği gibi birçok öğrenciye göre dersin zorluk düzeyinin önceki sosyal bilgiler dersinden daha kolay şeklinde değerlendirmişlerdir. Ancak Berra öğretmen öğrencilerin karşılaştıkları durumun ön bilgi ve hazırlıklarındaki eksiklikle ilişkilendirmiş ve şu şekilde açıklamıştır.

> Her zaman da bu vurguladığımız kalabalık sınıf olması biraz zorluk yaşatıyor ve dediğim gibi alışma süreci biraz uzun sürdü ilk defa karşılaştıkları bir durum olduğu için bu nedenle her kademede her derste yapılabilmeli bence öğrenci bu süreci bilmeli yani bu sürece yabancı olmamalı. 6. sınıfın bu nedenle geç olduğunu düşünüyorum. … Bu süreçte ön hazırlık öğrenciler için biraz mümkün olmadı. … Yani aslında zaten amaç kalabalık sınıflarda uygulanabiliyor mu bunu görmekti sanırım ama bu biraz zorluk yaşattı ama yine de uygulanabildi. Ön hazırlıkları yoktu ön bilgileri yoktu bunun biraz zorluğunu yaşadılar bunun için de -kapsayıcı eğitim- daha erken sınıflarda başlamalıydı diye düşünüyorum.

Son olarak kare oturma düzeninde her hafta için planlı ve sistematik bir oturma düzeni önceden belirlendiği için öğrenciler farklı kişilerle oturmaya karşı direnç göstermişler ancak bu direnç son haftalarda önemli oranda azaldığı gözlemlenmiştir. Bu duruma kanıt olarak araştırmacı 24 Şubat 2020 tarihli araştırmacı günlüğünde

"Öğrencilerin katılımı gayet iyiydi. Oturma düzeni de birkaç kişi dışında artık oturmuştu." şeklinde belirtmiştir. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmede Berra öğretmen oturma düzenine ilişkin şu şekilde görüş ifade etmiştir:

> Sınıf oturma düzeni etkili oldu bence. Yani arkadaşını tanıma imkânı buldu. Belki önceden o kişinin çok samimi bir arkadaşı ya da işte sınıfa karşı olumlu bir düşüncesi yoktu ama tanıma imkânı bulup birbirlerine karşı tavırlarında daha olumlu yaklaşımlar sergilediklerini gördüm. Oturma düzeni, oturma planının değişiklik göstermesi iyi oldu.

Berra öğretmen uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları zaman ve öğrenci sayısının fazlalığı olarak ele almış ve şu şekilde ifade etmiştir.

> Sosyal bilgiler yoğun bir ders bunun zorluğu yaşanıyordu yani konular ağırlıklı olduğu için konuların kazanımların yetiştirilmesi için biraz fazla zaman harcanılıyor ister istemez. Kalabalık sınıflarda her bir öğrencinin etkili bir şekilde öğrenebilmesi için çalışmalar yapıldı ve bu süreçte bir zaman sorunu olduğunu düşünüyorum. Değerlendirmeler yapılıyordu gayet güzel dönütler alınıyordu ama konuların yoğun olması ve öğrencilerin kalabalık olması biraz sorun oluşturuyordu ama çoğu zamanda etkinlikler yapılan soru cevaplar değerlendirmeler karşılığını alıyordu. Yetişiyordu yetiştirmek de biraz zorluklar yaşandı bu da dediğim gibi konuların yoğun olması her kazanıma uygun etkinliklerinin planlanması etkili oldu yani yetişmesinde zorlukların yaşanmasında hep buydu. Ders saatimiz az bu kadar yoğun konu olmasına rağmen 3 saatlik ders saati haftada tabi yeterli gelmiyor. Bu açıdan biraz zorluklar yaşandı.

Öğrenci kaynaklı problemlerin önemli bir kısmı uygulama sürecinde gerçekleştirilen eylem planlarıyla giderildiği görülmektedir. Ancak kapsayıcı eğitimin uygulanması önünde giderilmesi güç olan başlıca sorunların zaman, öğrenci sayısı ve fiziksel ortam olduğu ifade edilebilir.

3.3. Uygulama Sonrası: Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Bulguların bu bölümünde kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrenenler üzerindeki etkilerine, başka bir deyişle öğrenci kazanımlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin akademik başarılarına, sınıf iklimine, değer gelişimine ve dezavantajlı öğrencilere yönelik etkilerine ilişkin bulgular bu bölümde detaylandırılmıştır.

3.3.1. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi

Bulguların bu başlığı altında 18 hafta boyunca gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilere uygulanan 37 sorudan oluşan Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi'nden (bkz. *2.4.2.2.1. Akademik Başarı Testi Geliştirilme Süreci*) elde edilen nicel istatistiksel bulgulara yer verilmiştir. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen akademik başarı testi ön testine ait cinsiyete göre t testi bulguları Tablo 3.43'te yer verilmiştir.

Tablo 3.43. *Akademik başarı testi ön test uygulamasına ait cinsiyete göre t testi bulguları*

	N	**X̄**	**S**	***t testi***		
				t	**sd**	**p**
Kız	12	18,41	6,21	1,487	29	,148
Erkek	19	15,21	5,61			

Tablo 3.43 incelendiğinde uygulama öncesinde gerçekleştirilen akademik başarı testi ön test puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t[29]=1,487; p>.05). Başka bir ifadeyle öğrencilerin ön test puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Akademik başarı testi son testine ait cinsiyete göre t testi bulguları ise Tablo 3.44'te yer verilmiştir.

Tablo 3.44. *Akademik başarı testi son test uygulamasına ait cinsiyete göre t testi bulguları*

	N	**X̄**	**S**	***t testi***		
				t	**sd**	**p**
Kız	12	28,00	4,22	2,960	29,00	,006
Erkek	19	22,15	6,76			

Tablo 3.44 incelendiğinde ise uygulama sonrasında gerçekleştirilen akademik başarı testi son test puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir

(t[29,00]= 2,960; p<.05). Buna göre kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin kız öğrenciler lehine ($\bar{X}$=28,00) akademik başarıyı daha fazla artırdığı tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretiminin öğrenci akademik başarısına etkisine yönelik bağımlı gruplar t testi bulguları Tablo 3.45'te verilmiştir.

Tablo 3.45. *Akademik başarı testi ön ve son test uygulamasına ait bağımlı gruplar t testi bulguları*

	N	**$\bar{X}$**	**S**	***t testi (Paired Samples Test)***		
				t	**sd**	**p**
Ön Test	31	16,45	5,96	-9,494	30	,000
Son Test	31	24,41	6,51			

Tablo 3.45 incelendiğinde kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir (t[30]= -9,494; p<.05). Öğrencilerin uygulama öncesinde akademik başarı test ortalamaları 16,45'ten uygulama sonrasında 24,41'e yükselmiştir. İlgili t testine ait korelasyon katsayısı değerleri ise Tablo 3.46'da gösterilmiştir.

Tablo 3.46. *Akademik başarı testi ön ve son test uygulamasına ait korelasyon değerleri*

	N	**r**	**p**
Ön Test & Son Test	31	,723	,000

Ön test ve son test uygulamasına ait Tablo 3.46'daki korelasyon katsayı değerleri incelendiğinde her iki test arasında yüksek (r=,723) ve anlamlı (p<.05) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin uygulama sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerinden elde edilen nitel bulgular (Tablo 3.47) ise nicel bulguları destekleyici niteliktedir.

Tablo 3.47. *Akademik başarı değişimine ilişkin öğrenci görüşleri*

Kategori: Akademik Başarı Değişimi	**n**
Başarısının arttığını düşünme	29
Değişim olmadığını düşünme	-
Toplam	**29**

Tablo 3.47'de belirtildiği üzere öğrencilerin tümü sosyal bilgiler dersinde akademik başarılarının arttığını düşündükleri tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında Berra öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde bulgular ise Tablo 3.48'de verilmiştir.

Tablo 3.48. *Akademik başarı değişimine ilişkin gözlemci öğretmen görüşleri*

Kategori: Akademik Başarı Değişimi	**n**
Artış Gerçekleşenler	
Akademik başarıda artış	24
Akademik başarıda kısmen artış	4
Akademik Başarısını Devam Ettirenler	
Başarılı olup başarısını aynı düzeyde koruyanlar	3
Toplam	**31**

Tablo 3.48 incelendiğinde Berra öğretmene göre uygulama sınıfı öğrencilerinin %90'ının (n: 28) akademik başarılarında artış yaşandığı, 3 öğrencinin ise başarısını sürdürdüğü tespit edilmiştir. Uygulama sürecinin öğrenciler üzerindeki akademik başarıya etkisini Berra öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

> Açıkçası ben öğrencilerin sadece bir görevi tamamlama olarak baktığı dönemler olduğunu gördüm ama sonucun iyi yansıdığını gördüm. Yani iyi dönütler aldım normalde öğrenmiyormuş sadece faaliyeti yapıp gerçekleştiriyormuş bunu başarıya yansıyacağını gösteren bir durum ile karşılaşmamıştım. Ama hep dönütler aldığımızda iyi olduğunu, işte biz onu öğrendik şurada söylemiştik gibi tepkiler almak demek ki bu faaliyetlerin etkili olduğunu işe yaradığını gösterdi bana. Yoksa ben ilk zamanlar açıkçası yapılıyor ama çok da öğrenci bunu içselleştirmiyor diye düşünmüştüm. İlerleyen dönemlerde çeşitli konularla karşılaştığımda içselleştirdiklerini, dönütler aldığımızı gördüm.
>
> Sosyal Bilgiler dersinde epey bir artış gözlemledik konu eksikliklerinin kalmadığını düşünüyorum ben. Hâlâ (pandemi sürecinde) öğrencilerle iletişimimiz sürüyor (Whatsapp) gruplarda sosyal bilgilerde özellikle 6/G sınıfında çok eksik bir soru ile karşılaşmıyorum konu eksikliklerinin kalmadığını düşünüyorum. Diğer sınıflarda mesela hatırlayamadıkları oluyor biz bu konuyu işlemişmiydik düşüncesi oluşuyor ama 6/G sınıfı gayet iyi, yalnızca yanlış anlamadan kaynaklı hatalar yaptıklarını görebiliyoruz.

Akademik başarı testinden, öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular araştırmanın *3.2.2. Uygulama Sürecinde Öğrenci Katılımlarına İlişkin Bulgular* başlığı altında verilen öğrenci katılımlarına ilişkin bulgularla birleştirildiğinde kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin ders içi katılımı ve akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.

3.3.2. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretiminin Değer Kazanımına Etkisi

Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen bir öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin elde etmesi beklenen temel kazanımlarından biri de değerlerdir. Araştırmanın hedeflerinden biri olan değer kazanımına ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Araştırma kapsamında saygı ve duyarlılık değerlerine odaklanılsa da uygulama sürecinde gerek öğretmen yaklaşımı gerek öğrenme-öğretme sürecinde farklı değerlere doğrudan veya dolaylı olarak da yer verilmiştir. Tablo 3.49'da öğrencilere göre uygulama sürecinde kazanıldığı düşünülen değerlere yer verilmiştir.

Tablo 3.49. *Uygulama sürecindeki değer kazanımına ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular*

Kategori: Değer Kazanımı	**f**
Öğrencilerin Süreçte Kazandığını Düşündükleri Değerler	
Saygı	19
Adalet	10
Sevgi	9
Duyarlılık	8
Dürüstlük	5
Eşitlik	4
Dayanışma	3
Hoşgörü	2
Cesaret	1
Özgüven	1
Sorumluluk	1
Yardımlaşma	1
Toplam	**64**

Tablo 3.49 incelendiğinde öğrencilerin uygulama sürecinde kazanıldığını düşündükleri başlıca değerlerin saygı (n: 19), adalet (n: 10), sevgi (n: 9) ve duyarlılık (n: 8) olduğu görülmektedir. Uygulama sonrası görüşmelerde yer alan 29 öğrencinin 64 farklı görüş bildirmesi uygulama süresince öğrencilerin birden çok değeri kazandıkları

görülmektedir. Ayrıca saygının en fazla kazanıldığı düşünülen değer olması uygulama sürecinde hedeflenen değere ulaşıldığını göstermektedir. Öte yandan araştırmanın diğer bir odak değeri olan duyarlılığın ise öğrenciler tarafından yeterince içselleştirilmediği görülmektedir. Bu bulguları destekler nitelikte görüş ifade eden Berra öğretmen kapsayıcı öğretim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminde hangi değerlerin vurgulandığına dair gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Uygulamalarda ilk (zamanlarda) daha çok birlik ve beraberlik ön plandaydı. Birlik ve beraberlik, birbirlerine karşı saygılı bir şekilde boya etkinlikleri gerçekleştirme, herkesin birlikte paylaşarak etkinlikleri yapması amaçlanıyordu. O yüzden ilk zamanlarda daha çok birlik ve beraberlik ön plandaydı diyebilirim. Zaman içerisinde saygı değerinin de ön plana çıktığını görüyorum.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin sınıf içindeki öğrenciler arasında saygı değerini nasıl etkilediğine ilişkin öğrencilerden elde edilen bulgular Tablo 3.50'de yer verilmiştir.

Tablo 3.50. *Uygulamanın akranlar arasında saygı durumuna etkisine ilişkin bulgular*

Kategori: Akranlar Arası Saygı Değişim Durumu	**n**
Olumlu Yönde Değişim	
Olumlu yönde değiştiğini düşünme	15
Kısmen olumlu yönde değiştiğini düşünme	8
Sabitlik	
Başlangıçta ve sonrasında da kötü devam ettiğini düşünme	6
Toplam	**29**

Tablo 3.50'de belirtildiği üzere öğrencilerin %79'unun (n: 23) uygulama sürecinin akranlar arasında saygı değerini olumlu yönde değiştirdiğini düşünmektedirler. Öte yandan 6 öğrenci ise saygı değerinde bir değişiklik olmadığını uygulama sonrasında da bu değerin sınıftaki varlığının düşük olduğunu ifade etmiştir. Uygulama sürecinin sınıf içinde akranlar arasındaki saygı değerine etkisine ilişkin Berra öğretmen şunları ifade etmiştir:

> Sene başında birbirlerine pek söz hakkı vermiyorlardı, saygı göstermiyorlardı. Etkinlikleri de kendileri cevaplamak istiyordu başkası izin almaya kalktığında (onlara) çok da saygılı davranmıyorlardı ama zaman içerisinde azaldı, herkes söz hakkı alabildi herkes katılabildi. Başarılı öğrenciler daha geri plana geçti etkinliklerde, farklılıklara sahip öğrencilerimiz ya da başarısı daha düşük olan öğrencilerimiz ön plana çıkmaya başladı bu saygı

gösterdiklerinin de bir göstergesi olarak düşünüyorum. Çünkü onların hep kalkmak istemesi başarılı öğrencilerin hep etkinlikleri yapmak istemesi diğer öğrencileri çekingen yapıyordu. Onlar ara ara kalkmaya başlayınca diğer öğrenciler daha cesaret topladılar.

Araştırmada hedeflenen odak değerlerin kazanılma durumuna yönelik bir diğer gösterge ise öğrencilerin bu değerleri nasıl anlamlandırdıklarıdır. Buna göre Tablo 3.51'de saygı, Tablo 3.52'de ise duyarlılık değerine ilişkin öğrencilerin uygulama öncesi (10 Ekim 2019) ve sonrasındaki tanımlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.51. *Uygulama öncesi ve sonrasında saygı değerinin tanımına ilişkin bulgular*

Kategori: Saygı Değerine İlişkin Tanımlarda Değişim			
Uygulama Öncesi	**f**	**Uygulama Sonrası**	**f**
Başka Bir Değer ile Tanımlama		**Başka Bir Değer ile Tanımlama**	
Sevgi	5	Duyarlılık	4
Hoşgörü	4	Dürüstlük	4
Yardımseverlik	3	Sevgi	4
Cömertlik	1	Yardımseverlik	2
Dürüstlük	1	Hoşgörü	1
Davranış Üzerinden Tanımlama		**Davranış Üzerinden Tanımlama**	
Başkalarına iyi davranma ve istenmeyen sözler söylememe	7	Başkalarına iyi davranma ve istenmeyen sözler söylememe	15
Ricada bulunma	1	Gerektiğinde özür dileyebilme	1
Başkalarının düşüncelerine önem verme	1	**Saygı Değerini Yine Saygı ile Tanımlama**	
Kendinden büyüklerin sözünü dinleme	1	Kendinden büyüklere saygılı olma	7
Kibar olma	1	Başkalarının düşüncelerine saygı duyma	2
Konuşan bir kişinin sözünü kesmeme	1	Saygılı olma	2
Saygı Değerini Yine Saygı ile Tanımlama			
Kendinden büyüklere saygılı olma	5		
Saygılı olma	1		
Tanımlayamama	4		
Toplam	**32**		**42**

Tablo 3.51 incelendiğinde uygulama öncesinde yer alan 31 öğrencinin 32 (f) görüş ifade etmesi ve dört öğrencinin saygı değerini tanımlayamaması uygulama öncesinde saygı değerine ilişkin altyapılarında yetersizliği göstermektedir. Ancak uygulama sonrasında 29 öğrencinin 42 (f) farklı görüş bildirmesi ve saygı değerini daha çok davranış üzerinden tanımlamaları ilgili değere ilişkin kazanımlarının arttığına ilişkin bir gösterge olabilir. Saygı değerine ilişkin uygulama sonrasında öğrencilere örnek bir senaryo sunulmuş ve böyle bir durumda nasıl bir yaklaşım alacakları öğrenilmeye çalışılmıştır. Senaryo sınıfında Türkçesi veya okuma becerisi düşük bir arkadaşının söz

hakkı aldığında diğer arkadaşlarının onu dinlememesi durumunda nasıl hissedecekleri ve ne yapacaklarına ilişkindir. Bu senaryoya yönelik öğrencilerden elde edilen bulgular Tablo 3.52'de verilmiştir.

Tablo 3.52. *Türkçe dil yeterliliği düşük olan bir akranına yaklaşımlarına dair örnek senaryo bulguları*

Kategori: Türkçe Dil Yeterliliği Düşük Olan Öğrencilere Yaklaşım (Senaryo)	**f**
Duygusal Yaklaşım	
Kötü hissetme	24
Empati kurma	10
Davranışsal Yaklaşım	
Diğer öğrencileri uyarma	18
Öğretmene şikâyet etme	2
Eylemsizlik	
Herhangi bir davranış veya eylemde bulunmama	2
Toplam	**56**

Tablo 3.52 incelendiğinde örnek senaryoya ilişkin öğrencilerin duygusal bir yaklaşım gösterdikleri ve bu öğrencilerin önemli bir kısmının ise davranışsal bir yaklaşım sergileyecekleri tespit edilmiştir. Örnek senaryo üzerinden elde edilen bulgular da sınıf içindeki saygı değerinin kazanımını desteklediği ifade edilebilir. Tablo 3.53'te duyarlılık değerine ilişkin öğrencilerden edinilen bulgular gösterilmiştir.

Tablo 3.53. *Uygulama öncesi ve sonrasında duyarlılık değerinin tanımına ilişkin bulgular*

Kategori: Duyarlılık Değerine İlişkin Tanımlarda Değişim			
Uygulama Öncesi	**f**	**Uygulama Sonrası**	**f**
Başka Bir Değer ile Tanımlama		**Başka Bir Değer ile Tanımlama**	
Saygı	6	Saygı	6
Yardımseverlik	5	Dürüstlük	4
Hoşgörü	3	Yardımseverlik	2
Sorumluluk	2	Adalet	1
Dürüstlük	1	Sevgi	1
Merhamet	1	Merhamet	1
Sevgi	1	**Çevre Duyarlılığı ile Tanımlama**	
Tasarruf	1	Çevreyi temiz tutmak ve korumak	9
Çevre Duyarlılığı ile Tanımlama		**Davranış Üzerinden Tanımlama**	
Çevreyi temiz tutmak	2	Başkalarının sözünü kesmemek	6
Davranış Üzerinden Tanımlama		Anlayışlı olmak	4
Anlayışlı olmak	3	İnsanlara iyi davranmak	4
Bilinçli olmak	2	Haksızlığa karşı sessiz kalmamak	2
Başkalarının düşüncelerine önem vermek	2	Dışlayıcı olmamak	1
İnsanlara iyi davranmak	2	Karşısındakine kötü sözler söylememek	1

Tablo 3.53. (Devam) *Uygulama öncesi ve sonrasında duyarlılık değerinin tanımına ilişkin*

Kibar olmak	2	
Başkalarının hakkını yememek	1	
Her zaman doğru olanı yapmak	1	
Tanımlayamama	6	
Toplam	**35**	**42**

Tablo 3.53 incelendiğinde uygulama öncesinde 31 öğrenci 35 (f) görüş ifade etmesi ve 6 öğrencinin ise duyarlılık değerini tanımlayamamaları uygulama öncesinde duyarlılık değerine ilişkin altyapılarında yetersizliği göstermektedir. Uygulama sonrasında ise 29 öğrencinin duyarlılık değerine ilişkin 42 (f) görüş ifade etmiştir. Buna ek olarak 9 öğrencinin duyarlılığın alt boyutlarından biri olan çevre duyarlılığı ile bazı öğrencilerin de başkalarının sözünü kesmemek, haksızlığa sessiz kalmamak, dışlayıcı olmamak gibi davranışlar üzerinden duyarlılığı tanımlamaları öğrencilerin uygulama sürecinden kazanımlar elde ettiğinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Duyarlılığa ilişkin öğrencilere sınıflarında engeli olan bir arkadaşlarının bulunduğu bir durumda ona karşı nasıl bir yaklaşım içinde olacaklarına yönelik örnek bir senaryo sunulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 3.54'te verilmiştir.

Tablo 3.54. *Sınıflarında engeli olan arkadaşlarına yaklaşımlarına dair örnek senaryo bulguları*

Kategori: Engeli Olan Akranlarına Yaklaşım (Senaryo)	**f**
Davranışsal Yaklaşım	
İyi davranma	13
Yardımcı olma	6
Kapsayıcı olma	2
Koruma	2
Hoşgörülü olma	1
Duyarlı olma	1
Özen gösterme	1
Saygı gösterme	1
Duygusal Yaklaşım	
Empati kurma	2
Yansıtıcı Davranış	
Karşısındakinin davranışına göre davranış sergileme	3
Eylemsizlik	
Herhangi bir davranış veya eylemde bulunmama	1
Toplam	**33**

Tablo 3.54'te belirtildiği üzere öğrencilerin çoğunluğunun sınıflarında engeli olan bir öğrenci bulunması durumunda davranışsal olarak olumlu yaklaşımlar sergileyecekleri

görülmektedir. Öte yandan bir öğrenci böyle bir durumda herhangi bir davranış veya eylemde bulunmayacağını, üç öğrenci ise engeli olan akranının yaklaşımına göre bir tavır alacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin sınıf içinde farklı bireysel özelliklere sahip arkadaşlarına karşı duyarlılık durumlarında herhangi bir değişimin olup olmadığına ilişkin Berra öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

> Açıkçası çok başlangıçta duyarlı değillerdi. Birbirlerinin farklılıklarına da sınıf içerisinde bulunmalarına da çok önemsemiyorlardı, arkadaşlarına karşı çok da duyarlı değillerdi. Zaman içerisinde bu duyarlılığı kazandıklarını görüyoruz. Her etkinlik sonunda arkadaşlarının da yapabilme ihtimali olduğunu onların da yapmak istediklerini ve yaptıklarını gözlemlediler daha da birbirlerini önemsemeye başladılar. Bu süreç içerisinde başlangıç ile epey bir fark var tabii ki başlangıçta katılardı birbirilerine karşı.

Berra öğretmenin bu görüşüne istinaden duyarlılık değerinin sınıf içerisinde ne zaman değişmeye başladığı sorulmuş ve aşağıdaki yanıtı vermiştir.

> İlk başladığımız uygulamalarda derslerde birbirlerini dışlıyorlardı çok fazla önemsemiyorlardı. Hatta birbirlerine yeri geldiğinde hakaret bile ediyorlardı ya da engellemeye çalışıyorlardı. Kalkmak istediklerinde söz almak istediklerinde fırsat vermek istemiyorlardı arkadaşlarına birbirlerine öğrencilerimiz. Bu sürecin ortalardan itibaren biraz bireyselleşmeye başladılar soruları kendi başlarına cevaplamaya etkinliklere kendileri katılmaya başladılar gruptan biraz sıyrılınca arkadaşlarının özelliklerine karşı daha duyarlı olduklarını düşünüyorum arkadaşlarını daha önemsediklerini gözlemliyorum. Bu süreç ortalarda başladı başlangıçta çok katıydı.

Öğrenci ve öğretmen bulgularından hareketle kapsayıcı bir yaklaşımla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerde başta saygı değeri olmak üzere adalet, sevgi, duyarlılık ve dayanışma gibi değerlerin kazanımına katkı sağladığı ifade edilebilir.

3.3.3. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenciler Üzerindeki Diğer Etkileri

Kapsayıcı eğitim öğrenme-öğretme sürecinde tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasını ve uygulama sürecinde tüm öğrencilerin kazanımlar elde etmesini hedeflediğinden bulguların bu başlığı altında tüm öğrenci kazanımlarına yer verilmiştir. Bulguların *3.3.1. Kapsayıcı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi* adlı kısımda kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretiminin tüm öğrencilerin

akademik başarılarını artırdığı ifade edilmiştir. Kapsayıcı eğitim akademik başarının yanı sıra öğrencilerde değer ve beceri gelişimini de destekleyebilir. Bu kapsamda öncelikle uygulama sürecinde (f:3) ve sonrasında (f:1) Berra öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerde 6/G sınıfındaki öğrencilerin ilgili tarih aralıklarındaki durumları Tablo 3.55'te yer verilmiştir.

Tablo 3.55. *Öğrenci kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri*

Öğrenciler	24.10.2019 I. Görüşme	5.12.2019 II. Görüşme	16.01.2020 / 6.02.2020 III. Görüşme	30.06.2020 – 23.07.2020 IV. Görüşme
Anıl	-Derse karşı ilgisi düşük -Kendini rahat ifade eden	-Derse katılımı arttı	-Derse istekliliği biraz azaldı	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişim arttı -Saygı yönünden gelişti
Ahmet	-Derse katılmaya istekli	-Derse katılımı arttı -Sınıf içi iletişimi düşük	-Başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı	-Akademik başarısı arttı -Süreçte kendini çok geliştirdi -Kendisinin farkına vardı -Sınıf içi iletişimi arttı
Amir	-Derse karşı ilgili	-Çevresiyle çatışma halinde	-Çevresiyle çatışma halinde -Derse katılımı arttı -Özgüveni arttı	-Akademik başarısı arttı -Tartışmacı kişiliği nedeniyle sınıfta iletişimini çok artıramadı -Başarabileceğinin farkına vardı
Akın	-Özgüveni yüksek -Derse katılımda çok istekli değil	-Dezavantajlı arkadaşlarına karşı önyargılı	-Başarısı yüksek ve başarısının farkında -Saygı yönünden düşüşler var	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimini artıramadı -Arkadaşlarına karşı hoşgörü ve saygı konusunda eksiklikleri devam etti
Belgin	-Ortalama bir öğrenci	-	-Derse ilgisi ve katılımı arttı -Başarıya ilişkin cesareti arttı	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Başarabileceğinin farkına vardı
Bekir	-	-Son haftalarda derse katılımı arttı	-Dersi takip ediyor -Başarısında çok iyi bir ilerleme gösterdi -Sınıfta tercih edilen bir öğrenci oldu	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Süreçte iyi atılım gösterdi
Berna	-Bildiğini paylaşmaya istekli, başarılı	-Başarılı ve saygılı bir öğrenci	-Başarısı sürüyor -Derslerde etkili bir öğrenci -Saygısını devam ettirdi	-Akademik başarısını sürdürdü -Sınıf içi iletişimini iyi şekilde sürdürdü -Herkes ile iyi anlaşabildi
Derin	-Başarılı ve başarısının farkında -Derse katılmada çok istekli değil	-Grup etkisinde kalıyor -Kendine güveni düşük, bildiğini söylemekten çekiniyor	-Yer aldığı grup başarısını olumsuz etkiliyor -Başarısını sürdürdü ancak artıramadı -Cevap verme konusunda çok istekli olmasa da dersi iyi takip ediyor	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimini iyi şekilde sürdürdü -Arkadaşlarından davranış olarak olumsuz etkilendi, kendini geliştiremedi
Efe	-Başarılı bir öğrenci	-Başarılı ve başarısının farkında -Arkadaşlarına karşı saygıda eksiklikleri bulunuyor -Başkalarından olumsuz etkilenebiliyor	-Başarısını yansıtıyor ancak dersi uzun süre takip edemiyor -Derste kapasitesini yeterince zorlamıyor -Özgüveninden dolayı arkadaşlarına kırıcı olabiliyor	-Akademik başarısını sürdürdü -Sınıf içi iletişimini iyi şekilde sürdürdü -Arkadaşlarından davranış olarak olumsuz etkilendi, kendini geliştiremedi

Tablo 3.55. (Devam) *Öğrenci kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri*

Ebhar	-Ortalama bir öğrenci	-Bireysel etkinliklerde daha başarılı -Saygı konusunda ilerleme kaydetti	-Başarısı haftalara göre değişken	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Arkadaşlarına karşı önyargıları kırıldı
Eray	-Dikkati çabuk dağılıyor -Yanıt vermeye ve geri bildirim alamaya istekli	-Dikkatini toparlamakta güçlük çekiyor -Ön sıralarda olduğunda derse daha fazla odaklanabiliyor	-Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışları azaldı -Arkadaşlarına karşı kötü söylemleri devam ediyor -Grup etkinliklerine katılmaya isteği arttı -Özgüveni arttı	-Derse katılımı artmasına rağmen akademik başarısına yeterince yansıtamadı -Kendisine değer verildiğinin farkına vardı ve sınıf içi iletişimi arttı -Arkadaşlarına karşı kötü söylemleri azaldı, sınıfta kabulü arttı -Grup çalışmalarına katılma cesareti arttı
Fazilet	-Derse katılmaya ve konuşmaya istekli değil	-Derse ilgisi arttı, etkinlikleri yapmaya çalışıyor -Sessizliği devam ediyor	-Başarısı ve derse katılımı arttı -Derse katılmaya yönelik cesareti arttı -Sosyal ilişkileri ve sınıfta kabulü arttı	-Akademik başarısı oldukça arttı ancak bunu sınavlarına yeterince yansıtamadı -Sınıf içi iletişimi ve sınıfta kabulü arttı -Başarabileceğinin farkına vardı
Fırat	-Akademik başarısı düşük -Özgüven eksikliği var -Arkadaşlarına karşı saldırgan olabiliyor -Uyum problemi var	-	-Hazırbulunuşluğu zayıf olması nedeniyle başarısını fazla artıramıyor -Saldırgan davranışları azaldı -Derse ilgisi ve katılımı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı, uyum problemi azaldı	-Derse katılımı artmasına rağmen bunu akademik başarısına yeterince yansıtamadı -Sınıf içi iletişimi arttı -Kendisine yönelik inancı arttı
Fuat	-Başarabileceğine yönelik özgüveni düşük -Düşünmek ve yapmak için çaba göstermiyor -Çabuk sıkılıyor	-Etkinliklere katılıyor ve tamamlıyor -Sınıf tarafından daha çok kabullenildi -Derste öğrendiği ile kalıyor ekstra bir çalışma yapmıyor	-	-Akademik başarısı kısmen de olsa arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Başarabileceğine yönelik inancı arttı -Sınıfta kabulü oldukça arttı
Halide	-Derse ilgisi ve katılımı düşük -Sessiz ve ortalama bir öğrenci	-Konuşmasıyla sınıfta dikkat çekmeye çalışıyor -Sınıf içi iletişimi arttı	-Derse ilgisi arttı, dersi takip ediyor -Etkinliklere katılımı arttı -Kendini gösterme çabası devam ediyor	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Başarabileceğinin farkına vardı
İpek	-Grup çalışmalarından hoşlanmıyor	-	-Başarabileceğine yönelik inancı arttı -Başarısı ve derse katılımı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Çekingenliğinden sıyrılarak iyi katılım gösterdi

Tablo 3.55. (Devam) *Öğrenci kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri*

	-Sessiz, sınıfa henüz alışamadı			
Mesut	-Sessiz ve ortalama bir öğrenci	-	-Başarısı ve derse katılımı arttı	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Herkes ile iyi anlaşabildi
Melik	-Derse katılımı yüksek -Konuşarak ön plana çıkmaya çalışıyor	-Konuşarak ön plana çıkmaya çalışıyor -Son haftalarda ders takibi azaldı	-Başarısı değişken ilerliyor, son haftalarda daha iyi -Bazen dersi sabote edebiliyor	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimini iyi şekilde sürdürdü -Ders dışı söylemleri zamanla azalarak daha fazla derse odaklandı -Herkes ile iyi anlaşabildi
Mahmut	-Bireysel çalışmaları seviyor -Hareketli bir öğrenci	-	-Başarısı ve derse ilgisi değişken -Dikkati çabuk dağılabilecek bir öğrenci	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Uyumlu, herkes ile iyi anlaşabildi
Murat	-Çabuk sıkılabiliyor -Derse karşı ilgi ve çabası düşük	-	-Derse ilgisi ve katılımı arttı	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Derse karşı ilgi ve odağını iyi artırdı -Tartışmacı kişiliğini sürdürdü
Musavaf	-Konuları anlamakta güçlük çekebiliyor	-Son haftalarda derse ilgisi arttı	-Derse karşı ilgi ve katılım isteği arttı -Dikkatini uzun süre sürdüremiyor -Sınıf tarafından kabulü arttı	-Derse ilgisi ve katılımı artmasına rağmen akademik başarısına yeterince yansıtamadı -Sınıf içi iletişimi çok ilerletemedi -Başarabileceğinin farkına vardı. -Sınıf tarafından kabulü kısmen arttı
Nagehan	-Derse katılım sağlıyor -Ortalamanın biraz üzerinde bir öğrenci	-	-Başarılı ve derse katılımı iyi -Özgüveni düşük kendini çok fazla gösteremiyor	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Başarabileceğinin farkına vardı -Derse ilişkin ilgi ve odağını sürdürdü
Önder	-Çekingen bir öğrenci -Derse ilgisi ve katılımı arttı -Sınıf içi iletişimi daha iyi	-Arkadaş çevresi derse ilgisinin dağılmasına neden olabiliyor	-Başarı olarak büyük atılım gösterdi -Özgüveni arttı -Sosyal açıdan çok ilerledi	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Büyük değişim gösterenlerden -Başarabileceğinin farkına vardı -Konuşma çekingenliğini attı -Özgüveni arttı -Derse ilişkin ilgi ve odağını düşürmedi

Tablo 3.55. (Devam) *Öğrenci kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri*

Polat	-Başarılı bir öğrenci	-Yanındaki arkadaşlarından olumsuz etkilenebiliyor		-Akademik başarısını sürdürdü -Sınıf içi iletişimini iyi şekilde sürdürdü -Herkes ile iyi anlaşabildi
Rabia	-Biraz sıkılgan bir öğrenci -Derse ilgisi ve katılımı arttı	-	-Dersi takip ediyor -Derse katılma isteği çok yüksek	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi yeterince artıramadı -Derse ilgisi ve katılımını düşürmedi -Sınırları olan bir öğrenciydi, kendisini sınıfa yeterince açmadı
Sedat	-Dersi bazen sabote edebiliyor	-Dersi sabote edebiliyor Derse katılımı düşük	-Bazı haftalar derse katılmaya istekli oluyor	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Dezavantajlı arkadaşlarına karşı önyargıları azaldı -Derse karşı ilgisi diğer öğrencilere göre düşüktü
Selçuk	-Akademik başarısı düşük	-	-Başarısı arttı, dersi takip ediyor -Sınıf içi iletişimi arttı	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimini iyi şekilde sürdürdü -Herkes ile iyi anlaşabildi -Derse ilgisi ve katılımını artırdı
Seçil	-Arkadaşlarına karşı kötü söylemleri olabiliyor -Çalışmaya istekli -Konuşarak ön plana çıkmak istiyor	-	-Derse ilgisi ve katılımı arttı	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Dezavantajlı arkadaşlarına karşı önyargıları azaldı
Sancar	-Derse ilgisi ve katılımı iyi -Saygılı bir öğrenci	-	-Derse katılmaya istekli -Başarılı bir öğrenci -Sınıf içi iletişimi iyi -Son derslerde doğru yanıtları biraz azaldı	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimini iyi şekilde sürdürdü -Herkes ile iyi anlaşabildi
Tuğçe	-Derse katılmaya istekli	-	-Derse ilgisi ve katılımı arttı -Başarısı arttı	-Akademik başarısı oldukça arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -İyi gelişme gösterenlerden
Zerrin	-İletişime açık, ortalama bir öğrenci	-	-Derse katılımı değişken, ara ara katılıyor -Derse katılmaya çok istekli değil -Dersi takip ediyor	-Akademik başarısı arttı -Sınıf içi iletişimi arttı -Kendisinin farkına vardı

Tablo 3.55 incelendiğinde Berra öğretmene göre uygulama süresince öğrencilerin akademik başarıya ek olarak farklı kazanımlar da elde ettiklerini görülmektedir. Bu kazanımlardan ilki sınıf içi iletişimdir.

3.3.3.1. Sınıf İçi İletişime Etkisi

Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinin sınıf içi iletişime etkisi Tablo 3.56'da yer verilmiştir.

Tablo 3.56. *Uygulama sürecinin sınıf içi iletişime etkisine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular*

Kategori: Sınıf İçi İletişim Değişimi	**n**
Sınıf İçi İletişimini Artıranlar	
Sınıf içi iletişimini dönem başına göre artıranlar	19
Sınıf içi iletişimi dönem başına göre kısmen artanlar	4
Sınıf İçi İletişimi Değişmeyenler	
Sınıf içi iletişimi güçlü olup aynı şekilde devam ettirenler	7
Sınıf içi iletişimi zayıf olup aynı şekilde devam ettirenler	1
Toplam	**31**

Tablo 3.56'da belirtildiği üzere Berra öğretmene göre öğrencilerin %74'ünün uygulama sürecinde sınıf içi iletişimini artırdığı, %23'ünün ise hâlihazırda güçlü iletişimlerini devam ettirdikleri tespit edilmiştir. Berra öğretmenin yalnızca Akın'ın sınıf içi iletişimini artıramadığını şu şekilde ifade etmiştir.

> Biraz sınırları var Akın'ın, birkaç arkadaşının da öyle, o sınırlarının dışına çıkmak da biraz zorlandı sadece. Bu süreçte Akın birazcık sınırlarında kalmayı istedi o yüzden çok açılmadı arkadaşlarına, sınıfın geneline herkese aynı saygıyı aynı sevgiyi göstermediğini düşünüyorum. (…) Biraz önyargısı vardı (dezavantajlı arkadaşlarına karşı) dediğim gibi sadece kendi arkadaşlarıyla yeterli olacağını düşündü kendi arkadaşlarına yönelik daha sevecen daha anlayışlı daha onlarla iç içe ama diğer arkadaşlığına sınıfın diğer geneline pek konuşmuyorlardı ama yeterli saygıyı yeterli anlayışı hoşgörüyü empatiyi kurabildiğini düşünmüyorum, aslında iyi bir çocuk.

Sınıf içi iletişime yönelik Berra öğretmenden elde edilen bulguları Tablo 3.57'de yer verilen öğrencilerden elde edilen bulgular da desteklemektedir.

Tablo 3.57. *Uygulama sürecinin sınıf içi iletişime etkisine yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular*

Kategori: Sınıf İçi İletişime Etkisi	**n**
Sınıf içi iletişimi olumlu yönde etkileme	27
Herhangi bir değişim yaşanmama	1
Arkadaş grubuyla iletişimi olumsuz yönde etkileme	1
Toplam	**29**

Tablo 3.57'de verildiği üzere öğrencilerin %93'ü uygulama sürecinin sınıf içi iletişimi olumlu yönde etkilediğini düşünmektedirler. Berra öğretmenin Akın'ın sınıf içi iletişimini artıramadığı düşüncesi öğrenci bulgularında da yer almıştır. Ancak Akın bu durumu "Arkadaşlarımla etkileşimimi biraz çok etkiledi diyemem ama hocam biraz kötü yönde etkiledi, size sürekli parmak kaldırıp cevap vermem arkadaşlarımla aramızı bozdu." şeklinde açıklamıştır. Bu durumun kaynağı ise yakın arkadaşlar olan, ailecek de görüşen ve sıkı bir grup bağlılığı gösteren Efe, Akın, Derin, Seçil ve Ebhar'ın kare oturma düzeninde istemedikleri kişilerle oturmaları derse ve öğretmene karşı bir süre tavır almalarına neden olmuş bu nedenle derse isteklilik gösteren arkadaşlarını uyarma veya ona karşı da tavır almalarına sebep olmuştur. Fakat uygulamanın ilerleyen süreçlerinde grup üyelerinin bu dirençleri kırılmış ancak Efe'nin derse katılım istekliliği beklentinin altında kalmıştır. Ancak süreç içerisinde Efe ile Akın'ın da sınırlı da olsa yeni arkadaşlık ilişkileri kurdukları gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinin sınıf içi iletişime etkisine ilişkin Berra öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

> (…) Öncesinde hiç sesini duyamadığımız öğrencilerde gayet katılımlarını göstermeye başladığını ilerleyen süreçte arkadaşlık ilişkilerinin arttığını derse ilgilerinin arttığını görebildik Bu açıdan sınıfın son zamanlarında özellikle uygulamalar içerisinde bütün öğrencilerin olduğunu gördük. (…) genel anlamda gayet iyi, arkadaş ilişkilerinin saygı açısından artış gösterdiğini birbirlerine karşı bakış açılarının gayet olumluya döndüğünü söyleyebilirim.

Öğretmen ve öğrenci bulgularına ek olarak gözlemlerden elde edilen bilgiler birleştirildiğinde kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretiminin öğrenciler arasındaki iletişimi artırarak sınıf iklimine katkı sağladığı ifade edilebilir.

3.3.3.2. Dezavantajlı Öğrencilere Etkisi

Kapsayıcı eğitim yaklaşımı tüm öğrenciler için bir gereksinim olsa da, alanyazında daha çok kabul gören kaynaştırma, yabancı uyruklu vb. gibi dezavantajlı öğrenciler için hayati bir önem taşıdığı söylenebilir. Araştırmanın gerçekleştiği 6/G sınıfında yüksek dezavantajlı olarak ifade edilebilecek başta yabancı uyruklu, kaynaştırma, konuşma bozukluğu olan öğrenciler uygulama sürecinde bireysel kazanımlarının yanı sıra sosyal olarak da birtakım kazanımlar elde etmişlerdir. Uygulama sürecinin dezavantajlı öğrencilere (bkz. *Tablo 3.55*) akademik başarının yanı sıra sınıfta akranları tarafından kabulleri ve iletişimlerini de olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin dezavantajlı öğrencilere yönelik yaklaşımlarına ilişkin, öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3.58'de verilmiştir.

Tablo 3.58. *Uygulama sürecinin dezavantajlı öğrencilere yönelik yaklaşıma etkisine ilişkin bulgular*

Kategori: Dezavantajlı Öğrencilere Yaklaşım	**n**
Olumlu Yaklaşım Sergileyenler	
Olumlu bir yaklaşıma sahip olup bunu devam ettirenler	14
Yaklaşımını olumlu yönde geliştirenler	5
Yaklaşımını olumlu yönde kısmen geliştirenler	2
Yaklaşımı Değişmeyenler	
Olumsuz bir yaklaşıma sahip olmayan ancak olumlu bir yaklaşımı da gözlemlenmeyenler	8
Yaklaşımı dönem başında olumsuz olup aynı şekilde devam ettirenler	2
Toplam	**31**

Tablo 3.58 incelendiğinde Berra öğretmene göre öğrencilerin %45'i dönem başından sonuna kadar hâlihazırda dezavantajlı öğrencilere yönelik olumlu yaklaşımlarını sürdürdükleri %23'ünün (n: 7) sahip oldukları olumsuz yaklaşımı olumlu yönde değiştirdikleri görülmektedir. Dezavantajlı öğrencilere yönelik olumlu veya olumsuz bir yaklaşımı gözlemlenmeyen sekiz öğrenci bulunurken iki öğrencinin ise olumsuz yaklaşımlarını dönem başından itibaren sürdürdükleri tespit edilmiştir. Berra öğretmene göre Ahmet, Eray, Fazilet, Fuat ve Önder sınıf içinde en fazla kabulü artan dezavantajlı öğrenciler olurken, Musavaf'ın kabulünün diğerlerine göre daha az gerçekleştiğini ifade etmiştir. Amir'in ise sınıf tarafından kabulü en az artan öğrenci olduğunu bunun nedenini ise Tablo 3.55'te Amir'in tartışmacı karakterine bağlamıştır. Tablo 3.58'deki öğretmen bulgularını destekler nitelikte olan öğrenci bulguları Tablo 3.59'da verilmiştir.

Tablo 3.59. *Dezavantajlı öğrencilere yönelik saygı durumuna ilişkin öğrencilerden elde edilen bulgular*

Kategori: Dezavantajlı Öğrencilere Saygı Durumu	**n**
Yabancı Uyruklu ve Öğrenme Güçlüğü Olanlara Yönelik Saygı	
Saygı gösterildiğini düşünme	21
Bazılarının saygı gösterdiklerini düşünme	5
Saygı gösterilmediğini düşünme	3
Toplam	**29**

Tablo 3.59'a göre öğrencilerin %72'sinin sınıflarında dezavantajlı olarak nitelendirilen yabancı uyruklu ve öğrenme güçlüğü olan arkadaşlarına karşı saygı gösterildiğini düşündükleri görülmektedir.

Uygulamanın gerçekleştirildiği 6/G sınıfında bulunan dört yabancı uyruklu öğrenciye ilişkin tüm öğrencilere duyarlılık değeri kapsamında örnek bir senaryo sunulmuştur. Senaryoya göre bir arkadaşının sınıfındaki yabancı uyruklu bir öğrenciye teneffüste lakap taktığını gördüğünde böylesi bir durumda ne yapacağına dair yaklaşımları Tablo 3.60'da yer verilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilere bu senaryo "sınıfınızdaki farklı bir uyruğa sahip öğrenci" şeklinde sunulmuştur.

Tablo 3.60. *Sınıflarındaki yabancı uyruklu arkadaşlarına yaklaşımlarına dair örnek senaryo bulguları*

Kategori: Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yaklaşım (Senaryo)	**n**
Yardımcı Olma	
Yardımcı olarak onu savunma	25
Eylemsizlik	
Herhangi bir davranış veya eylemde bulunmama	4
Toplam	**29**

Tablo 3.60 incelendiğinde öğrencilerin %86'sının yabancı uyruklu öğrenciye savunarak yardımcı olacağını ifade etmiştir. Diğer yandan dört öğrenci ise böyle bir durumda herhangi bir davranış veya eylemde bulunmayacağını ifade etmiştir. Bulguların *3.3.2. Kapsayıcı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Değer Kazanımına Etkisi* başlığı altında duyarlılık değerine ilişkin Berra öğretmenin görüşlerine ek olarak sınıf içindeki duyarlılık değerinin gelişiminin öğrenciler arasında yalnızca gruplar içinde mi gerçekleştiği ya da bu duyarlılığın yabancı uyruklu ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı da gösterilip gösterilmediği sorulmuş ve bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Şöyle ayırabiliriz sınıfta başarılı öğrenciler ve çeşitli farklılıklara sahip öğrenciler olarak yani yabancı uyruklu ya da gelişimsel sorunları olan kaynaştırma öğrencileri olarak ayırırsak öncelikle kendilerine başarılı gördükleri için daha çok kendi grubundaki arkadaşları ile daha iyi iletişimleri vardı başlangıçta. Bu zaman içerisinde zayıfladı tabii arkadaşlık ilişkileri kopmadı ama grup ayrımına ve başka gruplara da katılmaya başladılar. Diğer dediğimiz gibi kaynaştırma öğrencilerine karşı da daha duyarlı davrandılar. Onların da yapabilmeleri için fırsat tanıdılar ya da yabancı uyruklu öğrencilerinde yapabildiklerini gördüler onlara da söz hakkı verildiğinde daha saygılı davrandılar. Bu farklılıklar sayesinde birbirlerini daha önemsediklerini söyleyebilirim. Başlangıçta bu yoktu hep biz yapalım hep biz cevaplayalım, etkinliklerde biz ön plana çıkalım daha fazlaydı.

Berra öğretmen dezavantajlı öğrencilerin sınıfa kabulü, onlara karşı saygı ve duyarlı olmalarında akademik başarı ve katılımın etkisini ise şu şekilde açıklamıştır.

> Evet, tabii keşke her yönleri ile kabulü görseller ama tabii ki ilk önemsedikleri durum bu oldu bence. Yani bazı konularda başarı gösterebildiklerini gördükten sonra dikkate almaya başladılar. Saygı göstermeye başladılar ya da bazı etkinlikleri yapabildiklerini tamamlayabildiklerini ya da ödüllendirmelerde ön plana çıktıklarını gördükten sonra arkadaşlarına karşı daha duyarlı oldular.

Öğretmen ve öğrenci bulgularından ve gözlemlerden elde edilen bilgiler birleştirildiğinde kapsayıcı eğitimi yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretiminin dezavantajlı öğrencilere yalnızca akademik başarı sağlamadığı aynı zamanda sınıf içi iletişime bağlı olarak arkadaşları tarafından saygı ve duyarlılık kazandıkları ve sınıfa kabullerini de artırdığı tespit edilmiştir.

3.3.3.3. Sınıf İklimine Etkisi

Kapsayıcı eğitim sınıf içerisinde kapsayıcı bir dil kullanımını, her öğrencinin düşüncelerini çekinmeden paylaşabilmelerini, demokratik bir ortamı ve geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisinin en aza indirgenmesini gerektirir. Böylelikle sınıf iklimine olumlu yönde katkı sağlaması beklenir. Araştırmanın bu kısmında kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretiminin sınıf iklimine etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sınıf ikliminin önemli göstergelerinden biri olan öğrencilerin uygulama süresince kendini ifade edebilme durumları Tablo 3.61'de yer verilmiştir.

Tablo 3.61. *Öğrencilerin uygulama süresince kendilerini ifade edebilme durumlarına ilişkin öğrenci bulguları*

Kategori: Kendini İfade Edebilme Durumu	**n**
Evet, Kendini Rahat İfade Edebildiğini Düşünme	**22**
Öğretmen yaklaşımı	13
Herhangi bir neden belirtmeme	6
Arkadaşları tarafından engellenmediği için	1
Karakter özellikleri	1
Konuların kolaylığı	1
Kısmen Kendini Rahat İfade Edebildiğini Düşünme	**6**
Akran tepkisinden çekinme	5
Sosyal ortamda konuşma kaygısı hissetme	1
Hayır, Kendini Rahat İfade Edebildiğini Düşünmeme	**1**
Herhangi bir neden belirtmeme	1
Toplam	**29**

Tablo 3.61 incelendiğinde öğrencilerin %76'sı (n: 22) uygulama boyunca kendilerini rahat ifade edebildiklerini düşünmektedirler. Kendilerini rahat ifade edebilmelerinde başlıca etkenin ise öğretmen yaklaşımı (n: 13) olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin altısı ise kendilerini kısmen rahat ifade edebildiklerini bunun nedenini ise sınıf arkadaşlarının tepkisinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Uygulama süresince yalnızca Fazilet kendini rahat ifade edemediğini ve buna yönelik bir neden belirtmediği görülmektedir. Ancak araştırmacı gözlemleri doğrultusunda Fazilet'in sınıfta çekingenliğinin başlıca nedeni yabancı uyruklu bir kız arkadaşının olmamasıdır. Bu duruma ilişkin 24 Ekim 2019 tarihli görüşmede Berra öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Belki Suriyeliler arasında tek kız olduğu için olabilir. Diğer sınıflarda kızlar kendi arkadaşlarını bulmuş durumda kendilerine Suriyeli arkadaş buluyorlar. Burada tek Suriyeli kız olduğu için olabilir. Sınıfta 4 yabancı uyruklu var bunların 3 tanesi Suriyeli biri Iraklı bunlardan sadece bir tanesi kız diğerleri hep erkek (nedeni) bu olabilir.

Fazilet'in içe kapanıklığı ve çekimserliğinin ders dışında devam etmediğini 30 Ekim 2019 tarihli araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

> Fazilet etkinlikleri aktif olarak yapıyor ancak henüz parmak kaldırmadı. Fakat ben okula gelirken beni bahçede görünce hemen yanıma koşup "hocam" diye selam veriyor, sınıf dışında gülerek mutlu hal ve tavırlarıyla dolaşıyor. İçe kapanık olmadığı ya da en azından bana karşı kapanık olmadığı belli oluyor.

Uygulama sonrasında sürece ilişkin gerçekleştirilen görüşmelerde ise Berra öğretmen öğrencilerin kendilerini ifade edebilme durumlarındaki değişime ve sınıf iklimine etkisine ilişkin şunları ifade etmiştir:

> Birçok öğrenci de büyük açılım oldu. Kendini ifade etmekte zorlanan öğrenciler gayet iyi bir şekilde artık kendilerini ifade edebiliyorlardı, derse aktif bir şekilde katılıyorlardı. Gayet güzel bir sınıf iklimi oluştu. Birçok öğrenci kendini gayet güzel bir şekilde ifade edebiliyordu. Öğrencilerin hem Sosyal Bilgiler dersine ilgilileri arttı hem de öğrencilerin ders içerisinde kendilerini gösterme imkânı bulduklarını düşünüyorum.

> Kendini ifade etme özgüveni açısından bence sınıfın tamamında çok iyi artış oldu, bazılarında ufak değişiklikler oldu ama sınıfın kendini ifade etme açısından tamamının %100'ünün katılımını görüyorum ben. Yani bu dediğim gibi bazılarında çok üst seviyeye ulaştı, bazılarında özgüven patlaması oldu ama bazılarında da öncesinde hiç sesini duyamadığımız öğrenciler de gayet katılımlarını göstermeye başladığını ilerleyen süreçte arkadaşlık ilişkilerinin arttığını ve derse ilgilerinin arttığını görebildik. Bu açıdan sınıfın son zamanlarında özellikle uygulamalar içerisinde bütün öğrencilerin olduğunu gördük.

Tablo 3.61'de öğrencilerin bir bölümü uygulama süresinde kendini rahat ifade edebilmelerini öğretmen yaklaşımıyla ilişkilendirmişlerdir. Tablo 3.62'de öğrencilerin gözünden öğretmen yaklaşımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.62. *Öğrencilere göre uygulama sürecinde öğretmen yaklaşımına ilişkin bulgular*

Kategori: Sınıf İkliminde Öğretmen	**f**
Öğretmen Yaklaşımı	
İyi davranışlar sergileme	11
Adaletli	9
Hoşgörülü	7
Arkadaşça	4
Saygılı	2
Yardımsever	1
Toplam	**34**

Uygulama süresince öğretmen yaklaşımına yönelik Tablo 3.62'deki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretmenin iyi davranışlar sergilediği (n: 11), adil (n: 9), hoşgörülü (n: 7), arkadaşça, saygılı ve yardımsever bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Berra öğretmen ise uygulama sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkisini şöyle açıklamıştır.

> Normal şartlarda disiplin açısından sorunlar yaşandığında öğretmen öğrenci arasındaki ilişki daha azalıyor. Yani bu birazcık da iletişimin koptuğunu gösteriyor ama kapsayıcı eğitim içerisinde daha arkadaşça yürütüldüğünü gördüm (böyle olunca da) öğrenciler daha fazla benimsiyorlar.

Sınıf ikliminde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi etkileyen unsurlardan biri de geri bildirimlerdir. Tablo 3.63'de öğrencilerin uygulama sürecinde öğretmenden yeterli geri bildirim alabilme durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.63. *Öğrencilere göre uygulama sürecinde öğretmenden geri bildirim alabilme durumlarına ilişkin bulgular*

Kategori: Öğretmenden Geri Bildirim Alabilme Durumu	**n**
Yeterli	
Yeterli geri bildirim aldığını düşünme	24
Kısmen Yeterli	
Kısmen yeterli geri bildirim aldığını düşünme	5
Toplam	**29**

Tablo 3.63'e göre öğrencilerin %83'ü uygulama süresince öğretmenden yeterli geri bildirim alabildiğini düşünmektedir. Berra öğretmen bu duruma ilişkin "Çoğu öğrencinin geri bildirim aldığını düşünüyorum." demiştir. Uygulama sürecindeki öğretmen yaklaşımına ilişkin yukarıdaki bulguları destekleyici nitelikte bir başka bulgu ise Tablo 3.64'te yerilmiştir.

Tablo 3.64. *Öğrencilere göre uygulama sürecinde öğretmen yaklaşımına ilişkin bulgular*

Kategori: Değer Görme Durumu (Öğretmenden)	**n**
Öğretmenin Öğrenci Görüşlerine Değer Verme Durumu	
Değer verildiğini düşünme	29

Tablo 3.64'te de belirtildiği üzere öğrencilerin tamamı uygulama sürecinde öğretmenin sınıftaki öğrencilerin görüşlerine değer verdiğini düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından değer verildiğini düşünmelerine neden olan birçok sebep olmakla birlikte bunlardan biri de demokratik bir sınıf iklimi oluşturma çabalarıdır. Uygulama sonrasında sürece ilişkin gerçekleştirilen görüşmelerde Berra öğretmen demokratik sınıf ortamının var olup olmadığını aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Kesinlikle vardı, yani özellikle öğretmen-öğrenci ilişkisi gayet demokratik sürdü. Bu eğitim süresince öğretmen-öğrenci arasındaki gelişme öğrenci-öğrenci arasındaki gelişmeden daha iyiydi. Öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimde demokratiklik daha azdı. Yani birbirlerine karşı demokratik anlayış daha azdı. Bunu hemen gerçekleştiremediler ama süreç içerisinde daha iyi olduklarını gördük. İlk zamanlar birbirlerine karşı katı bir anlayışları vardı demokratiklik yoktu birbirlerine karşı saygıları söz hakkı ya da İşte saygı açısından çok iyi olmadığını söyleyebilirim. Ama ilerleyen süreçte öğrenciler birbirlerine karşı gayet onların (dezavantajlı öğrencilerin) da söz hakkı olduğunu anladılar ve onlara da fikirlerini söyleme fırsatı sağladılar.

Yani tabii ki demokratik bir şekilde öğrencilerin fikirlerinin alınması öğrencilerinde bu açıdan daha aktif bir şekilde isteklerinin yapıldığını görmeleri öğrencilerin dersi daha istekli daha severek katıldığını gösterdi. Çoğu zaman belki diğer öğrenciler açısından çoğunluğunun söylediği olup da diğerlerinin isteklerinin olmaması ilk başta onları motivasyonlarını düşürdü ama genel anlamda birçok öğrencinin düşüncesinin dikkate alınması ama ilk başta çoğunluğun fikrinin sorulması başarılı bir şekilde öğrencilerin de severek düşüncelerinin dikkate alındığını görerek derse başlamaları güzel oluyordu.

Uygulama süresince öğrencilerin sınıf içinde akranlarının birbirlerine karşı değer verme durumları Tablo 3.65'de verilmiştir.

Tablo 3.65. *Öğrencilere göre uygulama sürecinde akranlar arası değer verilme durumuna ilişkin bulgular*

Kategori: Değer Görme Durumu (Akranlar arası)	**n**
Akranlar Arası Değer Verme Durumu	
Değer verildiğini düşünme	15
Kısmen değer verildiğini düşünme	8
Değer verildiğini düşünmeme	6
Toplam	**29**

Tablo 3.65'e göre öğrencilerin %52'si (n: 15) sınıf içinde akranlarının birbirlerine değer verdiklerini düşündükleri, %28'inin (n: 8) kısmen değer verdiğini, %20'sinin (n: 6) ise değer verildiğini düşünmedikleri görülmektedir. Uygulama sürecinin sınıf içindeki öğrencilerin birbirleri arasındaki değer verme durumuna etkisine ilişkin bulgular ise Tablo 3.66'da yer verilmiştir.

Tablo 3.66. *Öğrencilere göre uygulama sürecinde akranlar arası değer verilme durumundaki değişime ilişkin bulgular*

Kategori: Akranlar Arası Değer Görme Değişimi	**n**
Öğrencilerin Birbirlerini Değerli Görme Durumlarında Değişim	
Olumlu yönde değişim yaşanma	25
Herhangi bir değişim yaşanmadı	3
Olumsuz yönde değişim yaşandı	1
Toplam	**29**

Tablo 3.66'te belirtildiği üzere öğrencilerin %86'sının kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin birbirlerini bir birey olarak değerli görmelerine olumlu yönde bir etki yaptığını düşündükleri tespit edilmiştir. Berra öğretmen gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin birbirlerini değerli görme durumlarına etkisini şu şekilde açıklamıştır:

> İlk başlarda çok kabul edemediklerini birbirlerine karşı saygı yönünden de ders etkinliklerine katılım yönünden de birbirlerini çok kabul ettiklerini söyleyemem. Ama zaman içerisinde bu grup arkadaşlıklarının daha bireyselleştiğini gördüm öncelikle ilk zamanlarda gruplaşmalar grup arkadaşlıkları ön plandaydı ama zaman içerisinde bu gruplaşmaların daha ayrıldığını bireyselleşmelerin olduğunu ve diğer arkadaşlarla da iletişimin arttığını gözlemledim. Başka arkadaşlarıyla da daha iyi iletişim kurmaya başladılar. Önceki zamandan tabii ki büyük farklılıklar vardı. İlk zamanlar grup dışına pek çıkmıyorlardı kendi arkadaşlıklarının dışında çok fazla görüşmüyorlardı. Etkinlikte birbirlerinden başkasının kimsenin yapmasını istemiyorlardı. Ama zaman içerisinde bu gruplaşmaların dağıldığını bireyselleşmenin daha ön plana çıktığını bu bireyselleşme ile birlikte diğer arkadaşlarına da söz hakkı vermelerinin gerektiğinin farkına vardıklarını gözlemledim.

Öğretmen ve öğrenci bulgularından hareketle kapsayıcı bir öğretmen yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerine imkân tanıyarak sınıf içi iletişimi ve katılımı artırarak öğrencilerin birbirlerine karşı değer verme durumlarını olumlu yönde etkileyerek sınıf iklimine katkı sunduğu ifade edilebilir.

3.4. Uygulama Sonrası: Uygulama Sürecine Dair Katılımcı Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bulguların son bölümünde kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretimine ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu

kapsamda uygulamanın gerçekleştirildiği 6/G sınıfı öğrencilerinin görüşleri tablolar şeklinde, süreci gözlemleyen Berra öğretmenin görüşleri ise doğrudan alıntılarla verilmiştir. Uygulama sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 3.67'de belirtilmiştir.

Tablo 3.67. *Uygulama sürecinin öğrenenler üzerinde etkisine ilişkin bulgular*

Kategori: Uygulama Sürecinin Öğrenenler Üzerinde Etkisi	**n**	**f**
Olumlu	**29**	
Öğrenmeyi sağlama		15
Akademik başarıyı artırma		6
Öğrenme-öğretme sürecinden memnuniyet		6
Değer aktarımı		3
Derse karşı motive etme		1
Okul aidiyetini artırma		1
Toplam	**29**	32

Tablo 3.67 incelendiğinde uygulama sürecinin tüm öğrenenler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, öğrencilerin bu etkiyi daha çok öğrenme ve akademik başarı üzerinden ifade ettiği görülmektedir. Uygulama sürecinin genel işleyişine ilişkin Berra öğretmen gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Kazanımlara yönelik gayet net öğrencilerin ulaşabileceği sonuçlar olduğunu düşünüyorum. Ders sırasında çalışma yapraklarıyla, görsel videolarla ya da uygulamalı etkinlikler yaparak bizzat katılarak etkinliklerin içerisinde bulunarak sınıf yönetiminin gayet güzel işlediğini söyleyebilirim bu süreçte. Öğrencilerin ilgisini çekiyordu öğrencilerin yani aktif sürekli aktif olmasını sağlıyordu. Başka zamanlarda ya da daha önceki zamanları düşündüğümüzde kapsayıcı eğitim gerçekleşmediğinde öğrenci daha pasif konumda oluyordu. Her etkinliğe katılmak istemiyordu ya da işte her türlü konuyu anlamada zorluk çekebiliyordu. Ama bu süreçte etkinliklerle dolu dolu geçmesi ders saatinin yapılan sürecin her yönüyle değerlendirilmesi yeri geldi çalışma yapraklarıyla yeri geldi videolarla desteklenmesi hatta işte eline alıp inceleyebileceği materyallerle donatılması öğrencinin derse katılmaya daha istekli olması motivasyonu yüksek ve anlaşılırlığın daha fazla olduğu bir dönem geçirildiğini düşünüyorum.

Öğrencilerin gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinden verim alma durumu ise Tablo 3.68'de belirtilmiştir.

Tablo 3.68. *Uygulama sürecinin verimliliğine ilişkin bulgular*

Kategori: Dersin Verimlilik Durumu	**n**
Verim alma	27
Kısmen verim alma	2
Toplam	**29**

Tablo 3.68'de belirtildiği üzere öğrencilerin gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinden verim aldıklarını düşündükleri görülmektedir. Uygulama sürecinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yaklaşımına etkisini Berra öğretmen şu şekilde açıklamıştır:

> Sosyal bilgiler dersine karşı çok ön yargılı olan öğrencilerimiz vardı, açıkçası altyapılarını biraz yetersiz olarak görüyorum. Yeterince bilmedikleri konular olduğunda olumsuz tutum sergiliyorlar, dersi dinlemek istemiyorlar. Bu tutumlarda değişiklik olduğunu gördüm. Eğlenceli bir ders olarak gördüler. Derse katılmaya ve derse gelmeye motivasyonları tamdı iyiydi. Bazı öğrencilerin tutumlarında büyük değişiklikler yaşandığını gördüm. Çok olumsuz tutum sergileyip dersi hiç dinlemek istemeyen öğrencilerin derse çok aktif bir şekilde katılımını sağladı. Sınıf yönetimi açısından bence yine U düzeni ile kare düzeni daha etkiliydi. Normalde küme düzeninde mesela gruplaşmalar güzel, yaparak yaşayarak (öğrenme) açısından öğrenciler daha aktif ama dediğim gibi bazı gruplar problem oluşturabildi sınıf yönetimini olumsuz etkileyebildi. Ama kare ve U düzeninde bu olumsuzluklar çok yaşanmadı.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin önceki yıllarda gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinden ayırt edici özelliklerine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 3.69'da verilmiştir.

Tablo 3.69. *Kapsayıcı sosyal bilgiler dersinin ayırt edici özelliklerine ilişkin bulgular*

Kategori: Kapsayıcı Sosyal Bilgiler Dersinin Ayırt Edici Özellikleri	**f**
Öğrenme-Öğretme Süreci	
Etkinlik temelli olması	14
Sürecin iyi geçmesi	5
Eğlenceli olması	2
Olumlu Öğretmen Yaklaşımı	6
Dersin Zorluk Düzeyi	
İşleniş olarak daha kolay	4
İşleniş olarak daha zor	1
Oturma Düzeni	2
Akademik Başarıyı Artırma	1
Herhangi Bir Farklılık Gözlemlememe	1
Toplam	**36**

Tablo 3.69'da belirtildiği üzere öğrenciler kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinin önceki yıllarda deneyimledikleri sosyal bilgiler derslerinden farklarını daha çok öğrenme-öğretme sürecinin farklılığı ve olumlu öğretmen yaklaşımı üzerinden ifade etmişlerdir. Kapsayıcı eğitim etkinlik temelli bir öğrenme-öğretme sürecini hedeflemektedir. Bu kapsamda araştırmada etkinliklerden sıklıkla yararlanılmıştır. Uygulama sürecinin etkinlik temelli yürütülmesine ilişkin Berra öğretme şunları ifade etmiştir:

> Evet, etkinlik temelli olması öğrenciyi daha aktif kılıyor, öğrenci dersi daha severek dinliyor. Etkinlikler sayesinde daha iyi öğrenme gerçekleşiyor, gayet etkin, öğrencinin öğrenimine hem sosyal gelişimine hem bilişsel gelişimine büyük katkısı olduğunu düşünüyorum. Etkinliklerin gayet başarılı bir şekilde yürütüldüğünü söyleyebilirim kapsayıcı eğitim boyunca. Bu sayede sınıfın geneline baktığımızda hiç katılmayan ya da dersi hiç dinlemek istemeyen sessiz kalan öğrencilerin dahi bu etkinlik temelli öğretim sayesinde derse katılımlarını gözlemledim. Hatta sınıfın tamamı katılmaya başladı istekli olmaya başladı. Bu etkinlik temelli öğretimden kaynaklanıyor diye düşünüyorum. Etkinlikler sayesinde öğrenciler daha aktifti.

Öğrenciler gerçekleştirilen derslerin etkinlik temelli ve eğlenceli olmasını uygulamanın başlıca ayırt edici özellikleri olarak görmektedirler. Bu bulguları Tablo 3.70'de yer verilen uygulama sürecinin eğlenceli olma durumuna ilişkin bulgular da desteklemektedir.

Tablo 3.70. *Kapsayıcı sosyal bilgiler dersinin eğlenceli olma durumuna ilişkin bulgular*

Kategori: Dersin Eğlence Durumu	**n**	**f**
Eğlenceli Olduğunu Düşünme	**28**	
Etkinlikler		21
Oturma düzeni		5
Öğretmen anlatımı		3
Grup çalışmaları		2
Dersin içeriği		1
Sınıf iklimi		1
Eğlenceli Olduğunu Düşünmeme	**1**	
Türkçe dil yetersizliği nedeniyle dersi anlamakta güçlük çekme		1
Toplam	**29**	34

Tablo 3.70'e göre öğrencilerin %97'si derslerin eğlenceli geçtiğini düşünmektedir. Buna göre öğrencilerin kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla yürütülen sosyal bilgiler derslerini eğlenceli olarak nitelendirmesinde başlıca unsurların gerçekleştirilen etkinlikler olduğu

görülmektedir. Uygulama sürecinin eğlence durumuna yönelik Berra öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Faaliyetler genellikle öyleydi. Öğrenciler severek güzel yarışma havasına da girdi çoğu zaman, istekli öğrencileri artırdı, eğlenceli bir ortam oluşturdu. Birçok öğrenci eğlenerek gerçekleştirdi faaliyetleri ve dersi. Tabii ki hepsinde bunu sağlayamadığımız zamanlar oldu ama çoğu faaliyette de aktif katıldılar severek yaptılar.

Öğrencilerin uygulama sürecinde en sevdikleri etkinlik ve uygulamalara ilişkin düşüncelerine ise Tablo 3.71'te yer verilmiştir.

Tablo 3.71. *Uygulama sürecinde öğrenciler tarafından en sevilen etkinliklere ilişkin bulgular*

Kategori: Uygulama Sürecinde En Sevilen Etkinlikler	**f**
Sınıf İçi Etkinlikler	
Grup Temelli Etkinlikler	
Grup çalışmaları	8
Tren istasyonu etkinliği	4
Grup bilinci etkinliği: Mükemmel kare	1
Video ve Web 2.0 Uygulamaları	
Belgesel, animasyon vb. video içerikleri	5
Plickers ünite değerlendirme testleri	4
Video takibiyle etkin dinleme etkinliği	1
Eğitsel Oyunlar, Canlandırma, Deney vb. Etkinlikler	
Canlandırma (drama, rol kartları vb.) etkinlikleri	4
Mesken tipi belirleme etkinliği	3
Arkeolojik kazı etkinliği	1
Balon üzerinde coğrafi koordinatlar etkinliği	1
Bilgi, Etkinlik ve Çalışma Yaprakları Temelli Etkinlikler	
Bulmaca	4
Çalışma yaprakları	1
Eşleştirme etkinlikleri	1
Harita etkinlikleri	1
Hikâye yazma ve tamamlama	1
Paragraf birleştirme	1
Yapboz etkinlikleri	1
Sınıf Dışı Etkinlikler	
Kayseri Bilim Merkezi Ziyareti	2
Bilimsel Araştırma Basamakları Eğitsel Oyunu (okul merdivenlerinde)	2
Hepsi	
Tüm etkinlikler	4
Toplam	**50**

Tablo 3.71 incelendiğinde öğrencilerin uygulama sürecinde en sevdikleri etkinler çeşitli olmakla birlikte daha çok grup temelli çalışmalar, Web. 2.0 uygulamaları, belgesel,

canlandırma ve eğitsel oyunlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulama sürecinde sevdikleri etkinliklere ilişkin Berra öğretmen gözlemlerini şu şekilde paylaşmıştır:

> Genellikle baktığımızda eğlendikleri şeyler bulmaca tarzı etkinlikler ya da grupla yapılan faaliyetlerde daha aktiftiler. Daha böyle özellikle de sevdiği gruplar oluştuysa kendi arkadaşlarıyla uygun gruplar denk geldiyse daha eğlenceli geçti ve genellikle sorularda sınıf içerisindeki karekod testlerinde (Plickers) uygulamalarda çok aktiflik gördüm, çoğu öğrenci çok güzel takip etti. Soru-cevap etkinliklerinde ya da yaparak yaşayarak işte çeşitli boyama etkinlikleri olsun bunlarda da yine çok iyi faaliyet gösteren etkinliklere çok güzel gayret gösteren bunda eğlendiğini de gösteren öğrencilerimiz oldu. Boyamalar ya da şiirler yazarken hikâyeler yazarken aktif katılımlarını gayet güzel gördüm hepsinde de başarılı eğlenceli bir ortam oluştu.

Uygulama sürecinde kullanılan öğretim materyallerinin öğrenmeye etkisine ilişkin bulgular ise 3.72'de verilmiştir.

Tablo 3.72. *Uygulama sürecinde kullanılan materyallerin öğrenmeye etkisine ilişkin bulgular*

Kategori: Kullanılan Materyallerin Öğrenmeye Etkisi	**n**
Olumlu Yaklaşım	
Materyallerin öğrenmeye katkısı olduğunu düşünme	29
Toplam	**29**

Tablo 3.72'de belirtildiği üzere tüm öğrencilerin uygulama süresince kullanılan materyallerin öğrenmeye katkısı olduğunu düşünmektedirler. Kullanılan materyallere ilişkin Berra öğretmen ise şunları ifade etmiştir:

> Evet, çoğu ilgi çekiciydi öğrenciler tarafından sevilen etkinliklerdi ve her derste yeterli ölçüde kullanıldığını düşünüyorum. Çok fazla kullanıldı bu birçok öğrencinin aktif bir şekilde katılımını arttırdı. Görsel materyaller olsun yaparak yaşayarak yapabilecekleri etkinlikler, teknikler, çalışma kâğıtları ya da rol kartları olsun bu açıdan gayet öğrencileri doyurucu olarak görüyorum. Güzel etkinlikler vardı.
>
> Çalışma yaprakları da ilgi çekici öğrencilerin merakını uyandırıcı kâğıtlardı. Bu çalışma yapraklarını takip ettiler, görsel açıdan da doluydu resimler yönüyle de işte bilgi yönüyle de merak uyandırma yönüyle de gayet etkili çalışma yapıldığını uygulandığını söyleyebilirim gayet güzel uygulamalar içeriyordu.
>
> Evet, görseller videolar da dolu dolu geçti. Bu uygulamalarda da işte öğrenci kendini o etkinliğin içerisinde buldu çoğu zaman bizzat görebilme imkânı olmayan gidebilme imkânı olmayan yerlere görsel videolar sayesinde ulaşabildi. Bu yönüyle de öğrenci sınıfına her şeyi

getirmiş her şeyi içerisinde yaşamış gibi hissetti. Görsel videolar da gayet öğrencilerin ilgisini çeken, öğrencilerin o anı yaşayabilmelerine fırsat tanıyan güzel etkinliklerdi.

Uygulama sürecinde farklılaştırılmış öğretim materyalleri kullanılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde farklı materyallerin kullanıldığına ilişkin öğrencilere herhangi bir açıklamada bulunulmamıştır. Süreç sonunda kullanılan farklılaştırılmış materyallere yönelik öğrenci farkındalıklarına ilişkin bulgular Tablo 3.73'te verilmiştir.

Tablo 3.73. *Uygulama sürecinde kullanılan farklılaştırılmış materyallere yönelik öğrencilerin farkındalıklarına ilişkin bulgular*

Kategori: Farklılaştırılmış Öğretim Materyallerine Yönelik Farkındalık	**n**
Farkında Olma	
Öğrenme düzeyi düşük öğrencilere farklı materyaller verildiğini düşünme	10
Farkında Ancak Uygulamanın Amacını Farklı Yorumlama	
Kopya çekmemek için farklı materyaller verildiğini düşünme	12
Farkında Olmama	
Tüm öğrencilere aynı materyaller verildiğini düşünme	7
Toplam	**29**

Tablo 3.73'e göre öğrencilerin %76'sı uygulama sürecindeki farklılaştırılmış materyallerin farkında oldukları, %24'ünün ise farkında olmadıkları görülmektedir. Ancak farklılaştırılmış materyallere ilişkin farkındalıkları bulunan öğrencilerin %55'i (n: 12) farklılaştırmanın amacını sınıf içinde kopya çekilmesinin önüne geçmek olarak yorumlamışlardır. Diğer yandan farklılaştırılmış materyallerin düşük öğrenme düzeyine sahip öğrencilere verildiği düşüncesine sahip olan öğrenciler ise bu durumu yalnızca öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci ile yabancı uyruklu dört öğrenciyle ilişkilendirmiştir. Ancak uygulamada ilgili hafta ve konuya göre değişmekle birlikte düşük, orta ve yüksek başarı düzeyine sahip tüm öğrencilere farklılaştırma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin farklılaştırmaya yönelik farkındalık durumlarına ilişkin Berra öğretmen gözlem ve düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır:

> İşte bazı zamanlar çalışma yapraklarının fark ediyorlardı. (…) kendi özelliğine göre olduğunun farkına her zaman varmamışlardı ama son dönemlerde özellikle bir iki kişi söyledikten sonra daha dikkat ediyorlardı. Farklı yapraklar gelmiş işte farklı çalışmalar gelmiş, tamamlanmış bunların farkına vardıkları dönemler oldu ama bu çok da sorun oluşturmadı çoğu öğrenci de işte farklılıklarından kaynaklandığını anlayabiliyorlardı. (…) Kaynaştırma öğrencilerine daha farklı geldiğini bazen fark ediyorlar işte onun gibi olduğunu düşünüp farklı olduğunu düşünüp herkese farklı uygulama olarak algılamadılar. Yani seviye

ayrımı olduğunu pek fark etmediler sadece kaynaştırma ve yabancı uyruklu öğrenciler de farklılık olduğunu düşündüler çoğu zaman.

Uygulama sürecinde sınıf içi iletişimi artırmak ve geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisini ortadan kaldırmak amacıyla gerçekleştirilen kare oturma düzenine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular ise Tablo 3.74'te verilmiştir.

Tablo 3.74. *Kare oturma düzenine ilişkin bulgular*

Kategori: Kare Oturma Düzeni Hakkında Düşünceler	**n**
Olumlu Yaklaşım	
Olumlu düşünceye sahip olma	23
Olumsuz Yaklaşım	
Olumsuz düşünceye sahip olma	5
Kısmen Olumlu Yaklaşım	
Kısmen olumlu düşünceye sahip olma	1
Toplam	**29**

Tablo 3.74'te belirtildiği üzere kare otuma düzenine ilişkin öğrencilerin %83'ü olumlu görüş bildirirken %17'si olumsuz görüş ifade etmiştir. Kare oturma düzeninin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular ise Tablo 3.75'te belirtilmiştir.

Tablo 3.75. *Kare oturma düzeninin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular*

Kategori: Kare Oturma Düzeninin Güçlü ve Zayıf Yönleri	**f**
Güçlü Yönleri	
Sınıf içi iletişimi artırma	25
Tüm öğrencilerin birbirlerini görme imkânını tanıma	14
Tahtayı daha iyi görebilme	12
Ders dışı gürültüyü azaltma	9
Toplam	**60**
Zayıf Yönleri	
Hoşlanmadığı kişilerle birlikte oturma	5
Gürültüye neden olma	3
Bazı öğrencilerin tahtayı görmek için arkalarını dönmek durumunda kalmaları	3
Yanında oturan arkadaşı nedeniyle derse odaklanamama	2
Uzak köşelerde oturanların tahtayı görmekte güçlük yaşaması	1
Toplam	**14**

Tablo 3.75 incelendiğinde öğrenciler kare oturma düzenin güçlü yönlerini sınıf içi iletişimi artırması, ders süresince birbirlerini görme imkânı tanıması, tahtayı daha iyi görebilme imkânı oluşturması ve ders dışı gürültüyü azaltması olarak ifade etmişlerdir. Oturma düzeninin zayıf yönlerini ise daha çok hoşlanmadığı kişilerle birlikte oturmak

olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler kare oturma düzeninin güçlü yönlerine 60 (f) görüş ifade ederken zayıf yönlerine 14 (f) görüş ifade etmişlerdir. Berra öğretmen de kare oturma düzeninin öğrencilerin birbirlerini tanımlarına imkân sağladığını ve buna bağlı olarak iletişimi artırdığını, öğrenciler arasında önyargıları kırdığı ve sınıf yönetimini kolaylaştırmasını güçlü yönler olarak şu şekilde ifade etmiştir:

> Sınıf oturma düzeni etkili oldu bence. Yani arkadaşını tanıma imkânı buldu, yanında oturan belki önceden o kişinin çok samimi bir arkadaşı ya da ona karşı olumlu bir düşüncesi yoktu ama tanıma imkânı bulup birbirlerine karşı tavırlarında daha olumlu yaklaşımlar sergilediğini gördüm. Oturma düzeni oturma planının değişiklik göstermesi iyi oldu. Daha bütünlük oluşturdu sınıf içerisinde, normal sıra düzeninde oturulduğunda birbirileri ile iletişimleri daha kopuyor, birbirlerine karşı anlama kapasitesi daha azalıyor bence. Bu (kare oturma) düzende daha etkili, birbirlerini daha iyi anladıklarını, birbirleri ile yüz yüze iletişimin daha sağlıklı şekilde yürütüldüğünü, her birinin birbirlerini etkilediğini, daha etkili ve faydalı olduğu gördüm.

Berra öğretmen oturma düzeninin zayıf yönlerini ise tahtanın hemen önündeki öğrenciler ile uzak köşelerdeki öğrencilerin tahtayı görmekte güçlük yaşamaları ile öğrenci sayısının fazla olmasına bağlı olarak oturma düzenine giriş ve çıkışlarda öğrencilerin güçlük yaşaması olarak ifade etmiştir.

Uygulama sürecinde en çok karşılaşılan problemlerden biri olan zamanın (bkz. *Tablo 3.42, Görsel 3.23*) derslerde verimli kullanılma durumuna ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular ise 3.76'da yer verilmiştir.

Tablo 3.76. *Uygulama sürecinde zaman yönetimine ilişkin bulgular*

Kategori: Zaman Yönetimi	**n**
Verimli	
Zamanın verimli kullanıldığını düşünme	18
Kısmen Verimli	
Zamanın kısmen verimli kullanıldığını düşünme	8
Verimsiz	
Zamanın verimli kullanılmadığını düşünme	1
Fikrim yok	2
Toplam	**29**

Tablo 3.76 incelendiğinde öğrencilerin %62'si uygulama sürecinde derslerde zamanın verimli kullanıldığını, %28'i ise kısmen verimli kullanıldığını düşündükleri

görülmektedir. Zaman yönetimine ilişkin Berra öğretmen ise gözlemlerini şu şekilde paylaşmıştır:

> Gayet yerinde kullanıldı, tüm etkinlikler yetiştirilmeye çalışıldı, öğrencilerin katılımının öğreniminin sağlanması için gerekli faaliyetlerin gayet güzel tamamlandığını gördük. Bazı son değerlendirme aşaması kalabiliyordu. Zamanında etkinlikler gayet güzel ayarlanarak uygulandığını gördük, çoğu etkinlikte dönütlerini de değerlendirmesini de yaptık. Güzel bir şekilde, zamanı etkili bir şekilde, verimli bir şekilde yürütüldüğünü söyleyebilirim. Her öğrencinin de her kazanımdan yeterli ölçüde yapılan etkinlikler sayesinde kazanımları gerçekleştirdiğini gördüm.

Uygulama süreci sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde Berra öğretmen kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretiminin başarılı, yararlı, öğrencilerin aktif olduğu ve kendi mesleki gelişimine katkı sağladığını şu şekilde ifade etmiştir:

> Evet, başlangıçta kurs alırken çok etkili olacağını düşünmemiştim aslında, uygulamada olunca daha görebiliyoruz, faydasını daha iyi anlayabildik. Bizzat uygulamalı olduğunda gayet etkili başarılı bir süreç geçtiğini düşünüyorum. Birçok öğrenciyi aynı anda dikkate alabiliyor her öğrenci aktif olmaya çalışıyor. Sorular öğrencilerin akademik başarı düzeylerine uygun ya da işte yapılan etkinlikler algılama düzeylerine uygun şekilde etkili başarılı bir süreç olarak geçtiğini düşünüyorum. Gayet faaliyetlerle dolu dolu geçen bir eğitim faaliyeti oldu. Ben de çok yararlandım. İnşallah eğitim ve öğretim hayatımda uygulamaya çalışacağım.

Uygulama öncesi kapsayıcı eğitim yaklaşımının uygulanabilir olmadığını düşünen Berra öğretmen uygulama sürecinin kapsayıcı eğitime yaklaşımına etkisini şu sözlerle ifade etmiştir:

> Açıkçası çok uygulanabilir olduğunu düşünmüyordum başlangıçta, özellikle kalabalık sınıflar olması öğrencilerin her birinin özelliğini dikkate almanın mümkün olduğunu düşünmüyordum. Şimdi daha olumlu yaklaşıyorum en azından belirgin özelliklerini öğrencinin ortalama düzey öğrencileri grup grup ayırarak uygulanabileceğini gördüm. Her bir öğrencinin düzeyinin dikkate alınabileceğini gördüm. Daha öncesinde uygulanabilir olacağını eğitim-öğretime uygulanabileceğini pek düşünmüyordum ama öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınarak gayet de güzel uygulanabildiğini gördüm. Ama yine de hala kafamda şeyler var tek sınıf olduğunda uygulanabiliyor ama yedi sınıfın dersine girince acaba her birinde yapılabilir mi şüphelerim var ama yine de en azından siz uygularken diğer sınıflarımda daha her birini yapmasam da bazı temel faaliyetleri gerçekleştirmeye çalıştım ve faydasını da gördüm. Öğrencilerin de katılımını izledim gayet güzel oluyor.

Berra öğretmenin uygulama süreci öncesinde (17 Mayıs 2019) gerçekleştirilen görüşmede kapsayıcı eğitimi şu şekilde tanımlamıştır:

> İlk amaç birazcık önceki seminerin (PICTES) etkisi oldu acaba Suriyeli çoğunlukta olduğu için acaba ona yönelik olduğunu düşünmüştük. Kapsamını öğrendiğimizde daha geniş olduğunu anladık. Engelli öğrencilerimizden tutalım da maddi durumu iyi olmayan, farklı ülkelerden gelmiş kendini yabancı hisseden mülteci diyebileceğimiz genellikle yabancı uyruklu her ülkeden olabilir. Onlar da kendini ayrıcalıklı hissetmemesi amacıyla birçok kişiyi içine alacak bir eğitim modeli.

Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü projesi kapsamında mahalli hizmet içi eğitimler öncesinde Berra öğretmen kapsayıcı eğitimin yalnızca Suriyeli öğrencilere yönelik olduğunu düşünürken, hizmet içi eğitim sonrasında ise yabancı uyruklu tüm öğrencileri, engeli olan ve maddi durumu zayıf öğrencilerin de kapsayıcı eğitime dâhil olduğunu deneyimlemiştir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik gerçekleştirilen uygulama sonrasında ise kapsayıcı eğitimi aşağıdaki şekilde tanımlamış ve süreci açıklamıştır.

> Öğrenciye değer veren her öğrencinin ayrı bir değer olduğunun farkına varan bir durum bence kapsayıcı eğitim. Çünkü birçok açıdan öğrenciyi ele alıyor ve her öğrencinin değerli olduğunu hissettiriyor. Uygulama sonucunda bütün öğrencilerin kendini katabildiğini gösterebildiğini gördük. Bu sayede öğrencilerin süreçte kendilerini tanımalarına da izin verdi. Başarılı bir şekilde geçti birçok öğrencinin kendini tanıyıp değerli olduğunun farkına vardı. Kendinin de başarabileceğine inancının arttığını gördüm. Güzel bir şekilde eğitime katılabiliyor, hayata katılabiliyor, hayatın içerisinde yer aldığını görebiliyor kapsayıcı eğitim sayesinde bence. Öğrenciler kendini daha iyi bir şekilde değerlendirebiliyor kapsayıcı eğitim sayesinde.

Uygulama öncesinde kapsayıcı eğitimin temel değerlerini adalet, sevgi ve saygı olarak ifade eden Berra öğretmen gerçekleştirilen uygulama sonrasında kapsayıcı eğitimin temel değerlerini işbirlikçi olması, farklılıklara saygı, aktif katılım, demokratik olma ve yaparak ve yaşayarak öğrenme olarak aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

> Şöyle bir durum var aslında çok fazla sayabiliriz en etkili bence göze çarpan özellikleri işbirlikçi olması birçok öğrencinin gruplar oluşturarak birbirlerini tanıması öncelikli olarak. Daha sonra baktığımızda birbirlerine saygıyı içeren bir özelliği var farklılıklara saygı açısından önemli. Yaparak ve yaşayarak öğrenmesi öğrencilerin faaliyetlere aktif katılması

ve süreç içerisinde herkesin katılabilmesi için ayrım yapılmaması, demokratik olma özelliğini de sayabiliriz.

Berra öğretmen uygulama öncesinde kapsayıcı eğitimin önünde engel olarak gördüğü kalabalık sınıflarda uygulamanın zorluğu, branş öğretmenleri tarafından uygulanmasının güçlüğü, ders saatinin az olması, ailelere ulaşmanın güçlüğü gibi durumların uygulama sonrasında aşılabildiğini şu sözlerle aktarmıştır:

> Normalde özel okullarda bu uygulanabilir ama kalabalık okullarda bunun uygulanması biraz zor diye düşünmüştüm, bunu giderdik, uygulanabildi. Sonuçta tek bir sınıfa uygulama kolay ama tüm derslere uygulamak tüm sınıflara uygulamak biraz zor gibi gözüküyordu. Sınıf öğretmeni olsanız kendi sınıfınıza her derste uygulayabilirsiniz çünkü sınıftaki tüm öğrencilere tanıyorsunuz ve ona göre ayarlayabilirsiniz diye düşünüyordum. Ben sınıf öğretmenleri için daha kolay bir yöntem diye düşünmüştüm kapsayıcı eğitimi uygulamak ama diğer sınıflarımda da, tamam çok hazırlıklı olmasam da, yine de uygulamaya çalıştım o sınıflarda da uygulanabildi bu zorluğu aştım kafamda, bu sorular cevaplandı. Diğer sınıflarda da istenilirse uygulanabiliyormuş bunu gördüm aynı anda diğer sınıflara da yapılabiliyor. Biraz işte ders saatimizin sınırlı olması nedeniyle zorluklar yaşanıyor öğrenciyi her aşamasıyla tanımak gerekiyor yani bu yöntemi uygulayabilmek için her yönünü bilmek gerekiyor. Ailelerle sürekli iletişim kurmak gerekiyor aileleri her zaman görme imkânımız ulaşma imkânımız olmayabiliyor. Bunu da siz yaptınız hiç görüşemeyeceğiz aileler var diyorduk her biri ile görüştünüz bu zorlukta aşılabiliyormuş diye düşünüyorum. Yani istenilirse her sınıfa her kademeye her derse uygulanabilir, bu sorunlar giderildi kafamdı.

Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilerden hareketle kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik katılımcıların olumlu yaklaşımlar gösterdikleri görülmektedir. Buna ek olarak uygulama sürecinin öğrencilere ve öğretmene çeşitli katkılar sağladığı, genelde kapsayıcı eğitimin, özelde ise kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin akademik kaygının yanı sıra merkezi sınavların önem atfedildiği ülkelerde, dezavantajlı okullarda, heterojen sınıflarda, sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda uygulanabildiği, akademik başarı ve değer gelişimini desteklediği ifade edilebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde sonuçlar, sonuçların alanyazınla karşılaştırılmasını içeren tartışma ve sonuçlara dayalı olarak yer verilen öneriler bölümü üç ayrı başlık altında yapılandırılarak sunulmuştur.

4.1. Sonuç

Altıncı sınıf öğrencilerine yönelik, akademik başarı ve değer gelişimini destekleyici, kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretimini tasarlama, uygulama ve değerlendirmenin amaçlandığı bu araştırma eleştirel eylem araştırmasıyla yürütülmüş ve araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara bu bölümde yer verilmiştir. Sonuçlar araştırmanın dört temel sorusuna yanıt verecek şekilde dört başlık altında sunulmuştur.

4.1.1. Uygulama Öncesi Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu Nasıldır?

Sonuçların bu başlığı altında araştırmanın ilk aşamasına ait üç soruya ilişkin ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmada ilk olarak yanıt aranılan soru "Kapsayıcı eğitim üzerine hizmet içi eğitim alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin uygulama ve düşünceleri nelerdir?" sorusudur. Bu kapsamda kapsayıcı eğitime yönelik mahalli hizmet içi eğitim veya eğitici eğitimi almış 12 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi tüm dezavantajlı öğrencileri kapsayan bir eğitim olarak, kapsayıcılığın anlayışına uygun şekilde tanımladıkları, ancak kapsayıcı eğitim anlayışını derslerine yeterince yansıtamadıkları görülmüştür. Nitekim kapsayıcı eğitime yönelik eğitimler öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarını geliştirirken sınıf içindeki uygulamalarını daha çok dezavantajlı öğrencilere karşı duygusal yaklaşım ve bu öğrencilere yönelik basit görevlendirmelerde bulunma şeklinde etkileyebilmiştir. Katılımcıların dezavantajlı öğrencilere yönelik öğrenme-öğretme süreçlerini çoğunlukla basit sorular, örnekler ve anlatımlar şeklinde farklılaştırdıkları görülmüştür. Katılımcıların farklılaştırma örneklerinden de anlaşılabileceği üzere farklılaştırmayı yalnızca kaynaştırma ve Türkçe dil

yetersizliği olan yabancı uyruklu öğrenciler üzerinden gerçekleştirdikleri, diğer öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını ise göz önünde bulundurmadıkları belirlenmiştir.

- Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimin temel değerlerinin eşitlik, adalet, saygı, sevgi ve dayanışma olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar öğretim programının içeriğinin yoğun, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla, ders saatlerinin yetersiz, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil yeterliliğinin düşük ve akran tutumlarının ise olumsuz olmasını kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesi önündeki engeller olarak görmektedirler. İfade edilen engellerin uygulama süresince de karşılaşıldığı ancak büyük ölçüde giderildiği bu sonuçla birlikte söylenebilir.

Araştırma kapsamında yanıtı aranan bir diğer soru ise "Farklı kademe ve branşlardan öğretmenlere göre kapsayıcı eğitimin temel değerleri nelerdir?" sorusudur. Bu soruyla araştırmanın odak noktalarından biri olan ve uygulama sürecinde ele alınan kapsayıcı eğitimin temel değerlerinin belirlenmesi hedeflenmiş ve bu kapsamda aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

- Türkiye'nin yedi bölgesinden 47 farklı şehirde farklı kademelere ait okullarda görev yapmakta olan 21 farklı branştan, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış, 152 öğretmene göre kapsayıcı eğitimin temel değerlerinin sırasıyla duyarlılık, saygı, adalet, sevgi, dayanışma ve eşitlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu değerler sosyal bilgiler öğretmenlerinin ifade ettikleri değerlerle de örtüştüğü tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre kapsayıcı bir anlayışa sahip toplumun inşası için kapsayıcı eğitimin öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıklara yönelik saygıya ve duyarlılığa aynı zamanda adalet ve eşitliğe odaklanması gerektiği ifade edilebilir.

Sonuçların bu başlığı altında ise son olarak araştırmanın uygulama sürecinin gerçekleştirildiği 6/G sınıfının derslerine giren, farklı branşlardan, yedi öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilerek "6/G sınıfı branş öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin

uygulama ve düşünceleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruyla kapsayıcı eğitimin 6/G sınıfının diğer derslerindeki varlığı ve öğretmen anlayışlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- Uygulamanın gerçekleştirildiği 6/G sınıfının branş öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin temel değerlerini adalet ve eşitlik olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının ise oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların kaynaştırma ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik daha çok basit görevler verme ve bazı etkinliklere dâhil etme şeklinde temel düzeyde dâhil etme stratejilerinin olduğu tespit edilmiştir. Benzer düzeyde katılımcıların demokratik bir sınıf ortamını desteklemek amacıyla eşitlik, çoğulculuk ve hoşgörü gibi demokratik değerlere yönelik uygulamalar da gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şube öğretmenlerinin ifade ettikleri kapsayıcı eğitimin temel değerlerinin sosyal bilgiler ve farklı branşlardan öğretmenlerin ifade ettikleri değerlerle örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının da sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulamalarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.
- Etkili bir farklılaştırma ve kapsayıcı eğitim için gereklilik arz eden bireysel farklılıkların tespit edilmesine ilişkin katılımcıların kullandıkları temel stratejilerin üç başlıkta toplandığı tespit edilmiştir. Buna göre katılımcılar sınıflarındaki bireysel farklılıklara ilişkin bilgilere "Şube Öğretmenler Kurulu" toplantılarından, sınıf rehber öğretmeninden ve diğer branş öğretmenlerinden ulaşabilmelerinin yanı sıra bireysel veya toplu veli görüşmeleriyle de elde edebildikleri belirlenmiştir. Bunlara ek olarak sınıflarındaki öğrencilerle süreç içerisinde iletişim kurarak veya gözlemleyerek de onları tanıma yolunu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Şube öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri ise öğrenme-öğretme sürecinden, öğretmenden ve çevreden (aile ve toplum) kaynaklı olmak üzere üç unsur etrafında gruplandırdıkları tespit edilmiştir. Buna göre öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan problemlerin başlıcalarının ders saatlerinin yetersizliği, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı ve öğretim programlarının

içeriklerinin yoğun olması şeklinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin de ifade ettikleri sorunlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre farklı derslerin öğrenme-öğretme sürecinde de kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Katılımcılar kapsayıcı eğitimin sınıf yönetimini zorlaştıracağı, ölçme ve değerlendirmede kendilerine güçlük oluşturacağı ve ders öncesi görece yoğun bir hazırlık gerektireceğinden iş yüklerini artıracağına yönelik endişelerinin de kapsayıcı eğitimin önündeki öğretmen kaynaklı engelleri oluşturduğu belirlenmiştir. Son olarak katılımcıların çevreden kaynaklı problemleri ise yaşantıları nedeniyle öğrencilerin sahip oldukları olumsuz tutumlar ile kapsayıcılığın aile ve toplumda bir karşılığının bulunmaması olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uygulama Süreci Nasıldır?

Bu başlık altında araştırmanın 18 haftalık uygulama sürecinde ders video kayıtları/gözlem raporları, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, öğretmen gözlem formları, öğrenci günlükleri ve öğrenci ürün dosyalarından elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Buna göre yanıtı aranan üç sorudan ilki "Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler dersleri nasıl gerçekleşmiştir?" sorusudur. Bu soru kapsamında elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı etkili bir sosyal bilgiler öğretiminin iyi bir planlama gerektirdiği ve planlama sürecinde kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri olan öğrenci çeşitliliğini tanımak ve kucaklamak, uygun öğrenme ortamı ve materyalleri sağlama, esnek öğrenme deneyimleriyle tüm öğrencilere öğretmek, müfredatta çeşitliliğe yer vererek önyargıları önlemek, adil bir öğrenme-öğretme süreci ile sosyal adaleti geliştirmek, temel bilgi ve becerileri geliştirmeyi desteklemek, öğrenenlerden oluşan bir topluluk inşa etmek, etkili geri bildirimde bulunmak ve son olarak uygulamayı değerlendirme ve yansıtma ilkelerinden azami ölçüde yararlanmanın kapsayıcı eğitimin başarısını artırdığı tespit edilmiştir.

- Uygulama sürecinde gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler derslerinin sürecini iki ders saati süresi üzerinden yüzde olarak şu şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre iki ders saatinin yaklaşık 1/3'ünün öğretmenin rehber öğrencilerin ise aktif olduğu etkinliklerle, 1/3'ünün öğrencilerle karşılıklı etkileşimli, kalan kısmının ise bilgi ve iletişim teknolojileriyle (video, Web 2.0 vb.) destekli, derse geçiş veya ders dışı faaliyetlerle ve öğretmen merkezli geçtiği tespit edilmiştir.
- Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler derslerinde içeriğin öğrencilerin ilgisini çekmesi ve öğrenmelerini desteklemesi amacıyla sıklıkla görsel (fotoğraf, harita, grafik vb.), video (belgesel, animasyon vb.), eğitsel oyunlar, etkinlikler (drama, canlandırma vb.), grup çalışmaları ve Web 2.0 uygulamalarıyla (Kahoot, Voki, Plickers vb.) zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda bir ders saatinde bir içeriğin üç veya dört farklı unsurla zenginleştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.
- Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler derslerinde öğretim programı ve ders kitabı içeriğinden katı bir şekilde yararlanılmasının öğrenme-öğretme sürecinde özgünlüğün oluşturulamamasına, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınamamasına, zaman yönetiminin kötü kullanılmasına ve eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşmamasına neden olabileceği tespit edilmiştir. Bu kapsamda kapsayıcı sosyal bilgiler derslerinde öğretim programından yalnızca bir çerçeve olarak yararlanılması ve içerik oluşturmada ders kitabının yanı sıra çeşitli kaynakların da işe koşulmasının önem taşıdığı söylenebilir.
- Kapsayıcı eğitime dayalı sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırmanın içerik, süreç, ürün ve duygusal etki/ortam bileşenleriyle farklılaştırılabildiği belirlenmiştir. İçerikte farklılaştırmanın daha çok üç farklı başarı düzeyinde başarılı, orta ve düşük (öğrenme güçlüğü yaşayanlar, yabancı uyruklu öğrenciler vb.) öğrenciler olarak gerçekleştirildiği ve süreçte düzeyler arası öğrenci geçişlerine esneklik sağlanabileceği tespit edilmiştir. Sürecin farklılaştırılmasında ise genellikle çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanımının

yanı sıra teknoloji tabanlı uygulamaların da kullanılabileceği ortaya koyulmuştur. Ürünün farklılaştırılmasında ise öğrencilere konuya ilişkin alternatif seçenekler sunularak kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ürünler ortaya koymaları teşvik edilerek gerçekleştirilebileceği belirlenmiştir. Duygusal etkinin farklılaştırılmasında ise öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerle güçlü yönlerinin gelişimi desteklenerek; iletişime açık, empatik, kapsayıcı, adil, eşitlikçi ve demokratik bir söylem geliştirerek ve bunun sınıf içinde gelişiminin teşvik edilerek gerçekleştirilebileceği ortaya koyulmuştur. Son olarak ortamın farklılaştırılmasında ise ele alınan konuya ve kullanılan öğretim yöntem ve tekniklere bağlı olarak küme, "U", kare ve sistematik oturma düzenlerinden yararlanmanın yanı sıra sınıf ve okul dışı öğrenme ortamlarından da yararlanılarak gerçekleştirileceği sonucuna ulaşılmıştır.

- Kapsayıcı eğitime dayalı sosyal bilgiler öğretimi duyarlılık ve saygı değerleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda iki farklı yaklaşım kullanılmış uygulamanın ilk yarısında daha çok fırsat eğitiminden ve sınıf içi davranışlara geri bildirimde bulunma ile yararlanılırken uygulamanın ikinci yarısında ise bunlara ek olarak öğrenme-öğretme sürecine planlı bir şekilde değer etkinlikleri dâhil edilerek değer kazanımı desteklenmeye çalışılmıştır. Değer kazanımı için telkin, davranış değiştirme, değer analizi, Kohlberg'in bütüncül yaklaşımı (adil topluluk okulları), gözlemleme ve model olma yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde değer kazanımına yönelik gerçekleştirilen etkinlikler ve ardından ilgili değeri açıklamak ve sınıf iklimiyle ilişkilendirmek değer öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin büyük ölçüde Kohlberg'in ahlak gelişim evrelerinden gelenek öncesi düzeyde, ceza ve itaat ile saf çıkarcı bir eğilim gösterdikleri gözlemlenmiş bu nedenle araştırmada değer kazanımı için ödül (kitap, dergi, kırtasiye seti, sinema vb.) ve cezadan (ödülden mahrum kalma vb.) da yararlanmak durumunda kalınmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde yanıtı aranan bir diğer soru ise "Uygulama sürecinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımları nasıldır?" sorusudur. Bu soruya ilişkin bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

- Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrenci katılımı artırdığı tespit edilmiştir. Buna göre kapsayıcı eğitim anlayışıyla yürütülen etkili bir derste tüm öğrencilerin katılım isteğinde bulunabileceği ve yine tümünün söz hakkı bulabileceği ortaya koyulmuştur. Bu kapsamda uygulamanın ilk yarısında derslerde öğrenci katılım isteği ortalama %89,5 olarak, öğrenci katılım ortalaması %83,75 olarak gerçekleştiği tespit edilirken uygulamanın ikinci yarısında ise katılım isteği ortalaması %96,8'e, katılım ortalaması ise %98,8'e yükselmiştir. Uygulama sürecinin altı haftasında (10., 11., 12., 13., 14. ve 18. haftalarda) öğrencilerin derse %100 katılımı sağlanmış, uygulamanın iki haftasında (11. ve 18. haftalar) ise hem katılım isteğinde hem de katılımda %100'e ulaşılmıştır. Ön gözlem haftasında öğrenciler üç ders saatinde toplamda sosyal bilgiler dersinde 225 defa katılım isteğinde bulunurken 119 kez söz hakkı bulabilmişlerdir. Uygulamanın 11. haftasında katılım isteği 744, söz hakkı bulma 208 olarak, 14. haftada ise 1028 defa katılım isteğine karşılık 236 kez söz hakkı bulma şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Bunlara ek olarak katılımın hesaplandığı 16 haftada en fazla katılım isteği gösteren ilk beş öğrenci arasına en az bir kez girebilen öğrenci sayısı 21 olarak belirlenmiştir. En fazla katılım isteği gösteren bu öğrenciler arasında başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük öğrencilerle birlikte kaynaştırma, konuşma bozukluğu yaşayan, yabancı uyruklu vb. gibi yüksek dezavantajlı öğrencilerin de bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla dizayn edilen derslerin bireysel farklılıkları fark etmeksizin tüm öğrencileri derse katılmaya teşvik ettiği ve tümünün derse katılımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçların bu başlığı altında yanıtı aranan son soru ise "Uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?" sorusudur. Bu soruya ilişkin araştırmacı günlüğü, gözlem raporları, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler derslerinde karşılaşılan başlıca sorunların gürültü, zaman yetersizliği, sınıf içi saygıda yetersizlikler, ayrımcılık, zorbalık, argo konuşma ile farklılıklara karşı direnç, öğrenci sayısının fazlalığı, öğretim programının yoğunluğu ve fiziki ortamın yetersizliği

olduğu tespit edilmiştir. En çok karşılaşılan sorun olan gürültünün uygulamanın ilk yarısında sınıf içi saygının yetersizliğine bağlı olarak daha çok ders dışı olarak ortaya çıktığı, uygulamanın diğer yarısında ise etkinlik ve grup çalışmalarına bağlı olarak daha çok ders hakkında konuşmalarla ortaya çıktığı belirlenmiştir. Uygulamanın ikinci yarısında meydana gelen gürültünün kabul edilebilir ve daha az şiddetli olduğu ifade edilebilir. Karşılaşılan bir diğer sorun ise zamandır. Buna göre öğrenme-öğretme sürecinde zamanın içeriğin anlaşılması ve farklılaştırılması için genellikle yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak süreçte içeriğin azaltılmasıyla zaman konusunda kısmi bir ilerleme kaydedilebilse de özellikle tek ders saatlerinden yeterli verim alınamadığı ifade edilebilir. Bir diğer önemli sorun ise sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması ve fiziki ortamın bu öğrenci sayısı karşısında yetersiz kalmasıdır. Uygulamanın gerçekleştiği 6/G sınıfında 31 öğrenciyle etkinliklerin gerçekleştirilmesinde, "U", küme ve kare düzenlerinin sağlıklı şekilde oluşturulması ve yürütülmesinde, sınıf ortamının fiziksel olarak yetersizliği nedeniyle problemler yaşandığı görülmüştür. Uygulama sürecinin bazı haftalarında da deneyimlenen 25 öğrenci ve daha azıyla gerçekleştirilen kapsayıcı derslerin öğrenci katılımını ve başarısını önemli derecede artırabileceği gözlemlenmiştir.

- Uygulamanın ilk dokuz haftasında karşılaşılan güçlüklerin son dokuz haftaya göre daha çeşitli ve şiddetli oldukları söylenebilir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretimi ile öğrenci kaynaklı problemlerin önemli bir kısmının uygulama sürecinde giderildiği ancak zaman yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı ve fiziksel ortamın yetersizliğinin kapsayıcı eğitim için kronik sorunlar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri Nelerdir?

Sonuçların bu başlığı altında 18 hafta boyunca sürdürülen kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve değer kazanımına etkilerinin yanı sıra sınıf içi iletişime, sınıf iklimine ve dezavantajlı

öğrencilere yönelik etkilerinin de ortaya koyulması hedeflenmiştir. Bu başlık altında akademik başarı testi, gözlem raporları, görüş formu, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar beş soruya yanıt verecek şekilde sunulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın birincil odak noktasını oluşturan "Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi nasıldır?" sorusundan ulaşılan sonuçlara aşağıda verilmiştir.

- Başarı testinden elde edilen nicel bulgulardan hareketle kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öncesi öğrencilerin ön test puan ortalamaları 16,45'ten uygulama sonrasında 24,41'e yükseldiği görülmüştür. Ayrıca son test puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık elde edilmiş, bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu, kapsayıcı sosyal bilgiler öğretiminin kız öğrencilerin akademik başarılarını daha fazla artırdığı tespit edilmiştir.
- Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığına ilişkin nicel sonuçların nitel sonuçlarca da desteklendiği tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde tüm öğrenciler akademik başarılarının yükseldiğini düşündükleri, öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerde ise 31 öğrenciden 28'inin akademik başarısını ilerlettiğini, hâlihazırda başarılı olan üç öğrencinin ise akademik başarısını aynı şekilde sürdürdüğünü düşündüğü belirlenmiştir. Buna göre nicel ve nitel bulgulardan hareket kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler derslerinin tüm öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer odak noktası olan "Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin değer kazanımına etkisi nasıldır?" sorusu kapsamında ulaşılan sonuçlara ise aşağıda yer verilmiştir.

- Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulardan hareketle kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerde saygı, adalet, sevgi ve duyarlılık değerlerinin kazanımını desteklediği tespit edilmiştir.

Uygulama sürecinde hedeflenen iki değerden biri olan saygı değerine ilişkin öğretmen görüşleri de saygı değerinin kazanımına ilişkin sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca bu sonuçları öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki saygı değerine ilişkin yapmış oldukları tanımlamaların kapsamındaki değişimler ile öğrencilerin saygı değerine yönelik verilen bir senaryoya karşı geliştirdikleri olumlu yaklaşımlara dair bulgular da desteklemektedir. Buna göre kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerde saygı değerinin gelişimini desteklediği, uygulamada hedeflenen değer kazanımına ulaşıldığı tespit edilmiştir. İfade edilen değerlerin yanı sıra kimi öğrenciler, bireysel farklılıklarının da etkisiyle, uygulama sürecinde dürüstlük, eşitlik, dayanışma, hoşgörü, cesaret, özgüven, sorumluluk ve yardımlaşma değerlerine ilişkin bireysel kazanımlar da sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Saygı değeri araştırmanın hedef değerlerden biri olmasının yanında ilgili değerin 6/G şubesindeki yetersizliği nedeniyle uygulama sürecinde bu değerin iyileştirilmesine yönelik mücadelelerin de gerçekleştirildiği bir değer olmuştur. Saygı değeri öğrencilerin önemli bir kısmı tarafından içselleştirildiği yukarıda da ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra saygı değerine ilişkin bireysel kazanımların sınıf içinde öğrenciler arasındaki söylem ve davranışa da önemli ölçüde yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu akranlar arası saygı değerinin uygulama öncesinden uygulama sonuna kadar olumlu yönde değiştiğini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Akranlar arası saygı değerinin gelişimine ilişkin öğrencilerden elde edilen sonuçların aynı zamanda öğretmen görüşleriyle de desteklendiği görülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen bulgulardan hareketle kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinin sınıf içerisinde öğrenciler arasındaki saygının gelişimine de olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Saygı değeri kadar içselleştirilemese de araştırmanın hedef değerlerden biri olan duyarlılık değerine ilişkin de öğrencilerin birtakım kazanımlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Nitekim uygulama öncesine göre uygulama sonunda öğrencilerin duyarlılık değerine ilişkin yaptıkları tanımlamaların kapsam olarak gelişimi ile duyarlılığa ilişkin verilen senaryoya karşı geliştirdikleri yaklaşımlar

ilgili değere karşı bazı kazanımların elde edilebildiğini göstermektedir. Öğretmenden elde edilen bulgularda da öğrencilerin uygulama sürecinde duyarlılık değerini kazandıklarını göstermiştir. Buna göre kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin saygı değerinin yanı sıra duyarlılık değerinin de gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma 6/G sınıfının tüm öğrencileriyle gerçekleştirilmesi dolayısıyla yukarıda ifade edilen akademik başarı ve değer kazanımına ilişkin tüm sonuçların dezavantajlı öğrenciler için de geçerli olduğu ifade edilebilir. Tüm öğrencilerin süreçteki kazanımlarına Tablo 3.55'te verilmiş olmasına rağmen sınıfta yüksek dezavantaja sahip kaynaştırma, yabancı uyruklu ve konuşma bozukluğu olan öğrencilere ilişkin sonuçlara da ayrıca değinilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda "Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin dezavantajlı öğrencilere yönelik etkileri nelerdir?" sorusuna ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretimin yüksek dezavantajlı öğrencilerin akademik başarı ve değer kazanımının yanı sıra sınıfta akranları tarafından kabullerinin ve sınıf içi iletişimlerinin de arttığı tespit edilmiştir. Nitekim öğretmenden elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bir kısmının yüksek dezavantajlı akranlarına karşı uygulama öncesinde sahip olduğu olumsuz yaklaşımlarının uygulama süreciyle olumlu yönde değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular da öğrencilerin önemli bir kısmının sınıftaki yüksek dezavantajlı öğrencilere yönelik saygı gösterildiğini düşündüklerini göstermiştir. Diğer yandan duyarlılık değerine ilişkin öğrencilerin büyük çoğunluğunun yabancı uyruklu öğrencilerin olumsuz bir durumla karşılaştığı senaryoya olumlu bir yaklaşımla karşılık verdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin yüksek dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek (yabancı uyruklu, kaynaştırma, konuşma güçlüğü vb.) öğrencilere akademik başarıyla birlikte ders katılımlarını, saygı ve duyarlılık temelinde sınıftaki kabullerini ve iletişimlerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın planlama aşamasında olmayan ancak uygulamanın başında 6/G sınıfında karşılaşılan gruplaşma, iletişim yetersizliği ve olumsuz sınıf iklimi gibi durumlara kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen derslerin nasıl bir etki edebileceği merak edilmiş ve araştırmanın amaçlarına bu kapsamda iki soru eklenmiştir. Bunlardan ilki olan "Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin sınıf içi iletişime etkisi nasıldır?" sorusundan elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- Öğretmen bulgularından hareketle kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin çoğunluğunun sınıf içi iletişimini artırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen bulgular da uygulama sürecinin sınıf içi iletişimi artırdığını göstermektedir. Buna göre öğrencilerin tamamına yakını sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirilen uygulamaların sınıf içi iletişimin artmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen sonuçlar gözlemlerle birleştirildiğinde kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin sınıf içi iletişimi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma amaçlarına süreçte eklenen bir diğer soru ise "Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin sınıf iklimine etkisi nasıldır?" sorusudur. Kapsayıcı eğitimde sınıf iklimi kapsayıcı bir söylemi, öğrencilerin düşüncelerini rahat bir şekilde paylaşabilmelerini, karşılıklı saygıyı, demokratik bir ortamı ve geleneksel öğrenci-öğretmen ilişkisini en aza indirgenmesini hedeflemektedir. Buna göre sınıf iklimi kavramı çeşitli durumları kapsadığından elde edilen sonuçlar da farklı boyutlarıyla aşağıda sıralanmıştır.

- Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kendilerini ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebildikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmelerinde başlıca etkenlerden birinin öğretmen yaklaşımı olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretim sürecindeki öğretmen yaklaşımını ise iyi davranışlar sergileyen, adil, hoşgörülü, arkadaşça, saygılı ve yardımsever olarak nitelendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenden elde edilen bulgular da uygulama sürecinde öğrenci-öğretmen ilişkisinin arkadaşça yürütüldüğünü göstermiştir. Kendilerini kısmen rahat ifade

edebildiklerini düşünen bir kısım öğrencinin ise böyle düşünmelerinin başlıca nedeninin akran tepkisinden çekinmeye yönelik kaygı olduğu görülmüştür.

- Öğrencilerin tümü, öğretmenin uygulama süreci boyunca kendi görüşlerine değer verdiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine değer verildiğini düşünmelerinin başlıca nedenlerinden biri, öğretmen bulgularına göre, demokratik bir sınıf ortamında herkesin görüşlerinin yansıtılmaya çalışılması ve eşit söz hakkı verilmesidir. Bunlara ek olarak öğrenciler ortaya koydukları ürünler ve yanıtlar hakkında geri bildirim almalarının da öğretmen tarafından öğrencilere değer verildiğinin bir göstergesi olabilir. Öğretmen ve öğrenci bulgularından hareketle kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin öğretmenden yeterli geri bildirim alabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf iklimi yalnızca öğrenci-öğretmen ilişkisini içermemekte, akranlar arası ilişkileri de içermektedir. Bu kapsamda öğrencilerin önemli bir kısmının sınıf içinde akranlarının birbirlerine değer verdiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Akranlar arası değer verme durumunu uygulama sürecinin de olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu uygulama sürecinin akranlar arası değer verme durumunu olumlu yönde değiştirdiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen bulguları da uygulama sürecinin öğrencilerin birbirlerine değer verme durumlarını olumlu yönde etkilediği sonucunu destekler niteliktedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin farklı boyutlarıyla sınıf ikliminin gelişimine katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.4. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimine İlişkin Katılımcıların Görüşleri Nelerdir?

Araştırma sonuçlarının ikinci ve üçüncü başlıkları altında yer verilen öğrenci ve öğretmen görüşlerine ek olarak bu son başlık altında kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin öğrenciler ve öğretmen üzerindeki etkisine dair ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu kapsamda "Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?" ile "Kapsayıcı

eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" sorularına ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıdaki boyutlar üzerinden ele alınmıştır.

- Uygulama sürecinin genel olarak öğrenciler üzerindeki etkisi,
- Ders verimliği hakkındaki görüşler,
- Kapsayıcı sosyal bilgiler dersinin ayırt edici özellikleri,
- Uygulama sürecinin eğlenceli olma durumu,
- Uygulama sürecinde en sevilen etkinlikler,
- Kullanılan öğretim materyallerinin öğrenmeye etkisine dair görüşler,
- Öğretim sürecinde farklılaştırılmış öğretim materyallerine yönelik öğrenci farkındalıkları,
- Kare oturma düzenine ilişkin görüşler,
- Uygulama sürecindeki zaman yönetimine ilişkin görüşler,
- Öğretmenin kapsayıcı eğitimin tanımına, değerlerine ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri,
- Uygulama öncesinde kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesi önündeki engellerin aşılabilme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretimine ilişkin bu boyutlar çerçevesinde, ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

- Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretim sürecine ilişkin öğrencilerin uygulama sürecinin kendilerinde öğrenmeyi sağladığını, akademik başarılarını artırdığını ve öğrenme-öğretme sürecinden memnuniyet duyduklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenden elde edilen bulgular da uygulama sürecinin öğrencilerin ders motivasyonlarını ve katılımlarını artırdığı ve ele alınan konuları daha iyi anlamalarını sağladığını göstermiştir. Bu sonuçları öğrencilerin gerçekleştirilen uygulama sürecini verimli bulmalarına ilişkin elde edilen bulgular da desteklemektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin ders katılımını ve akademik başarıyı artırarak öğrencilerin dersten verim almalarını ve daha iyi öğrenmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrenciler kapsayıcı sosyal bilgiler öğretiminin daha önce deneyimledikleri sosyal bilgiler derslerinden ayırt edici özelliklerini öğrenme-öğretme süreci ve öğretmen yaklaşımı üzerinden ifade ettikleri görülmüştür. Buna göre kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin en belirgin ayırt edici özelliklerinin öğrenme-öğretme sürecinin etkinlik temelli olması ile olumlu öğretmen yaklaşımı olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı sosyal bilgiler derslerinin ayırt edici özelliğinin etkinlik temelli olarak nitelendirilmesinde en önemli faktörlerden birisinin de gerçekleştirilen etkinliklerin eğlenceyle ilişkilendirilmesidir. Nitekim öğrenciler kapsayıcı sosyal bilgiler derslerinin eğlenceli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Eğlenceli olarak nitelendirdikleri ders unsurlarının ise önemli bir kısmını etkinlikler oluşturmaktadır. Etkinliklere ek olarak öğrenciler oturma düzenini, öğretmen anlatımını ve grup çalışmalarını da eğlenceli olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen bulguları da uygulama sürecinde eğlenceli ortamların oluştuğunu göstermektedir. Bu kapsamda öğrenciler kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinin ayırt edici özelliklerinin etkinlik temelli olması ve olumlu öğretmen yaklaşımı olduğu, etkinlikler dolayısıyla da öğrenciler tarafından eğlenceli olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretim sürecinde öğrencilerin en sevdikleri etkinliklerin çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum 6/G sınıfındaki bireysel farklılıkların çeşitliliği hakkında da bir kanıt sunmaktadır. Buna göre uygulama sürecinde kimi öğrencilerin grup temelli etkinlikleri, kimileri teknoloji destekli (Web 2.0 vb.) uygulamaları, bazıları eğitsel oyun ve canlandırma vb. etkinlikleri, bazıları ise bilgi ve çalışma yaprakları temelli etkinlikleri, birçok öğrencinin ise sınıf dışı etkinliklerden veya bunların tümünden hoşlandığı belirlenmiştir. Öğretmenden elde edilen bulgular da uygulama sürecinde öğrencilerin severek takip ettiği çok sayıda etkinliğin gerçekleştiğini göstermektedir. Bu bağlamda uygulama sürecinde öğrencilerin ilgileri doğrultusunda çeşitli etkinliklerin gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinde çok ve çeşitli sayıda öğretim materyali kullanılmıştır. Amaç öğrencilerin ilgi ve öğrenme profilleri doğrultusunda bir öğrenme-öğretme süreci ortaya koyarak akademik başarıyı desteklemektir. Öğrencilerin tümü kullanılan materyallerin öğrenmeye katkı sunduğunu düşünerek öğretim materyalleri hakkında olumlu bir yaklaşım sergilemiştir. Öğretmen bulguları da süreçte çok çeşitli materyallerden yararlanıldığını, bu materyallerin öğrencilerde ilgi ve merak uyandırarak katılımı ve öğrenmeyi artırdığını göstermiştir.
- Uygulama sürecinde sıklıkla kullanılan farklılaştırılmış öğretim materyallerine yönelik öğrenci farkındalıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin 2/3'si derslerde farklı öğrencilere farklı materyaller verildiğinin farkında olmasına rağmen bu öğrencilerin yalnızca 1/3'ü farklılaştırılmış öğretim materyallerinin öğrenme düzeyi düşük öğrencilere verildiğinin farkındadırlar. Ancak farkındalığa sahip bu öğrencilerin de farklılaştırılmış öğretim materyallerini yalnızca yüksek dezavantajlı olarak ifade edilen öğrencilere yani bazı yabancı uyruklu öğrencilere, kaynaştırma öğrencilerine ve birkaç başarı düzeyi çok düşük öğrenciye verildiğini düşünmektedirler. Öğretmen bulguları da öğrencilerin farklılaştırılmış materyalleri daha çok yabancı uyruklu ve kaynaştırma öğrencilerine verildiğini düşündükleri sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmenden elde edilen bulgular farklılaştırılmış materyal kullanımının uygulama sürecinde bir sorun oluşturmadığını da göstermiştir. Farkındalığa sahip öğrencilerin yarıdan fazlası ise farklı materyallerin kopya çekilmesinin önüne geçilmek amacıyla verildiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmının ise uygulama süresi boyunca farklılaştırılmış öğretim materyallerinin verildiğini fark etmedikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminde farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilere farklı materyaller verilmesine ilişkin öğrenci farkındalıklarının düşük olduğu ve farklılaştırılmış materyal kullanımının öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerden kaynaklı bir sorun oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler derslerinde ortam farklılaştırılmış, bu kapsamda küme çalışmalarının yanı sıra "U" ve kare oturma düzenlerinden sıklıkla yararlanılmıştır. "U" oturma düzeni sınıfın fiziki yapısının elverişli olmaması ve öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle etkili şekilde gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle uygulama sürecinde kare oturma düzeninden daha fazla yararlanılmıştır. Bulgulardan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun kare oturma düzenine ilişkin olumlu bir yaklaşım içinde oldukları tespit edilmiştir. Kare oturma düzeninin güçlü yanlarının sınıf içi iletişimi artırma, öğrencilerin birbirlerini ve akıllı tahtayı daha iyi görebilme imkânı sağlaması ile konu dışındaki gürültüyü azaltması olduğu belirlenmiştir. Zayıf yönlerinin ise, sistematik oturma planının etkisiyle, öğrencilerin hoşlanmadığı arkadaşlarıyla birlikte oturmalarına neden olması ile akıllı tahtanın hemen önünde oturan öğrencilerin tahtayı görmek için arkalarını dönmek durumunda kalmaları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenden elde edilen bulgular da kare oturma düzeninin güçlü yanlarının sınıf içi iletişimi artırmasının yanı sıra öğrenciler arası önyargıları azalttığı ve sınıf yönetimini güçlendirdiği şeklindedir. Diğer yandan zayıf yanlarının ise bir kısım öğrencinin tahtayı görmede ve sıralara giriş ve çıkışlardan sorun yaşanması olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda "U" düzeninin oluşturulamadığı öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda kare oturma düzeninin kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşmada yardımcı ve etkili bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Daha önce belirtildiği üzere kapsayıcı sosyal bilgiler öğretimi uygulama sürecinde en çok karşılaşılan problemlerden biri ders saatinin yetersizliğidir. Fakat öğrenci bulguları uygulama sürecinde derslerde zamanın verimli kullanıldığını, öğrencilerden elde edilen sonuçların da öğretmen bulgularını desteklediğini göstermiştir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretimi uygulama sürecinin öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik bakış açısına ve mesleki gelişimine birtakım katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Kapsayıcı eğitimin içeriğine ilişkin Berra öğretmenin görüşlerinin üç aşamada farklılaştığı görülmüştür. Buna göre kapsayıcı eğitimi almış olduğu hizmet içi eğitimler öncesinde (2018 yılı) yalnızca Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik olduğunu düşünürken hizmet içi eğitim sonrası (2019 yılı) ise kapsayıcı eğitimin içeriğini engeli olan, yabancı uyruklu ve maddi durumu zayıf öğrenciler olarak genişlettiği görülmüştür. Kapsayıcı sosyal bilgiler öğretiminin uygulama süreci sonrasında ise (2020 yılı) kapsayıcı eğitimin içeriğini bütün öğrenciler olarak güncellerken, kapsayıcı eğitimi tüm öğrencilere değer veren, sürece katılımlarını sağlayan, kendilerini tanımalarına imkân veren, akademik başarıyı destekleyen bir süreç olarak ifade etmiştir. Buna ek olarak kapsayıcı eğitimin temel değerlerini uygulama öncesinde adalet, sevgi ve saygı olarak ifade eden Berra öğretmen, uygulama sonrasında kapsayıcı eğitimin temel değerlerini işbirlikçi olma, farklılıklara saygı, aktif katılım, demokratik olma ile yaparak ve yaşayarak öğrenme şeklinde ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Uygulama sürecinde gözlemci olarak yer alan ve görüşlerine başvurulan Berra öğretmen, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almasına rağmen, uygulama öncesinde kapsayıcı eğitimin uygulanabilir ve etkili olabileceğini düşünmezken gerçekleştirilen uygulama sonrasında kapsayıcı eğitimin önemini ve etkisini daha iyi anlamlandırdığı aynı zamanda kapsayıcı eğitim yaklaşımının uygulanabilirliğine inandığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda uygulama öncesinde kapsayıcı eğitimin önündeki engeller olarak ifade ettiği öğrenci sayısının fazlalığı, branş öğretmenleri tarafından uygulanmasının ve ailelere ulaşmanın güçlülüğü ve ders saatinin yetersiz olması gibi durumların uygulama sürecinde aşılabildiğini düşündüğü belirlenmiştir. Nitekim uygulama sonrası Berra öğretmen, kapsayıcı eğitimin kalabalık sınıflarda da, branş öğretmenleri tarafından da uygulanabileceğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda zaman probleminin üstesinden büyük ölçüde gelinebileceğini, hedeflendiğinde ailelere ulaşılabileceğini ve her eğitim kademesinin her dersinde kapsayıcı eğitimin uygulanabileceğini düşündüğü sonucuna da ulaşılmıştır.

4.1.5. Sonuçlar Özeti

Sonuç kısmının bu başlığı altında yukarıda detaylandırılarak sunulan araştırma sonuçlarının bir özetine yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın önemli bazı sonuçları 10 madde halinde aşağıda sıralanmıştır:

1. Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerde dezavantajlı öğrencilere yönelik farkındalığı artırdığı, ancak birtakım nedenlerle öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi öğrenme-öğretme sürecine yansıtamadıkları tespit edilmiştir.
2. Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış öğretmenlere göre kapsayıcı eğitimin temel değerlerinin duyarlılık, saygı, adalet, sevgi, dayanışma ve eşitlik olduğu belirlenmiştir.
3. Sosyal bilgiler ve diğer branş öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin ders saatlerinin yetersiz, öğrenci sayılarının fazla ve öğretim programlarının içeriklerinin yoğun olması nedeniyle etkili şekilde uygulanamayacağını düşündükleri tespit edilmiştir.
4. Kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinin dikkate alınarak kapsayıcı derslerin etkili bir şekilde yürütülebileceği, derslerin büyük bölümünün öğrencilerin etkin ve/veya öğretmenle birlikte etkileşimli şekilde planlanması gerektiği, derslerde görsellerden, eğitsel oyunlardan, etkinliklerden, grup çalışmalarından ve Web 2.0 uygulamalarından sıklıkla yararlanılması gerektiği ortaya koyulmuştur.
5. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin bireysel farklılıkları ve engel durumları fark etmeksizin tüm öğrencilerin ders katılımını ve akademik başarısını artırdığı tespit edilmiştir.
6. Uygulama sürecinde karşılaşılan öğrenci kaynaklı problemlerin süreçte büyük ölçüde aşılabildiği, ancak zaman yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı ve fiziksel ortamın sınırlılığı kapsayıcı eğitimin başarısını sınırlandırdığı ortaya çıkmıştır.
7. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerde saygı ve duyarlılık değerlerinin yanı sıra adalet, sevgi, dürüstlük, eşitlik, dayanışma ve hoşgörü gibi değerlerin gelişimini de desteklediği belirlenmiştir.

8. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin diğer öğrencilerin yanı sıra yüksek dezavantajlı olarak ifade edilebilecek yabancı uyruklu, kaynaştırma, konuşma bozukluğu olan ve akademik başarısı çok düşük öğrencilerin de ders katılımını, akademik başarısını, değer kazanımını, sınıf içi iletişimini ve sınıf içi kabulünü artırdığı tespit edilmiştir.
9. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen derslerin sınıf içi iletişimi artırdığı ve sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.
10. Öğretmen ve öğrencilerin kapsayıcı sosyal bilgiler öğretim sürecini verimli, eğlenceli, etkinlik temelli, bol materyalli, farklı oturma düzenli gibi olumlu yaklaşımlara sahip olarak nitelendirdikleri ve uygulama sürecinin öğretmenin kapsayıcı eğitime ilişkin olumsuz tutum ve düşüncelerini ortadan kaldırmaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazın kapsamında tartışılmıştır. Tartışma bölümü, *4.1. Sonuç* başlığına benzer şekilde, araştırmanın dört temel sorusu temelinde yapılandırılarak sunulmuştur.

4.2.1. Uygulama Öncesi Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumuna İlişkin Tartışma

Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi, kapsayıcılık anlayışına uygun olarak, tüm dezavantajlı öğrencileri kapsayan bir eğitim şeklinde tanımladıkları tespit edilmiştir. Nitekim Şimşek ve Kılcan (2019) da dezavantajlı gruplarla çalışan farklı branşlardaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi tüm öğrencilerin dâhil edildiği bir süreç olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Ancak öğretmen algıları üzerine biraz daha gidildiğinde "tüm öğrenciler" olarak nitelendirdikleri içeriği aslında oldukça dar bir çerçevede ele aldıkları görülmektedir. Araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışını daha çok yabancı uyruklu ve kaynaştırma öğrencileriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Fırat (2021) da çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi yabancı uyruklu ve engeli olan öğrencilerle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu algının yalnızca sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlı olduğu da ifade edilemez. Nitekim

Sarı, Nayır ve Kahraman (2020) 2009-2019 yılları arasında Türkiye'de kapsayıcı eğitime ilişkin yapılmış araştırmaları inceledikleri çalışmalarında kapsayıcı eğitimin içeriğinin özel eğitim ve göçmen öğrencilerle ilişkilendirildiğini ortaya koymuşlardır. Böyle bir algının oluşmasında Türkiye'de kapsayıcılık üzerine yapılan çalışmaların, son 10 yıla kadar, daha çok engeli olan bireyler üzerinden yürütülmesi ve 2011 yılından itibaren Suriye'den Türkiye'ye yönelik gerçekleşen yoğun göçün etkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime engeli olan çocukların yanı sıra yabancı uyruklu öğrencileri de dâhil etmelerini sağlayan bir diğer etmen ise 2016 yılında başlatılan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (PICTES) adlı projedir. Bu proje ile öğretmenler eğitimde entegrasyon ve kapsayıcılık kavramlarıyla ile çoğunlukla ilk defa karşılaşmışlar ve mesleki gelişimleri için bazı kazanımlar elde etmişlerdir. Proje, kapsayıcı eğitime katkı sağlarken, aynı zamanda kapsayıcı eğitimin "entegrasyon" olarak ve yalnızca "Suriyeli öğrencilere" yönelik olduğu gibi yanlış bir kanıya da yol açtığı söylenebilir.

Alanyazın, özelde sosyal bilgiler öğretmenlerinin genelde ise öğretmenlerin sınıflarındaki çeşitliliği nasıl ele alacakları konusunda kendilerini yetkin görmediklerini başka bir deyişle kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Bayram ve Öztürk, 2021; Dalton, Mckenzie, ve Kahonde, 2012; Davis, 2019; Erten Özalp, 2019; Hadwin, 2017; Konza, 2008; Morse, 2020; Odden, 2015; Şimşek, 2019; Tyler, 2021; Urban, 2013). Buna ilişkin alanyazın öğretmenlerin öz yeterliklerinin iyileştirilmesi için kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi ve/veya hizmet öncesi eğitimlerin güçlendirilmesini gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla alanyazındaki bu önerilerin dikkate alınması kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini artıracağı varsayımını kuvvetlendirebilir. Ancak araştırmada kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi derslerine yani uygulamaya yeterince yansıtamadıkları görülmüştür. Nitekim kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin öğretmenler için kazanımlarının çoğunlukla öğrencilere yönelik duygusal bir yaklaşım ve dezavantajlı öğrencilerin de gereksinimleri olduğuna yönelik bir farkındalık ile sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasına farklı etmenler de yol açmış olabilir. Bu etmenlerden bazıları eğitimlere resen görevlendirmeye bağlı olarak motivasyon eksikliği, hizmet içi eğitimleri veren eğitici yetkinliğinin zayıf

olması, önyargılar vb. şeklinde ifade edilebilir. Örneğin bu araştırmada hizmet içi eğitimini "Eğitici Eğitimi" olarak almış, eğitime kendi isteğiyle katılmış, koşulları iyi olan bir otelde ücretsiz konaklayarak eğitimini alanın uzmanları olan akademisyenlerden almış bir sosyal bilgiler öğretmeninin kapsayıcı eğitimi diğer katılımcılardan daha fazla içselleştirdiği ve uygulamayı daha üst seviyede gerçekleştirdiği görülmüştür. Öte yandan hizmet içi eğitimini resen görevlendirilerek ve yine resen görevlendirilen bir eğitici tarafından okul ortamında ve iş günü sonunda yapılan bir seminer ile almış öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulama konusunda yeterli istekliliği gösteremeyeceği açıktır. Ancak en kötü senaryoda dahi öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık geliştirdikleri ve dezavantajlı öğrencileri temel düzeyde (kolay soru sorma, etkinliklere dâhil etme vb.) öğrenme-öğretme sürecine dâhil edebildikleri görülmektedir.

Alanyazın, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin önemine sahip olsalar da uygulamada yeterli olamadıklarını göstermektedir (Bayram ve Öztürk, 2021; Erten Özalp, 2019; Murdoch, 2019; Tyler, 2021; Yıldırım, 2017; Young, McNamara ve Coughlan, 2017). Uluslararası alanyazında bazı öğretmenler uygulama konusunda kendilerini yeterli görmediğinden kapsayıcı eğitim yaklaşımını yeterince uygulayamazken diğer yandan ise bazı öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik ön yargıları dolayısıyla yaklaşımı uygulamamaktadır. Örneğin Fırat'ın (2021) yapmış olduğu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımını birtakım nedenlerle uygulanabilir bulmadıklarından dolayı derslerinde yararlanmadıklarını ortaya koymuştur. Daha kötüsü ise Ayvacı ve Yamaçlı'nın (2021) çalışmalarında kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış bazı fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi gereksiz buldukları ve uygulanması konusunda olumsuz bir yaklaşıma sahip olduklarına yönelik bulgulardır. Kapsayıcı eğitimin gereksiz görülmesi alanyazında karşılaşılan bir durum olmamakla birlikte böyle bir düşünceye kalıp yargılar ve olumsuz yaşantılar sebebiyet vermiş olabilir. Kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bir yaklaşım içinde bulunan bu araştırmanın katılımcılarının ise kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin yalnızca kaynaştırma ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik farklılaştırma gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Ancak gerçekleştirilen farklılaştırmanın da daha çok basit görevler verme ve bazı etkinliklere dâhil etme şeklinde temel düzeyle sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle

öğretmenlerin daha çok kaynaştırma yaklaşımına sahip oldukları söylenebilir. Samawi (2017) çalışmasında sosyal bilgiler derslerinde görme engeli olan öğrenciler için kaynaştırma eğitiminin iyi bir şekilde uygulanabileceğini belirtse de kaynaştırma eğitiminin de ne ölçüde başarılı ve istikrarlı bir şekilde gerçekleştirilebildiği tartışma konusudur. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2010) ilköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarını değerlendirdiği rapor da bu görüşü destekler niteliktedir. Benzer bir durum yabancı uyruklu öğrenciler için de geçerlidir. Örneğin Yıldırım (2017) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencileri derse dâhil etmelerinin süreklilik arz etmediğini onlar için daha çok fırsat öğretiminden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Bayram (2019) ve Erten Özalp (2019) de çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kapsayıcı eğitimden yeterince yararlanmamasının önünde daha önce belirtildiği üzere düşük öz yeterliliğe sahip olmalarının yanı sıra bazı iç ve dış kaynaklı etmenler de söz konusu olabilir.

Kapsayıcı eğitim alma durumları ve branşları fark etmeksizin öğretmenler kapsayıcı eğitimin etkili şekilde gerçekleşmesi önünde ders saatlerinin yetersiz, öğrenci sayılarının fazla, öğretim programı içeriklerinin yoğun, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil yeterliliğinin düşük olması ile olumsuz akran tutumlarının birer engel teşkil ettiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde Bayram'ın (2019) çalışmasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri öğretim programı içeriğinin yoğunluğu, ders sürelerinin yetersizliği ve sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın da kapsayıcı eğitimin önündeki başlıca engelin zaman yetersizliği olduğunu kanıtlamaktadır (Harper, 2017; Konza, 2008; Odden, 2015; Zhu, Li, ve Hsieh, 2017). Bunların yanı sıra Morse (2020) paydaşlar arasında iletişim ve ebeveyn desteği eksikliğini; Urban (2013) özel eğitim paradigmasının güçlü olmasını; Zhu, Li ve Hsieh, (2017) velilerin akademik başarı beklentisi ve hükümetin sınırlı desteğini; Konza (2008) ise öğrenci sayılarının fazla olmasını, yetersiz müfredat kaynakları ile hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, artan idari talepler ve değişen sosyo-politik iklimi kapsayıcı eğitimin önündeki engeller olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın katılımcıları ve kapsayıcı

eğitime yönelik alanyazındaki çalışmalar kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin daha çok öğrenme-öğretme sürecindeki dış etkenlerden kaynaklandığını göstermektedir. Young, McNamara ve Coughlan'ın (2017) araştırması da öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalar önündeki engelleri dış etkenlere bağladıkları sonucunu destekler niteliktedir. Fakat yaygın kanının aksine, öğretmenden kaynaklı bazı engellerin de söz konusu olduğu söylenebilir. Odden (2015) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel gereksinime sahip öğrencilerinin öğrenmelerinden özel eğitim öğretmenlerinin sorumlu olduğunu belirterek bu konuda bir sorumluluk üstlenmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun dışında bazı öğretmenler çeşitli nedenlerle kapsayıcılığa karşı olumsuz bir tutum içinde de olabilmektedirler. Öğretmenlerin sahip oldukları olumsuz tutumlar yaşantılarından ve ön yargılarından kaynaklı olabileceği gibi öngörülerinden hareketle ortaya çıkan endişelerinden de kaynaklanabilmektedir. Bu araştırmanın katılımcılarının kapsayıcı eğitimin sınıf yönetimini zorlaştıracağından, ölçme ve değerlendirmeyi güçleştireceğinden ve iş yüklerini artıracağından endişe duyduklarını göstermiştir. Yada ve Savolainen (2017) ise gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin sorunlu öğrenci davranışlarıyla nasıl mücadele edebilecekleri konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerinden dolayı engeli olan çocukları kendi sınıflarına dahil etme konusunda birtakım endişelere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Dolgova vd. (2017) ile Zhu, Li ve Hsieh (2017) ise gerçekleştirdikleri çalışmalarda kapsayıcı eğitimin öğretmenlerin iş yüklerini artıracağı endişesinden bahsetmişlerdir.

Kapsayıcı eğitim öğrenme-öğretme sürecinde bir farklılaştırma gerektirdiğinden, bu araştırmadan da hareketle, öğretmenler için görece bir iş yükü oluşturduğu ifade edilebilir. Ancak bir yıl boyunca ulaşılan kaynaklar, hazırlanan planlar, etkinlikler ve materyallerin öğretmenlerin sonraki yıllardaki iş yükünü normalin daha da altında azaltabileceği unutulmamalıdır. Bu aşamada gündeme gelebilecek kaygı ise hazırlanan materyallerin sınıfın bireysel farklılıklarının dikkate alınarak hazırlandığını o nedenle sonraki yıllarda ilgili sınıfa uygun olmayacağına yöneliktir. Ancak böyle bir endişenin de yersiz olduğu ifade edilebilir. Nitekim kullanılan tüm öğretim materyalleri küçük düzenlemelerle başka bir sınıf için uygun hale getirilebilir. Araştırmadan hareketle öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin önünde engel olarak nitelendirdikleri unsurların ve

duydukları endişelerin öğrenme-öğretme sürecinde büyük ölçüde aşılabildiği görülmüştür.

Alanyazında kapsayıcı eğitimin değerlerinin ne olduğuna ilişkin belirli bir çerçeve sunulmasa da farklılıklara saygı (Carrington ve Robinson, 2004; Donnelly, 2004; Kula, 2020; UNESCO, 2008; Wah, 2010; Watkins ve Donnelly, 2014), sosyal adalet (Artiles vd., 2006; Celoria, 2016; Haug, 2017), eşitlik (Erol Salihlioğlu, 2020; Terzi, 2014), hoşgörü (Donnelly, 2004; European Parliament, 2017; Kula, 2020) ve duyarlılık (Kula, 2020; Özdaş, 2019) gibi bazı değerlerin daha çok ifade edildiği görülmektedir. Benzer şekilde araştırmada da kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış farklı branşlardan öğretmenlere göre kapsayıcı eğitimin temel değerlerinin duyarlılık, saygı, adalet, sevgi, dayanışma ve eşitlik olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda kapsayıcı bir sınıf ve okul iklimi oluşturmak için duyarlılık, saygı ve adalet değerlerinin ön plana çıkarılması gerektiği ifade edilebilir.

4.2.2. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uygulama Sürecine İlişkin Tartışma

Alanyazında kapsayıcı eğitimin uygulama sürecine ilişkin bazı öneriler getirilmektedir. Araştırmada bu önerilerden hareketle kapsayıcı eğitimin dokuz temel ilkesi belirlenmiş ve uygulama sürecine yansıtılmıştır. Bu ilkeler, öğrenci çeşitliliğini tanımak ve kucaklamak; uygun öğrenme ortamı ve materyalleri sağlamak; esnek öğrenme deneyimleriyle tüm öğrencilere öğretmek; müfredatta çeşitliliğe yer vererek önyargıları önlemek; adil bir öğrenme-öğretme süreci ile sosyal adaleti geliştirmek; temel bilgi ve becerileri geliştirmeyi desteklemek; öğrenenlerden oluşan bir topluluk inşa etmek; etkili geri bildirimde bulunmak; uygulamayı değerlendirmek ve yansıtmak şeklindedir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ele alınan kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinin kapsayıcı dersler için işler ve etkili olduğu görülmüştür. Kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinin dikkate alınarak gerçekleştirilen uygulama neticesinde kapsayıcı bir ders saatinin yaklaşık 2/3'ünün öğrencilerin etkin veya öğretmenle karşılıklı etkileşim içinde olacak şekilde yürütülmesi, derslerde sıklıkla görsellerden, eğitsel oyunlardan, etkinliklerden, grup çalışmalarından ve teknoloji tabanlı/Web 2.0 uygulamalarından yararlanılması gerektiği ortaya koyulmuştur.

Kapsayıcı bir öğrenme-öğretme sürecinde tüm öğrencilerin etkin olması önem taşımaktadır. Nitekim kapsayıcı eğitimin uluslararası öncülerinden UNESCO'da özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta tüm öğrencilerin sürece katılımını savunmaktadır (Rieser, 2012). Bu bağlamda kapsayıcı derslerin önemli bir kısmında tüm öğrencilerin aktif kılındığı etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Örneğin bu araştırmada öğretmen ve öğrencilerin birlikte etkileşim içinde oldukları zaman diliminin önemli bir kısmında etkin soru sorma teknikleri kullanılmıştır. Konuya ilişkin Nystrand ve Gamoran (1991) da öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşimi güçlendirmek ve ilgi çekici dersler için özgün ve yanıtı önceden tahmin edilemeyen sorular ile bu soruların yanıtlarından oluşturulan yeni sorulardan yararlanmanın önemine değinmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere soru yöneltmede yetkin olmaları gerektiğini ifade eden Mastropieri ve Scruggs (2016), öğrencilere dersle doğrudan ilişkili ne kadar çok soru yöneltilirse öğrencilerin o kadar çok öğreneceklerini belirtmişlerdir. Böylelikle öğrencilerin derse katılım olasılıkları da artırılmış olmaktadır. Öztürk vd. (2017) de kapsayıcı derslerin katılımcı ve etkileşimli olacak şekilde organize edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Lopez-Gaviraa vd. (2016) ideal bir sınıfın en önemli özellikleri arasında katılımcı öğretim metodolojilerinin kullanılmasına yer vermişlerdir. Bu kapsamda derslerde öğrencilerin katılımını sağlayacak çeşitli etkinlikler ve uygulamalardan sıklıkla yararlanılması gerektiği söylenebilir. Yıldırım'ın (2017) çalışması yabancı uyruklu öğrencilerin görsel materyallere dayalı derslere daha ilgili olduklarını göstermektedir Bu araştırma da kapsayıcı eğitimde görsellerden sıklıkla yararlanmanın önemini ortaya koymuştur. Türkiye'de öğretmenlerin sınıflarında çoğunlukla akıllı tahta ve internet bağlantılarının bulunmasından ve kendilerine ek bir iş yükü getirmemesinden dolayı görselleştirmelerden sıklıkla yararlandıkları söylenebilir. Özdemir (2020) de çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uygulamaları arasında görsel materyallerin kullanımı geldiğini belirtmiştir. Ancak kullanılan görsellerin de herhangi bir ayrımcılık içermemesi, öğrenci düzeylerine uygun ve konu odaklı olması başka bir deyişle kapsayıcı olmasına da dikkat edilmesi gerekmektedir.

Kapsayıcı bir öğrenme-öğretme sürecinin bir diğer önemli unsuru ise teknoloji kullanımıdır. Chapin (2014) derslerde teknolojiden sıklıkla yararlanılmamasının

öğretmenler için, farklılaştırılmış öğretimin bir dezavantajı olarak, iş yükü oluşturacağını ifade etmiştir. Gregory ve Chapman (2020) ise öğrencilerin dersleri ve verilen görevleri çoğunlukla sıkıcı bulmalarından dolayı onları teknolojiyle meşgul ederek heyecan duymalarının sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Nitekim araştırmada da öğrencilerin genellikle kaygı duymalarına neden olan ölçme ve değerlendirme aşamasında kullanılan Plickers adlı interaktif uygulamanın öğrenciler tarafından ilgi, istek ve heyecanla gerçekleştirildiği, Voki ve Powtoon gibi uygulamaların da benzer şekilde takip edildiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla Lopez-Gaviraa vd. (2016) de belirttiği gibi çeşitli teknolojik kaynaklardan derslerde sıklıkla yararlanılması gerekmektedir. Teknolojik araçların yanı sıra öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılacak içerik kaynaklarının da çeşitlendirilmesi önemlidir. Araştırmada öğretim programı ve ders kitabı içeriğinden katı bir şekilde yararlanılmasının öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Chapin (2014) sosyal bilgiler derslerinde ders kitaplarından yararlanılmasına fakat yalnızca ders kitaplarıyla sınırlı kalınmamasına dikkat çekmiştir. Bayram (2019) ise çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin başlıca ders materyali olarak ders kitabını kullandıklarını tespit etmiştir. Öner (2017) de çalışmasında öğretmenlerin ders kitabından başlıca kaynak olarak yararlandığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin günümüzde hala ders kitabına sıkı bir bağlılık göstermelerinin nedeninin merkezi sınavlar olduğu söylenebilir. Merkezi sınavların daha çok bilgiye dayalı çoktan seçmeli sorulara yer vermesi öğretmenleri bilgiye dayalı olarak oluşturulmuş ders kitaplarına yöneltmektedir. Diğer yandan ders kitaplarıyla öğretmenler yeni kaynaklara erişme ve öğrenci düzeylerine göre uyarlama konusunda harcayacağı zamandan ve çabadan da kaçınabilmektedirler. Ancak etkili bir kapsayıcı eğitim için öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının gözetilerek çeşitli kaynaklardan yararlanılmasının önem arz ettiği ifade edilebilir.

Araştırma kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler derslerinin içerik, süreç, ürün ve duygusal etki/ortam olarak farklılaştırılabileceğini ortaya koymuştur. Ancak alanyazında farklılaştırmanın yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Nitekim Bayram (2019), Erten Özalp (2019) ve Fırat (2021) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerini farklılaştırmadıklarını öğrenme-öğretme süreçlerini daha çok geleneksel şekilde sürdürdüklerini tespit etmişlerdir. Bu durumun nedeni ise Akdemir'in (2019) de araştırmasında ulaştığı gibi farklılaştırılmış öğretimin hazırlık aşamasının öğretmenler

için zor ve uğraştırıcı gelmesidir. Tyler (2021) normal sınıflarda öğrenim gören engeli olan öğrencilere yönelik öğretmenlerin daha çok düz anlatım, özetleme, görev verme gibi daha çok öğretmen merkezli stratejilerden yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Tyler'ın (2021) sonucunu destekler nitelikte olan Rice'in (2018) engeli olan öğrencilerin ebeveynleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında ise ailelerin okulların kendi çocuklarına yönelik güncel materyal ve yöntemlerle bir öğretim gerçekleşmediklerini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Söylem ve pratik çoğu zaman birbirini doğrulasa da aksi durumların da olduğunu Murdoch'un (2019) çalışması kanıtlamaktadır. Murdoch (2019) araştırmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim adı altında gerçekleştirdikleri süreç ve uygulamaların aslında öğrenciler tarafından kapsayıcı olarak deneyimlenmediğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmadan hareketle etkili bir kapsayıcı eğitim için öğrenme-öğretme sürecinde farklılaştırmanın anahtar bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Alanyazın öğrencilerin ders katılımları ile akademik başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Çelik vd., 2008; Nystrand ve Gamoran, 1991; Uysal, 1999). Araştırmada kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin tüm öğrencilerin derse katılımını ve akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında tüm öğrencilerin akademik başarıya ulaştığını raporlayan uygulamalı bir çalışma bulunmasa da kapsayıcı eğitimin alt çalışma gruplarına ve konularına yönelik bu konuda çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan biri olan Steele (2005) araştırmasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal sınıflarda başarılı olabileceklerini ve sosyal bilgiler konularını öğrenebileceklerini belirtmiştir. Akdemir (2019) ise farklılaştırılmış öğretimle gerçekleştirdiği sosyal bilgiler derslerinin öğrencilerin derse karşı ilgi, tutum ve motivasyonlarını artırarak akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. UNESCO (2020) da kapsayıcı eğitimin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırabileceğine işaret etmektedir. Öğrencilerin öğrenme ile ne kadar çok meşgul olurlarsa o kadar iyi öğreneceklerini dolayısıyla derslerde katılımın önemine dikkat çeken Mastropieri ve Scruggs (2016) ise öğrenci katılımını en üst düzeye taşıyabilen öğretmenlerin aynı zamanda diğer birçok alanda da etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Uysal (1999) da araştırmasında etkin katılımın sağlandığı sınıflarda akademik başarının arttığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları ve alanyazın derslerde kapsayıcı eğitimden yararlanıldığında katılım ve başarı hedeflerine ulaşılabileceğini

göstermektedir. Geleneksel sınıflarda da derse katılım ve akademik başarının bir ölçüde elde edilebileceği söylenebilir fakat bunun tüm öğrenciler için gerçekleşemeyeceği açıktır. Bu kapsamda Yıldırım (2017) ve Erten Özalp'in (2019) çalışmaları kapsayıcı eğitimden yararlanılmayan sosyal bilgiler derslerinde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan yabancı uyruklu öğrenciler dışındaki diğer bireysel farklılıklara sahip öğrenciler için akademik bir başarının sağlanıp sağlanmadığı da tartışma konusudur. Kapsayıcı eğitimde tüm öğrencilerin başarı hedefine ulaşabilmesi için sürecin iyi planlanması ve sistematik bir şekilde yürütülmesi önem taşımaktadır. Nitekim Tyler (2021) araştırmasında kaynaştırma sınıflarında engeli olan öğrencilere yönelik gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının yüksek başarı için bir ortam oluşturmadığını tespit etmiştir. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim adı altında gerçekleştirilen nitelik ve süreklilikten yoksun her uygulamanın akademik başarıya ulaştırmayacağı söylenebilir. Fakat bu araştırmadan elde edilen sonuçlar sistematik ve nitelikli bir kapsayıcı eğitim sürecinin tüm öğrencilerin derse katılımını ve buna bağlı olarak da akademik başarılarını artırdığını göstermiştir.

Alanyazında kapsayıcı eğitimin önündeki engeller arasında sıklıkla ifade edilen zaman yetersizliği (Bayram, 2019; Harper, 2017; Konza, 2008; Odden, 2015; Zhu, Li, ve Hsieh, 2017) bu araştırmayla da desteklenmiştir. Türkiye'de sosyal bilgiler haftada üç ders saatidir. Zorunlu öğretim süresi içinde ortaokulda sosyal bilgiler dersine ayrılan bu sürenin OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir (TEDMEM, 2021). Uygulama sürecinde özellikle tek ders saatlerinin kapsayıcı bir ortam oluşturmak için yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu kapsamda etkili bir kapsayıcı eğitim için haftalık ders saatlerin dörtten az olmaması gerektiği söylenebilir. Karşılaşılan bir diğer problem ise fiziksel ortamın yetersizliğidir. Öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir unsuru olan fiziksel ortamın yetersizliği öğrencilerin başarı, performans ve motivasyonunu olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Al Şensoy ve Sağsöz, 2015) Fiziksel ortamın elverişliliği aynı zamanda öğrenci sayısıyla da doğrudan ilişkilidir. Ünal, Öztürk ve Gürdal (2000) yaptıkları çalışmada ilköğretim okullarındaki dersliklerin 3/4'ünün standart büyüklükte olmasına rağmen öğrenci sayılarının fazla olmasının dersliklerden istenilen verimin alınamamasına neden olduğunu ortaya koymuşlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Genel Müdürlüğü web sayfasında "Eğitim Yapıları Standartları" başlığı altında dersliklerde öğrenci başına düşen alanın anaokullarında en az 2.40 m² , ilkokullarda en az 1.60 m², ortaokul ve liselerde ise en az 1.85 m² olması gerektiği belirtilmektedir (MEB İEGM, 2020). Buna göre araştırmanın gerçekleştirildiği 6/G sınıfının 31 öğrencisi için 57,35m^2 olması gerekmektedir. Ancak mevcut ölçülerin beklenen ölçü değerlerinin çok altında olduğu görülmektedir. Sınıf boyutlarıyla öğrenci sayısının dengeli olmadığı sınıflarda, özellikle de bu çalışmanın yürütüldüğü sınıfta, "U", kare, küme gibi oturma düzenlerinden ve çeşitli etkinlerden etkili şekilde yararlanılamayacağı söylenebilir.

OECD (2021) verilerine göre devlet ilkokullarında bir sınıfa düşen öğrenci sayısı ortalaması Avrupa Birliği (AB) ülkeleri için 20, OECD ülkeleri için 21.1, Türkiye'de ise 23.4 olarak tespit edilmiştir. Devlet ortaokullarında ise AB ülkeleri ortalaması 21, OECD ortalaması 23, Türkiye'de ise 26'dır (OECD, 2021). OECD'nin Bir Bakışta Eğitim 2021 *(Education at a Glance 2021*) raporu verilerine göre Türkiye'de bir sınıfa düşen öğrenci sayısının OECD ve AB ülkeleri ortalamasının gerisinde olduğu görülmektedir. Bu sayı Türkiye'deki okullardaki sınıf başına düşen öğrenci sayısının dengeli bir dağılım gösterdiği gibi bir yanılgıya düşürebilir. Ancak Türkiye'nin doğusu ve batısı hatta bir şehrin merkezi ve kırsal yerleşimi arasında önemli derecede sosyo-ekonomik farklardan dolayı nüfus yoğunluğu farklılık göstermektedir. Bu durum ülkenin doğusunda ve özellikle kırsal yerleşimlerinde sınıflardaki öğrenci sayısı 10'a kadar inerken, batısında ise özellikle merkezi yerleşimlerdeki sınıflarda 40'a ve hatta bazı zorunlu durumlarda bu sayının biraz daha üstüne ulaşabilmektedir. Bu nedenle başarılı bir kapsayıcı eğitim için, MEB tarafından belirlenen değer olan, sınıfta öğrenci başına en az 1,85 m^2 bir alan bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmadan hareketle kapsayıcı eğitim için sınıf başına düşen ideal öğrenci sayısının 25 olduğu söylenebilir. Ancak bu araştırmada, birtakım kısıtlamalara rağmen, 31 öğrencinin bulunduğu sınıfta da kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabileceği ortaya koyulmuştur. 35 ve üstü öğrencisi bulunan sınıflarda ise kapsayıcı eğitim anlayışının gerçekleştirilmesinin oldukça güç olduğu ifade edilebilir.

Karşılaşılan bir diğer problem ise sınıf içinde meydana gelen gürültüdür. Araştırmada gürültü uygulamanın ilk yarısında saygı kaynaklı, ikinci yarısında ise

derslerle ilgili meydana gelmiştir. Saygı yetersizliğinden dolayı oluşan gürültünün uygulama sürecinde giderildiği ancak ders kapsamında yapılan etkinliklerdeki gürültünün ise sürecin doğasından kaynaklandığı görülmüştür. Nitekim Akdemir (2019) de çalışmasının uygulama sürecinde sınıfta oluşan ses ve kargaşa halinin gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalardan kaynaklı öğrenmeyi olumsuz etkileyen bir durum olmadığını ifade etmiştir. Araştırmada zaman yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı, fiziksel ortamın yetersizliği ve gürültü kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin önündeki başlıca güçlükler olarak ortaya çıksa da karşılaşılan sorunların süreçte önemli ölçüde aşılabildiği ortaya koyulmuştur.

4.2.3. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Tartışma

Araştırmada kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı şekilde gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerde saygı ve duyarlılık değerleriyle birlikte adalet, sevgi, dürüstlük, eşitlik, dayanışma ve hoşgörü gibi değerlerin gelişimini de desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Evrensel bir değer olarak saygı, diğer değerlerin varoluşunu ve gelişimini destekleyici niteliktedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim sürecinin her aşamasında saygı değerinin ve özellikle alt boyutu olan farklılıklara saygının vurgulanması önem taşımaktadır. Alanyazında belirtildiği üzere kapsayıcı eğitim farklılıklara saygı duymayı gerektirir (Carrington ve Robinson, 2004; Donnelly, 2004; Kula, 2020; UNESCO, 2008; Wah, 2010; Watkins ve Donnelly, 2014). Farklılıklara saygı değeri farklı engel durumlarına karşı saygıyı ifade etmesinin yanı sıra farklı duygu ve düşüncelere saygıyı da içermektedir (Altunsoy ve Başçı Namlı, 2021). Farklılıklara saygının yanı sıra kapsayıcı eğitim özel durumları olan bireylere karşı duyarlılık (Kula, 2020) ile birlikte farklı düşünce ve yaşam biçimlerine karşı da duyarlı olmayı gerektirir (Özdaş, 2019). Duyarlılık değeriyle öğrenciler engeli olan bireylerle empati kurarak onlar için toplumda kolaylaştırıcı bir rol üstelenebilirler. Bunlara ek olarak alanyazında kapsayıcı eğitimin içerik ve yaklaşım olarak sosyal adalet (Artiles vd., 2006; Celoria, 2016; Haug, 2017), eşitlik (Erol Salihlioğlu, 2020; Terzi, 2014) ve hoşgörüyle de (Donnelly, 2004; European Parliament, 2017; Kula, 2020) ilişkilendirildiği görülmektedir. Akdemir (2019) ise çalışmasında sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretimden yararlanmanın öğrencilerin yardımlaşma, vatanseverlik, çalışkanlık, sorumluluk, sevgi ve saygı

değerlerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Akdemir'in (2019) ve bu araştırmanın sonuçlarından hareketle kapsayıcı eğitim ile farklılaştırılmış öğretimin değerlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak farklılaştırılmış öğretim ile kapsayıcı eğitim anlayışının içerik ve amaçları düşünüldüğünde benzer değerleri vurguladıkları görülmektedir. Araştırmadan hareketle kapsayıcı eğitimin temel değerlerinin öğrenme-öğretme süreciyle ilişkilendirilebileceği başlıca derslerden birinin de sosyal bilgiler olduğu söylenebilir.

Araştırmada kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin tüm öğrencilerin ders katılımlarını ve akademik başarılarını artırmasına ilişkin alanyazın tartışmasına daha önce *4.2.2. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Uygulama Süreci* başlığı altında yer verilmiştir. Derse katılımları ve akademik başarıları artan "tüm öğrenciler" olarak nitelendirilen öğrenciler arasında yüksek dezavantaja sahip yabancı uyruklu öğrenciler, öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencileri, akademik başarı düzeyi çok düşük öğrenciler, konuşma bozukluğu olan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin çoğunlukla sınıf içerisinde pasif durumda kaldıkları, bu durumun başlıca nedeninin ise öğretmen kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Nitekim Özabacı ve Ergün Başak da (2013) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri yavaş öğrenen, zayıf hafızalı, kusurları olan, etkisiz, sabır ve dikkat gerektiren gibi sıfatlarla nitelendirdikleri ve onlara karşı olumsuz bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermiştir. Ancak bu araştırma yüksek dezavantajlı olarak ifade edilen bu öğrencilerin, diğer öğrencilerle birlikte, derse katılım, akademik başarı ve değer kazanımı olarak önemli ilerlemeler kaydettiğini ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra araştırmada kapsayıcı sosyal bilgiler dersleri, bu öğrencilerin sınıf içi iletişimini ve sınıf içinde diğer arkadaşları tarafından kabullerini de artırdığı görülmüştür. Benzer şekilde Ünal (2021) çalışmasında sosyal bilgiler derslerinde uyguladığı kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan Yıldırım (2017) ise çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişim kurmadıklarını ve kabul görme kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda Özdaş (2019) çalışmasında kapsayıcı eğitimin öncelik vermesi gereken konulardan birisinin de yabancı uyruklu öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Mushtaq ve Khan (2012) iletişimin öğrenci performansını etkileyen en

önemli unsurlardan biri olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda Mastropieri ve Scruggs (2016) sosyal etkileşim için akran desteklerinden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Akran ilişkilerini artırmak aynı zamanda öğrencilerin ders katılımını da desteklemektedir (Furrer ve Skinner, 2003). Bu kapsamda araştırmada planlı oturma düzeninden ve grup çalışmalarından yararlanılmıştır.

Araştırmada yüksek dezavantajlı öğrencilerin sınıfta kabullerinin artması uygulama süresince oluşturulmaya çalışılan olumlu sınıf ikliminin ve artırılmaya çalışılan sınıf içi iletişimin bir sonucu olarak gösterilebilir. Bu bağlamda Gregory ve Chapman'ın (2020) da ifade ettikleri gibi sınıfta tüm öğrencilerin kendilerini ait ve güvende hissettikleri, başarılı olabileceklerine inandıkları, risk almaktan kormadıkları, öğrendiklerini veya eksikliklerini ifade etme konusunda emin ve güvende hissettikleri bir öğrenme atmosferinin oluşturulması gerekmektedir. Konuya ilişkin Mastropieri ve Scruggs (2016) öğrencilerin öğretmenleri tarafından istendiklerini, ilgilenildiklerini ve takdir edildiklerini hissettiklerinde derse ilgilerinin artarak olumlu sınıf davranışları sergileme olasılıklarının daha yüksek olabileceğini ifade etmişlerdir. Öztürk vd. (2017) ise kapsayıcı eğitimde demokratik bir sınıf ortamının gerekliliğine de vurgu yapmaktadırlar. Araştırmada Mastropieri ve Scruggs (2016), Öztürk vd. (2017) ile Gregory ve Chapman'ın (2020) belirttikleri gibi bir öğrenme atmosferi oluşturulmaya çalışılmış ve gerçekleştirilen uygulama sürecinin sınıf içi iletişimi artırdığı ve sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu bir sınıf atmosferinin ise öğrencilerin sınıfındaki çeşitliliği kabul etmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Nitekim UNESCO (2020) da etkili bir kapsayıcı eğitimin, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebileceği gibi aynı zamanda damgalamayı, kalıp yargıları, ayrımcılığı ve yabancılaşmayı önleyerek akran kabulünü artırabileceğini de belirtmiştir.

4.2.4. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Katılımcı Görüşlerine İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrenmeye ve akademik başarılarını yükseltmeye katkı sağladığını düşündükleri; öğrenme-öğretme sürecinden verim aldıkları ve memnuniyet duydukları tespit edilmiştir. Öğretmen elde edilen sonuçların da kapsayıcı sosyal bilgiler derslerinin öğrencilerin motivasyonlarını ve katılımlarını artırdığı ve daha iyi öğrenmelerini

sağladığını göstermektedir. Ders verimliliği ve öğrenci memnuniyetine ilişkin Eşici ve Doğan (2020) gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim dersini memnuniyet ve verimlilik alt temaları üzerinden açıkladıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin kapsayıcı sosyal bilgiler derslerinin geleneksel sosyal bilgiler derslerinden ayırt edici başlıca özelliklerini öğrenme-öğretme sürecinin etkinlik temelli ve eğlenceli olması ile olumlu öğretmen yaklaşımı şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Furrer ve Skinner (2003) ile Çelik vd. (2008) de araştırmalarında pozitif öğretmen yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Derslerde etkinlik temelli bir yaklaşımın kullanılması derslerin öğrenciler tarafından eğlenceli olarak nitelendirmelerini sağladığı ifade edilebilir. Nitekim Eşici ve Doğan (2020) da gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim dersinin etkinlik temelli olmasına dikkat çektiklerini ve dersi eğlenceli bulduklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Akdemir (2019) de çalışmasında öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinin geleneksel sosyal bilgiler derslerine göre daha öğretici, güzel ve eğlenceli olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda Mastropieri ve Scruggs (2016) öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin bir anlayış oluşturabilmeleri için öğretmenlerin ders kitaplarından ziyade etkinlik temelli bir yaklaşımı benimsemelerini önermiştir.

Öztürk vd. (2017) kapsayıcı eğitimde öğretim sürecinin en önemli unsurlarının yararlanılan grup çalışmaları, çalışma yaprakları ile farklı yöntem, teknik ve etkinlikler olduğunu, etkili materyal kullanımının öğrencilerin derse ilgi ve katılımlarını artıracağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Adıyaman (2008) araştırmasında derslerde öğrencilere uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin derse katılımını artırdığı, Kaymakcı (2010) ise araştırmasında sosyal bilgiler derslerinde çalışma yapraklarının kullanımının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretim sürecinde öğrencilerin ilgilerini çeken ve severek takip ettiği çeşitli etkinliklere yer verildiği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin grup çalışmalarını, teknoloji destekli uygulamaları, eğitsel oyun, canlandırma vb. etkinlikleri, bilgi ve çalışma yaprakları temelli etkinlikleri, sınıf dışı etkinlikleri sevdikleri görülmüştür. Öğretmenden elde edilen sonuçlar da uygulama sürecinde öğrencilerde ilgi ve merak uyandıran, katılımı ve öğrenmeyi artıran

çeşitli materyallerin kullanıldığını göstermektedir. Akdemir (2019) de gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin tümünün farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini beğendiğini tespit etmiştir. Uygulama sürecinde sınıf içi iletişimi artırmak, olumlu sınıf iklimi oluşturmak ve öğrencilere çeşitli değer ve becerileri kazandırmak amacıyla işbirlikli grup çalışmalarından da sıklıkla yararlanılmıştır. Grup çalışmalarının genellikle öğretim yaklaşımlarında önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir. Nitekim Wilkerson vd. (2016) kaynaştırma eğitiminde, Ramsey (2018) çok kültürlü sınıflarda, Gregory ve Chapman (2020) farklılaştırılmış öğretimde işbirlikli grup çalışmalarına vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinde farklı gruplama stratejileriyle küçük ve büyük grup çalışmalarından önemli ölçüde yararlanılması sürecin başarıya ulaşmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak çeşitli öğretim materyali geliştirmek ve sunmak kapsayıcı eğitimin ön koşullarındandır (ERG, 2016a). Öğretim materyallerinde çeşitliliğin sağlanması sınıftaki tüm öğrencilerin derse katılımını için de bir gereklilik arz etmektedir (Fırat, 2021). Fakat araştıma odağının belirlenmesi aşamasında gerek sosyal bilgiler öğretmenleri gerekse de diğer branş öğretmenlerinin sınıf içinde farklı düzeylerdeki öğrencilere farklılaştırılmış öğretim materyallerinin verilmesinin bir süre sonra diğer öğrenciler tarafından farkedilerek sorun oluşturacağından kaygı duymuşlardır. Araştırmada farklılaştırılmış öğretim materyallerinin kullanıldığına yönelik araştırmacı tarafından öğrencilere herhangi bir açıklamada bulunulmamıştır. Bunun nedeni ise öğrencilerin farklı materyallere karşı farkındalıklarının derse karşı dikkatlerini dağıtmasının önüne geçmek ve kolay içeriğe sahip öğrencilerin damgalanmasını engellemektir. Uygulama sürecinin son çeyreğine kadar bu durum öğrenciler tarafından fark edilmemiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin doğal bir şekilde benzer başarı düzeyine sahip arkadaşlarıyla birlikte oturmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Böylelikle aynı materyaller aynı sıradaki öğrencilere denk gelebilmektedir. Bu aşamada ön ve arka sıralardaki etkileşimin bu farklılaştırmayı ortaya çıkarabileceği söylenebilir. Ancak garip bir şekilde öğrencilerin oturma konumları da akademik başarı düzeyleri ile paralellik göstermektedir. Başarılı öğrenciler ön iki sırada, orta düzeydeki öğrenciler daha çok iki orta sırada, düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler ise en arka sıralarda oturmaktadırlar. Diğer yandan sınıf içindeki gruplaşmalar, iletişim

yetersizliği ile öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlik ve uygulamaların yoğunluğu öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim materyallerini fark etmelerinin önüne geçmiş olabilir. Uygulamanın son aşamasında, iletişimin artması ve kare oturma düzeninin de etkisiyle, birkaç öğrencinin daha zor, birkaçının ise daha kolay materyaller talep ettikleri gözlemlenmiştir. Bu öğrencilere kendi materyalini tamamladıktan sonra arzu etmeleri durumunda diğer materyallerden de yararlanabilmelerine imkan verilmiştir. Ancak gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin uygulama sürecinde farklı öğrenme düzeylerine göre farklılaştırılmış materyaller kullanıldığına ilişkin farkındalıklarının oldukça düşük olduğu, farkındalığa sahip olan öğrencilerin ise farklı materyaller verilmesini ise amacından farklı yorumladıkları tespit edilmiştir. Buna göre derslerde farklılaştırılmış öğretim materyallerinin kullanılmasının bir sorun teşkil etmediği ifade edilebilir.

Alanyazında sınıf oturma düzenleri arasında genellikle geleneksel, "U" ve küme oturma düzenlerinin yer aldığı, kare oturma düzeninin ise bunlar arasında yer almadığı görülmektedir (Anderson, 2009; Bonus ve Riordan, 1998; Kaya ve Burgess, 2007; Simmons vd., 2015; Şahin, 2019; Tafahomi, 2021, Yale, 2022). Kapsayıcı eğitim için en ideal oturma düzeninin "U" düzeni olduğu söylenebilir. Nitekim Tafahomi (2021) de tekli sıralı, çiftli sıralı, küme, "U" ve tekli serbest oturma düzenlerinden en tercih edilen oturma düzeninin "U" düzeni olduğunu tespit etmiştir. Çünkü "U" oturma düzeni öğretmenlere hareket özgürlüğü sağlamasının yanı sıra öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında yüzyüze iletişime olanak tanımakta, sınıf yönetimini kolaylaştırmakta, öğrencilerin sınıftaki etkinlikleri, tahtayı ve öğretmeni rahat görebilmesini ve takip edebilmesini kolaylaştırmaktadır (Şahin, 2019). Araştırmada "U" oturma düzeninden yararlanılmış ancak fiziki ortamın sınırlılığına ek olarak öğrenci sayısının da fazla olması bu oturma düzeninden beklenen verimin alınamamasına neden olmuştur. Dolayısıyla araştırmacı ortam sınırlılıklarını göz önünde bulundurarak kare oturma düzeninin kapsayıcı eğitime en uygun oturma düzeninin olabileceğini düşünmüş ve uygulamıştır. Araştırmada öğrencilerin kare oturma düzenine ilişkin olumlu bir yaklaşım içinde oldukları, kare oturma düzeninin güçlü yanlarını sınıf içi iletişimi artırması, öğrencilerin birbirlerinin yüzlerini ve akıllı tahtayı daha iyi görmelerine olanak tanıması ve ders dışı gürültüyü azaltması olarak ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenden elde edilen sonuçlar da kare oturma düzeninin güçlü yanlarının sınıf içi iletişimi artırdığı, öğrenciler arası önyargıları

azalttığı ve sınıf yönetimini güçlendirdiği şeklindedir. Buna göre Şahin'in (2019) "U" düzeni için ifade ettikleri özelliklerin büyük oranda kare oturma düzeni için de geçerli olduğu söylenebilir. Kare oturma düzeninin başlıca zayıf yönünün ise akıllı tahta önündeki öğrencilerin tahtayı görmek için arkalarını dönmek zorunda kalmaları olduğu belirlenmiştir. Akdemir (2019) çalışmasında farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri esnasında fiziki ortamdan kaynaklı bazı sorunlar yaşandığını bu nedenle sınıf oturma düzeninde bir değişikliğe ihtiyaç duyulduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmada öğrenci sayısının fazla olduğu ve "U" düzeninin oluşturulamadığı kapsayıcı eğitim sınıflarında kare oturma düzeninden etkin bir şekilde yararlanılabileceği ortaya koyulmuştur.

Alanyazın kapsayıcı eğitimin önündeki başlıca sınırlılığın zaman yetersizliği olduğunu göstermektedir (Bayram, 2019; Fırat, 2021; Harper, 2017; Konza, 2008; Odden, 2015; Zhu, Li, ve Hsieh, 2017). Tartışma bölümünün *4.2.2. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Uygulama Süreci* başlığı altında da belirtildiği üzere bu araştırmanın uygulama sürecinde en fazla mücadele edilen güçlüklerden biri de ders saatlerinin yetersizliği olmuştur. Ancak öğretmen ve öğrenci görüşleri kapsayıcı sosyal bilgiler derslerinde zamanın verimli kullanıldığını göstermektedir. Zaman verimliği, zaman yönetimiyle, zaman yönetimi ise planlamayla doğrudan ilişkilidir. UNESCO (2020) kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için dikkatli bir planlamanın önemine dikkat çekmiştir. Şimşek (2019) ise araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde doğru planlamanın önemine ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Chapin (2014) planlama eksikliğinin derslerde zaman kaybına neden olabileceği gibi sınıf yönetimi sorunları da oluşturabileceğini bu nedenle planların dikkatli, ayrıntılı ve esnek şekilde oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak araştırmada dikkatli ve ayrıntılı bir planlama gerçekleştirilse de zaman yetersizliği nedeniyle esnekliğin aynı ölçüde sağlanamadığı belirtilebilir.

Son olarak araştırmada gözlemci olarak yer alan öğretmenin uygulama sonucunda kapsayıcı eğitime ilişkin anlayışının geliştiği, kapsayıcı eğitime yönelik sahip olduğu olumsuz tutum ve düşüncelerinin ortadan kalktığı ve kapsayıcı eğitimi uygulanabilir bulduğu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde Akdemir (2019) de çalışmasında sosyal

bilgiler öğretmeninin mesleki yaşamında farklılaştırılmış öğretime yönelik etkinlik ve uygulamalardan yararlanmaya ilişkin olumlu bir düşünceye sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğine ilişkin olumsuz bir yaklaşıma sahip olan özelde sosyal bilgiler genelde ise tüm kademe ve branşlardan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini sahada somut bir şekilde görmelerinin kapsayıcı eğitime ilişkin yaklaşımlarını teorik veya kısa süreli pratik eğitimlerden çok daha fazla değiştirebileceği görülmüştür.

Bu araştırmayla kapsayıcı eğitim yaklaşımının dezavantajlı bir okulun çeşitliliğe sahip sınıfında, sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirilebildiği, tüm öğrencilerin derse katılımlarını, akademik başarılarını artırdığı ve değer kazanımlarını geliştirdiği kanıtlanmıştır. Başka bir deyişle her öğretmen her sınıfta kapsayıcı eğitimi başarılı bir şekilde uygulayabileceği söylenebilir. Başarılı bir kapsayıcı eğitim için öğretmenlerin inanç, çaba ve özveri göstermesine ihtiyaç vardır. Öte yandan özellikle Türkiye'de ki öğretmenlerin iş koşulları ve mesleki yaşamlarında mücadele etmek durumunda kaldıkları durumlar göz önünde bulundurulduğunda bunun kolay olmayacağı söylenebilir. Ancak ulaşılacak sonuçların bu çabaya değer olduğu ifade edilebilir.

4.3. Öneriler

Bu başlık altında sonuçlardan ve süreçte edinilen araştırmacı deneyimlerinden hareketle kapsayıcı eğitimin uygulayıcıları öğretmenlere, bu konuya ilgi duyan araştırmacılara ve kapsayıcı eğitimin ulusal düzeyde yürütülmesinde başlıca sorumlu politika yapıcılara önerilerde bulunulmuştur.

4.3.1. Öğretmenler İçin Öneriler

- Kapsayıcı eğitim yalnızca engeli olan veya yabancı uyruklu öğrencileri içermemektedir. Sınıfınızdaki tüm öğrencilerin farklı ilgi ve gereksinimleri olduğu düşüncesinden hareketle sınıfınızdaki çeşitliliği keşfetmeye çalışabilir ve bunun için gözlem, görüşme, anket ve çeşitli formlardan yararlanabilirsiniz.
- Kapsayıcı eğitimde akademik başarı hedeflenmeden önce sınıfınızdaki sorunları tespit ederek ve onların üzerine eğilerek değer odaklı, adil ve demokratik bir sınıf ortamının temellerinin atılması gerekmektedir.

- Kapsayıcı eğitim bir süreçtir. Bu nedenle kısa bir sürede hedeflerinize ulaşamayacağınızı göz önünde bulundurarak kapsayıcı eğitimi derslerinizde uygulamaya küçük adımlar ilkesinden hareketle başlayabilirsiniz. Bunun için kapsayıcı öğretim ilkelerinden yararlanabilir ve öğrenme-öğretme sürecinizi küçük farklılaştırmalar yaparak geliştirebilirsiniz.
- Kapsayıcı eğitimde öğretmen yaklaşımının önemli olmasından dolayı öğrencilerinize karşı kapsayıcı bir söylem ve duruş geliştirmeniz ve bunu istikrarlı bir şekilde sürdürmeniz önem taşımaktadır.
- Öğrencilerle iletişiminizi güçlendirmeniz gerekmektedir. Bunun için dönem içerisinde 5 dakika da olsa öğrencilerinizle bireysel görüşmeler gerçekleştirebilirsiniz. Bu görüşmelerde onlara güven vererek, katılım ve başarı için cesaretlendirebilirsiniz. Aynı zamanda öğrencileriniz arasındaki iletişimi de güçlendirmenin yollarını aramanız gerekmektedir. Bunun için grup çalışmalarından ve her hafta öğrencilerin farklı arkadaşlarıyla birlikte dersi takip etmesini sağlayan sistematik oturma düzenlerinden yararlanılabilirsiniz.
- Kapsayıcı eğitimde değer kazanımına yönelik gerçekleştirilecek tüm çabaların öğrenme-öğretme sürecinin tüm unsurlarını olumlu yönde etkileyeceği unutulmamalıdır. Kapsayıcı eğitimde hangi değeri öncelikli olarak ele alacağınızı sınıfınızı göz önünde bulundurarak karar vermeniz gerekmektedir. Ancak saygı, duyarlılık, adalet, eşitlik, hoşgörü gibi kapsayıcı eğitimin temel değerlerini öğrenme-öğretme sürecinizin tamamına entegre edebilirsiniz.
- Öğrencilerinizi öğrenme-öğretme sürecinize dâhil ediniz. Bunun için dönem başında sınıfınızın kurallarını birlikte oluşturabilir, oturma düzenleri için birlikte karar alabilir, sınıfı ilgilendiren bir durumda öğrencilere oylama yaptırılarak düşüncelerini alabilirsiniz. Ayrıca öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinizi yönlendirmesine de izin veriniz. Bunun için öğrencilerinize seçenekler sunabilirsiniz. Örneğin bir konuya ilişkin iki farklı videodan, iki farklı etkinlikten, anlatacağınız iki farklı hikâyeden veya okul dışı gezileriniz için önerilerinizden birini öğrencilerin seçmesine izin verebilirsiniz.

- Derslerin en az birinde geleneksel oturma düzeni yerine “U”, kare, küme gibi farklı oturma düzenlerinden biri tercih edilebilir. Öğrenciler daha çok geleneksel oturma düzenlerine aşina olduklarından farklı bir oturma düzenini tercih etmeniz onların dersinizin de farklı olduğu düşüncesini pekiştirmelerini sağlayabilir.
- Derslerinizde başlıca kaynak olarak bilgi ağırlıklı ders kitaplarından yararlanmak sizi daha iyi bir öğretmen, öğrenciyi ise daha iyi bir öğrenen yapmadığı unutulmamalıdır. Bu nedenle ders kitaplarını değerli ders saatlerinde kullanmak yerine öğrencilerinizin ders kitaplarından ödevlerle yararlanmalarını sağlayabilirsiniz.
- Öğretim programlarının, sanılanın aksine, size yalnızca bir çerçeve sunarak öğrenme-öğretme süreciniz için esneklik sağladığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla öğretim programının kazanımlarını öğrencilerinizin hazırbulunuşluğu, ilgi, öğrenme hızı ve gereksinimlerine göre yeniden yapılandırmanız gerekmektedir.
- Kendi öğretim pratiklerinizi değerlendiriniz. Bunun için yılsonunda öğrencilerden süreci değerlendirmelerini isteyebileceğiniz gibi daha etkili bir yol olarak birkaç dersinizi video ile kayıt altına alarak kendinizi yine kendiniz değerlendirebilirsiniz. Böylelikle sınıfınızda kapsayıcı eğitimi uygulamaya başlamak, uygulamayı sürdürmek veya bu konuda daha iyi bir noktaya ulaşmak için motive olabilirsiniz.
- Üniversitelerin yaygınlaşmasıyla birlikte lisansüstü eğitim programlarının da sayısı artmıştır. Bu fırsatı değerlendirerek lisansüstü bir eğitime başlayabilir, kapsayıcı eğitime yönelik bu çalışmaya benzer bir uygulamalı çalışma gerçekleştirerek kapsayıcı eğitimi uygulama konusunda uzmanlaşabilirsiniz. Kapsayıcı eğitime ve bu araştırmadan hareketle gerçekleştireceğiniz sınıf içi uygulamalarınıza ilişkin oner.galip@gmail.com e-posta adresi üzerinden araştırmacıyla her zaman iletişime geçebilirsiniz.

4.3.2. Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler

- Çok özel bir durumun tespitine ihtiyaç duyulmadıkça kapsayıcı eğitimin mevcut durumunu betimleyen ve çeşitli paydaşların tutum ve düşüncelerini ortaya koyan araştırmalar gerçekleştirmek yerine uygulamaya dönük çalışmalara yönelmek önem taşımaktadır. Nitekim ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde mevcut durumu ortaya koyan veya betimleyici çalışmaların yeterli doygunluğa ulaştığını göstermektedir. Bu çalışmalarla ortaya çıkan kapsayıcı eğitimin mevcut durumuna ve karşılaşılan sorunlara ilişkin somut çözüm önerileri üreten ve örnek uygulamalara yer veren araştırmalara gereksinim vardır. Buna göre kapsayıcı eğitime ilişkin gerçekleştirilmesi planlanan araştırmalar nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması, karma araştırma yöntemlerinden gömülü ve dönüşümsel desen ve nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen ile dizayn edilebilir.
- Kapsayıcı eğitime yalnızca engeli olan veya yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyacı yoktur, aksine tüm öğrencilerin ihtiyacı vardır. Alanyazında engeli olan veya yabancı uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmalar oldukça yaygındır. Bu nedenle yapılacak araştırmaların üstün yetenekli veya üst düzeyde başarılı öğrencilere, parçalanmış aile çocuklarına, afetten etkilenmiş ve şiddete maruz kalmış çocuklara odaklanması veya ötekileştirilmiş gruplara yönelmesi önerilebilir. Gerçekleştirilecek araştırmanın katılımcılarını, ifade edilen dezavantajlı grupların bir veya birkaçıyla oluşturabileceği gibi kapsayıcı eğitim anlayışına uygun olacak şekilde sınıftaki tüm öğrencileri içermesinin daha arzu edilen bir yaklaşım olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.
- Kapsayıcı eğitim tek bir eğitim kademesi ve birkaç ders için geçerli bir yaklaşım değildir, aksine tüm eğitim kademelerinin tüm derslerinde yararlanılabilir. Bu nedenle kapsayıcı eğitimin diğer tüm kademe ve derslerde başarılı gerçekleştirilebildiğine ilişkin öğretmenleri cesaretlendirecek ve örnek olacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmaya benzer bir çalışma farklı öğretim kademelerine ait çeşitli derslerde gerçekleştirilebilir.
- Sosyal bilgiler eğitimi araştırmacıları için ise gerçekleştirilen bu araştırmanın bir benzerini altıncı sınıf "Birey ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Etkin

Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında veya 5. ve 7. sınıfların herhangi bir öğrenme alanında gerçekleştirebilirler. Ancak uygulamalı çalışma gerçekleştirecek araştırmacıların kapsayıcı eğitimin bir süreç olduğunu göz önünde tutarak uygulamalarını görece uzun bir sürece yaymaları önerilebilir.

4.3.3. Ulusal Politika Yapıcılara Öneriler

- Kapsayıcı eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımak ve sınıfının değişen ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmak önemlidir. Ancak okullarda öğretmenlerin öğrencileri tanıma mekanizmalarının oldukça sınırlı olduğu, ders dışında öğrenciler için yeterince vakit ayıramadıkları görülmektedir. Bu nedenle daha önce uygulanan, ancak sonrasında kaldırılan, sınıf rehberlik saatinin tekrar yürürlüğe koyulması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda destek alabileceği rehberlik ve psikolojik danışmanların bazı okullarda bulunmadığı, bazı okullarda ise öğrenci sayısına oranla oldukça yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle okulların rehberlik ve psikolojik danışman ihtiyaçlarının karşılanması önem arz etmektedir.
- Kapsayıcı eğitimde okul ve sınıf aidiyeti ile öğrenci iletişimini sınırlayan ikili öğretim uygulamasının sonlandırılması gerekmektedir. Nitekim ikili öğretim uygulaması teneffüs sürelerinin kısa olmasına neden olarak öğretmen ve öğrencilerin temel ihtiyaçlarını bu süre içerisinde karşılayamamasına da neden olmaktadır. Bu durum ise öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca bu durum öğretmen ve öğrencilerle araştırma gerçekleştirecek araştırmacıların da veri toplamak için ders saatlerine yönelmek zorunda kalmasına yol açmaktadır.
- Araştırmada mahalli hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin verilen eğitimi derslerine yeterince yansıtamadıkları görüldüğünden Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitimlerde bazı düzenlemeler yapmasına ihtiyaç vardır. Bunlardan bazıları eğitimlere resen görevlendirme uygulamasına son verilerek eğitimlere katılım gösteren öğretmenler ek hizmet puanı veya ek ders ücreti ile teşvik edilmelidir. Eğitimler mümkün olduğunca profesyoneller tarafından

verilmelidir. İhtiyaç duyulması halinde eğiticiler yalnızca yüksek lisansını tamamlayan veya doktora öğrencisi olan/doktorasını tamamlayan öğretmenler arasından seçilmelidir. Eğitimler eğitim-öğretim süreci devam ederken verilmemeli, seminer dönemleri, ara veya yaz tatili dönemleri tercih edilmelidir.

- Başarılı kapsayıcı eğitim uygulamaları için haftalık sosyal bilgiler ders saati yetersiz kalmaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler dersinin haftalık ders saatinin sahip olduğu içerik ve vatandaşlık misyonu gereğince en az dört saat olması gerekmektedir.
- Kapsayıcı eğitimi ulusal ve yerel düzeyde koordinasyonunu ve takibini gerçekleştirecek Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir Kapsayıcı Eğitim Genel Müdürlüğü'ne yer verilmelidir. Bu genel müdürlüğe bağlı olarak il ve ilçelerde şube müdürlükleri ve okullarda komisyonlar oluşturularak sürecin sağlıklı şekilde yürütülmesi sağlanabilir.
- Araştırmadan hareketle ideal bir kapsayıcı eğitim için öğrenci sayısı 25 ve altı olduğu düşünülmektedir. Ancak Türkiye şartları dikkate alındığında sınıflardaki öğrenci sayısının 30'dan fazla olmaması önerilmektedir. Bu kapsamda yeni yapılacak okulların dersliklerinin öğrenci başına düşen alanın en az 1,85 m^2 olarak standardize edilmesi ve mevcut sınıflardaki öğrenci sayısının da bu ölçüme göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
- Öğretim programları içeriği kapsayıcı eğitimi destekleyecek şekilde revize edilmelidir.
- Bilgi ağırlıklı ders kitabı anlayışından vazgeçilerek bilgi, değer, beceri ve olumlu tutum gelişimini destekleyecek farklılaştırılmış bilgi ve çalışma yaprakları ile uygulama ve etkinliklerin yer verildiği kapsayıcı ders kitaplarına geçiş yapılmalıdır.
- TÜBİTAK'ın 4008 Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Bilim ve Toplum Uygulamaları Destekleme Programı'nın içeriğinin engeli olan bireylerin yanı sıra güncel kapsayıcı eğitim anlayışına uygun olacak şekilde genişletilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acedo, C. (2022). *What is "inclusive education"?* www.ibe.unesco.org: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Interview_Clementina_Eng13Nov.pdf

Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research,* 1(1), 7-24.

Adıyaman, Y. Z. (2008). *İlköğretim okullarında öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerin öğrencinin derse katılımına etkisi ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AIR (American Instıtutes for Research). (2010). *Universal design for learning*. TEAL Center Fact Sheet No. 2. https://lincs.ed.gov/sites/default/files/2_TEAL_UDL.pdf

Ak, N. (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar.* Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akçalı, H. (2019). *Balıkesir'de ilk ve ortaokula devam eden mülteci ve sığınmacı çocukların eğitim problemleri*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması,* Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Al Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16(3), 87-104.

Albanese, C. (2020). *Sensemaking: How is the equitable and inclusive education policy understood, explained, and implemented by school administrators in Ontario*?. Doctoral Dissertation. Canada: University of Toronto.

Alenezi, N. (2016). *Teachers' and parents' perspectives towards including "slow learners" in mainstream schools in Kuwait*. Doctoral Dissertation. Scotland: University of Stirling.

Alkalay, G. (2020). *İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altunsoy, Y. ve Başçı Namlı, Z. (2021). Duygu ve düşüncelere saygı değerinin etkinlik temelli öğretiminin saygı eğilimine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 19(42), 305-335.

Aluwihare-Samaranayake, D. (2012). Ethics in qualitative research: A view of the participants' and researchers' world from a critical standpoint. *International Journal of Qualitative Methods,* 11(2), 64-81. https://doi.org/10.1177/160940691201100208

Anderson, T. M. (2009). *The effects of seating arrangement on students' on-task behavior.* Doctoral Dissertation. USA: Capella University.

Armstrong, A. C., Armstrong, D. and Spandagou, I. (2015). *Inclusive education: International policy & practice.* London: SAGE Publications.

Artiles, A. J., Harris-Murri, N. and Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical Notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory Into Practice,* 45(3), 260–268.

Ataç, E. (2017). Türkiye'de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. Eğitim ve Bilim, 42 (192), 59-86.

Ataöv, A. (2007). Planlamada sosyal bilimcinin değişen rolü: Toplumdan biri olmak. *METU Journal of the Faculty of Architecture,* 24(1), 139-152.

Atkins, L. and Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education.* London: Sage Publications.

Avcı, S. ve Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama.* Ankara: Nobel Akademi.

Ayvacı, H. Ş. ve Yamaçlı, S. (2021). Kapsayıcı Eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi,* 12(1), 203-220.

Balkar, B., Şahin, S. ve Işıklı-Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 12(6), 1290-1310.

Barth, J. (1991). *Elemantary and junior high/middle school social studies curriculum, activities and materials.* USA: University Press of America.

Başarır, F. (2019). Eylem araştırmasına giriş. A. S. Saracaloğlu., A. K. Eranıl., A. S. Saracaloğlu ve A. K. Eranıl (Ed.), *Eğitimde Eylem Araştırmaları* içinde (s.1-33). Ankara: Nobel Akademi.

Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayram, B. ve Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim,* 46(206), 355-377.

Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education: Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review,* 19(1), 1-24.

Bila, G. J. (2015). *Examination of perception of stakeholders on universal basic education regarding inclusive education in Kaduna, Nigerıa*. Doctoral Dissertation. USA: Capella University.

Bohman, J. (2021). Critical theory. E. N. Zalta (Ed.), in *The stanford encyclopedia of philosophy* (p.1). California: Metaphysics Research Lab, Stanford University. https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/critical-theory/

Bonus, M. and Riordan, L. (1998). Increasing student on-task behavior through the use of specific seating arrangements. *Resources in Education*, 1-43. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422129.pdf

Both, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing Learning and participation in schools.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. Brown, R. K. (Ed.) in *Knowledge, education, and cultural change* (p.71-112). http://piggottsclass.weebly.com/uploads/2/3/1/7/23179512/bourdieup_cultural_and_social_reproduction.pdf

Bradbury, H., Lewis, R. and Embury, D. C. (2019). Education action research. C. A. Mertler, and C. A. Mertler (Ed.), in *The wiley handbook of action research in education* (p.7-28). New Jersey: John Wiley & Sons.

Brophy, J. and Alleman, J. (2010). What do children know about cultural universals?. W. C. Parker (Ed.) *Social studies today: Research and practice* içinde (p.133-140). New York: Routledge.

Bryant, I. (2001). Action research and reflective practice. D. Scott and R. Usher (Ed.), in *Understanding educational research* (p.106-119). New York: Routledge.

Budd, J. M. (2008). Critical theory. L. M. Given (Ed.) in *Sage encyclopedia of qualitative research methods* (p.74-79). California: SAGE Publications.

Burçak Kılınç, B. (2019). *İlkokula devam eden yabancı uyruklu öğrenciler ile T.C. vatandaşı öğrencilerin birlikte eğitim almaları ile ilgili veli ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Burgstahler, S. (2020). Universal design of ınstruction (UDI): Definition, principles, guidelines, and examples. DO-IT: University of Washington. https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/UD_Instruction_06_15_20.pdf

Burgstahler, S. (2021). *Universal design: Process, principles, and applications*. DO-IT: University of Washington. https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal_Design_04_12_21.pdf

Burns, A. (2009). Action research. J. Heigham, R. Croker, J. Heigham and R. Croker (Ed.), in *Qualitative research in applied linguistics* (p.112-134). UK: Palgrave Macmillan.

Calhoun, E. F. (2009). Action research. R. A. Schmuck and R. A. Schmuck (Ed.), in *Practical action research* (p.61-72). California: Corwin Press.

Camp, E. M. (2017). Counter narratives in U.S. history: Race lessons in a social studies methods course. P. T. Chandler and T. S. Hawley (Ed.) in *Race lessons: Using inquiry to teach about race in social studies* (p.397-408). USA: Information Age Publishing.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research.* Australia: Deakin University Press.

Carr, W. and Kemmis, S. (2013). Educational actions research: A critical approach. S. Noffke, B. Somekh, S. Noffke and B. Somekh (Ed.) in *The sage handbook of educational action research* (p.74-84). London: Sage Publications.

Carrington, S. and Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education,* 8(2), 141-153.

CAST. (2022). *About universal design for learning*. https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl

Celoria, D. (2016). The preparation of ınclusive social justice education leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219.

Chapin, J. R. (2014). The elementary social studies curriculum. L. T. Diaz-Rico (Ed.), in *Elementary social studies: A practical guide* (p.1-26). USA: Pearson Education.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* (6 edition). New York: Routledge.

Costantino, T. E. (2008). Dialogue. L. M. Given (Ed.), in *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (p.212-2013). California: SAGE Publications.

Costello, P. J. (2007). *Action research.* UK: Continuum.

Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar.* Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) Yayınları.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi.* (Çev: H. Ekşi). İstanbul: Edam Yayınları.

Crowe, A. R. and Cuenca, A. (2016). Introduction: What are we teaching social studies (Teachers) for? . A. R. Crowe and A. Cuenca (Ed.) in *Rethinking social studies teacher education in the twenty-first century* (p.xxvıı-xxxı). Switzerland: Springer.

Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye'de erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,* 61(2), 541-598.

Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye'de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Journal of Social Sciences*, 3(1), 75-90.

Çelik, S., Örenoğlu Toraman, S. ve Çelik, K. (2008). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi,* 26(1), 209-2017.

Dabbous, D. (2018). *A critical ınquiry into the education for refugee and migrant pupils: The construction of primary teachers' practices in one city in Scotland*. Doctoral Dissertation. Scotland: University of Edinburgh.

Dalton, E., Mckenzie, J. and Kahonde, C. (2012). The implementation of inclusive education in South Africa: Reflections arising from a workshop for teachers and therapists to introduce Universal Design for Learning. *African Journal of Disability*, 1(1), 1-7.

Davis, C. S. (2008). Critical action research. L. M. Given and L. M. Given (Ed.), in *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (p.139-142). California: SAGE Publications.

Davis, R. (2019). *Inclusive education: an examination of general education teacher's attitudes on the effectiveness of inclusion practices within general education classrooms: A qualitative case study*. Doctoral Dissertation. USA: Northcentral University.

Delen, A. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir Başaran, S. (2021). Öğrenmede evrensel tasarıma giriş, S. Demir Başaran (Ed.), *Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve* içinde (s.43-71). Ankara: Pegem Akademi.

Demir, M. (2020). *Milli eğitime bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları (2002-2018)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research.* California: Sage Publications.

Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerin gelişim özellikleri. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.

Dolgova, V., Kutepova, N., Kapıtanets, E., Kryzhanovskaya, N. and Melnık, E. (2017). The study of motivational readiness of teachers to implement inclusive education of children with disabilities. *Revista ESPACIOS,* 38(40), 1-6.

Donnelly, C. (2004). Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school: the role of teachers. *British Educational Research Journal,* 30, 263-278.

Dosemagen, D. M. and Schwalbach, E. M. (2019). Research, legitimacy of and value in action. C. A. Mertler (Ed.), in *The wiley handbook of action research in education* (p.161-184). New Jersey: John Wiley & Sons.

Dronkers, J. (2010). The Gordian knit between quality and inequality of education: a cross-national attempt to unraveling, Dronkers, J. (Ed.), in *Quality and inequality of education: Cross-national perspectives* (p.1-12). Netherlands: Springer

Duplass, J. A. (2021). *The essence of teaching social studies: Methods for secondary and elementary teacher candidates.* New York: Routledge.

Duyul, N. (2019). *A qualitative case study for inclusive education in a primary public school with diverse students*. Master Thesis. Ankara: Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences.

Eğitim-Bir-Sen. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Egan, M. (2013). *Inclusive education policy, the general allocation model and dilemmas of practice in primary schools*. Doctoral Dissertation. Ireland: National University of Ireland, Cork.

Elison-Chang, P. A. (2018). *Success for all through supporting inclusıve education: A mixed method research study*. Doctoral Dissertation. USA: Northwest Nazarene University.

Elliot, J. (2001). *Action research for educational change.* Philadelphia: Open University Press.

ERG. (2009). *Eğitimde eşitlik: politika analizi ve öneriler*. Eğitim Reformu Girişimi.

ERG. (2016a). *Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri.* Eğitim Reformu Girişimi.

ERG. (2016b). *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi.* Eğitim Reformu Girişimi.

ERG. (2019). *Bir bakışta eğitim 2019'a göre Türkiye'de eğitimin durumu.* Eğitim Reformu Girişimi.

Erol Emiroğlu, S. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları.* Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erol Salihlioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin görüşleri: Bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice,* 1(1), 24-41.

Erten Özalp, R. (2019). *Sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlar.* Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eşici, H. ve Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice,* 1(2), 29-53.

European Parliament. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities.* European Union.

Farris, P. J. (2015). *Elementary and middle school social studies: An ınterdisciplinary, multicultural approach.* USA: Waveland Press.

Feldman, A. (2017). An emergent history of educational action research in the english-speaking world. L. L. Rowell, C. D. Bruce, J. M. Shosh and M. M. Riel (Ed.), in *The palgrave ınternational handbook of action research* (p.125-146). New York: Palgrave Macmillan.

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Flick, U. (2017). Triangulation. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Ed.), in *The SAGE handbook of qualitative research* (p.777-804). California: SAGE Publications.

Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F. and Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry,* 36, 717-732.

Furrer, C. and Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology,* 95(1), 148-162.

Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications.* (10 edition). New Jersey: Pearson.

Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods.* California: Sage Publications.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş.* (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Glesne, C. and Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction.* New York: Longman.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım.* (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Akademi.

Greenwood, D. J. and Levin, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change.* (2 edition). California: Sage Publications.

Gregory, G. H. ve Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz. (Çev. Ed: M. A. Sözer).* Ankara: Pegem Akademi.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic ınquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper,* 29(2), 75-91.

Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. E. G. Guba (Ed.), in *The paradigm dialog* (p.17–30). California: Sage Publications.

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic ınquiry. *Educational Communication and Technology,* 30(4), 233-252.

Güllü, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacı çocukların akademik becerileri ile ilgili beklenti ve deneyimleri (İstanbul örneği) üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim–öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hacker Hadwin, M. J. (2017). *Meeting the needs of middle grades social studies students with language based learning disabilities an analysis of students' and teachers' perspectives*. Doctoral Dissertation. USA: University of South Carolina.

Halef, A. (2021). *Geçici koruma altındaki suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Harper, D. L. (2017). *The peripheral factors of inclusive education and teacher self efficacy*. Doctoral Dissertation. USA: Concordia University – Portland.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: İdeals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research,* 19(3), 206-217.

Hood, W. J. (1994). Introduction. S. Steffey and W. J. Hood (Ed.), in *If this ıs social studies, Why ısn't ıt boring?* (p.XVII-XXX). USA: Stenhouse Publishers.

Işık, O. ve Ataç, E. (2011). Yoksulluğa dair: Bildiklerimiz, az bildiklerimiz, bilmediklerimiz. *Birikim,* 268-69, 66-85.

İçöz, H. (2019). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlik, Ş. and Sarı, H. (2017). The training program for ındividualized education programs (IEPs): Its effect on how ınclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 17(5), 1547–1572.

İraj, I. and Mayo, A. (2014). Social class and educational inequality: The impact of parents and schools. Cambridge: Cambridge University Press

Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı.* (Çev: Y. Uzuner & M. Özten Anay) Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, C. D. (2021). *Teachers co-planning for inclusive classrooms: A design and development case study*. Doctoral Dissertation. USA: Northcentral University.

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138-145.

Kaplan, I. (2007). Inclusive school design: Lombok, Indonesia. *EENET, Enabling Education 11*.

Kaya, E. (2020). *Hayat Bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi.* Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, N. and Burgess, B. (2007). Territoriality: Seat Preferences in different types of classroom arrangements. *Environment and Behavior*, 39(6), 859-876.

Kaya, T. (2016). Eğitim ve aktivizm: Özgür okullar örneği, Yılmaz Sert, N. (Ed.). *Aktivizm: Toplumsal değişimin yeni yüzü* içinde (s.109-132). İstanbul: Değişim Yayınları

Kaymakcı, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. P. Reason and H. Bradbury (Ed.), in *The SAGE handbook of action research participative ınquiry and practice* (p.121-138). London: SAGE Publications.

Kemmis, S., McTaggart, R. and Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research.* Singapore: Springer.

Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teachers' attitudes*. Doctoral Dissertation. Australia / Germany: Macquarie University Sydney / Justus Liebig University Giessen.

Kılınç, E. (2014). *Antalya'da yaşayan yabancı uyruklu aile çocuklarının karşılaştığı eğitim sorunları (Uluslararası Özel Antalya Rus Okulu örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kim, J. (2018). *Inclusive practice under a policy of integration: Learning from the implementation of support assistant provision in South Korean schools*. Doctoral Dissertation. Scotland: The University of Edinburgh.

Kincheloe, J. L. and McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. K. Hayes, S. R. Steinberg and K. Tobin (Ed.), in *Key works in critical pedagogy* (p.285-326). Rotterdam: Sense Publishers.

Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S. R. and Monzó, L. D. (2018). Critical pedagogy and qualitative research: advancing the bricolage. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Ed.), in *The SAGE handbook of qualitative research* (p.418-465). California: SAGE Publications.

Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge. P. Kell, W. Vialle, D. Konza and G. Vogl (Ed.), in *Learning and the learner: exploring learning for new times* (p.39-64). Australia: University of Wollongong. adresinden alındı.

Koshy, V. (2005). *Action research for ımproving practice: A practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.

Kömürcü, B. (2019). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köse, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions.* (2 edition). USA: The University of Chicago Press.

Kula, S. S. (2020). Güncel bir kavram olarak kapsayıcı eğitime öğretmen adaylarının bakış açısı. *EJER Congress 2020 Bildiri Kitabı* içinde (s.770-784). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kurt, F. B. (2020). *İlkokul düzeyindeki Türkmen sığınmacı çocukların barış, güven ve vatan kavramlarına ilişkin algıları.* Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lang, D. E. (2010). Diversity, democracy, and documentation: A self-study path to sharing social realites and challenges in a field-based social studies curriculum methods course. A. R. Crowe (Ed.), in *Advancing social studies education through self-study methodology: The power, promise, and use of self-study in social studies education* (p.71-86). USA: Springer.

Lee, Y. F., Wong, E. S. and Chong, W. Y. (2011). The epistemology assumption of critical theory for social science research. *International Journal of Humanities and Social Science,* 1(4), 129-134.

Letizia, A. J. (2020). *Graphic novels as pedagogy in social studies: How to draw citizenship.* Switzerland: Palgrave Macmillan.

Lewin, K. (1948). Actıon research and minorıty problems. K. Lewin and G. W. Lewin (Ed.), in *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamıcs* (p.201-216). New York: Harper & Brothers Publishers.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education, a user's guide.* California: Sage Publications.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. and Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Ed.), in *The SAGE handbook of qualitative research* (p.213-263). California: Sage Publications.

Lopez-Gaviraa, Rosario, Moriñab, A., Melero-Aguilarb, N. and Perera-Rodríguez, V. H. (2016). Proposals for the improvement of university classrooms: the perspective of students with disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 228, 175-182.

Lune, H. ve Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences.* (9 edition). London: Pearson.

Lynch, C. A. (2021). *Training and experience as predictors of principals' efficacy for inclusive education implementation*. Doctoral Dissertation. USA: Walden University.

Mack, L. (2010). The philosophical underpinnings of educational research. *Polyglossia, 19*, 5-11.

Marger, M. N. (2014). *Social inequality: Patterns and processes.* New York: McGraw Hill.

Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler. (Çev. Ed: M. Şahin ve T. Altun).* Ankara: Nobel Akademi.

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı - etkileşimli bir yaklaşım.* (Çev: M. Çevikbaş) Ankara: Nobel Akademi.

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research.* New York: Routledge.

McNiff, J. and Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research.* London: Sage Publications.

McTaggart, R. (1997). Guiding principles for participatory action research. R. McTaggart (Ed.), in *Participatory action research: International contexts and consequences* (p.25-44). New York: State University of New York Press.

MEB. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi.* Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2018). *SBDÖP (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı).* Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2019). *Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü, kendi kendine öğrenme modülü, Modül-1: Kapsayıcı eğitime giriş.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

MEB İEGM. (2020). Eğitim Yapıları Standartları. https://bulut.meb.gov.tr/app/tr-TR/Dosya/Paylas/MEBBulut/ca1b4ced-db45-4f03-9253-019ae270c89b

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Akademi.

Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation.* California: Jossey-Bass A Wiley Brand.

Mertler, C. A. (2017). *Action research: Improving schools and empowering educators.* (5 edition). California: SAGE Publications.

Mertler, C. A. (2019). Introduction. C. A. Mertler and C. A. Mertler (Ed.), in *The wiley handbook of action research in education* (p.1-4). New Jersey: John Wiley & Sons.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* USA: Sage Publications.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi.* (Çev: S. Akbaba Altun & A. Ersoy) Ankara: Pegem Akademi.

Miller, K. (2005). *Communication theories: Perspectives, processes, and contexts.* New York: McGraw-Hill Companies.

Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher.* (5 edition). England: Pearson Education Limited.

Mindes, G. (2006). *Teaching young children social studies.* USA: Praeger Publishers.

Mindes, G. (2014). *Social studies for young children: Preschool and primary curriculum anchor.* UK: Rowman & Littlefield Education.

Mngo, A. Y. (2017). A*n investıgation of the attitudes held by general education teachers toward students with disabilitıes in a pilot inclusive education program in Cameroon*. Doctoral Dissertation. USA: Andrews University.

Morse, A. R. (2020). *Barriers to inclusive education: A qualitative case study among inclusive elementary teachers in the general education classroom*. Doctoral Dissertation. USA: Northcentral University.

Mtshali, D. L. (2013). E*xploring how a school based support team assists grade four teachers in a primary school in identifying learning difficulties*. Master Thesis. South Africa: The University of Johannesburg.

Muhanna, M. (2018). *The inclusion of students with disabilities in Jordan: The impact of teachers' attitudes, beliefs, knowledge and resources*. Doctoral Dissertation. Australia: Western Sydney University.

Murdoch, D. C. (2019). *Lived experience and inclusıve education: An exploration of the phenomenon of inclusive education in the life world of young people, parents and teachers*. Doctoral Dissertation. Scotland: The University of Edinburgh.

Mushtaq, I. and Khan, S. N. (2012). Factors affecting students' academic performance. *Global Journal of Management and Business Research,* 12(9), 17-22.

Nam, G. (2021). I*nclusive education for children and young people with disabilities in Uzbekistan: The perspectives and experiences of key players*. Doctoral Dissertation. New Zealand: The University of Waikato.

NCSS. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies.* Washington DC: National Council for the Social Studies.

Nelson, J. L. and Pang, V. O. (2014). Prejudice, racism, and the social studies curriculum. E. W. Ross (Ed.), in *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (p.203-226). USA: State University of New York Press.

Nystrand, M. and Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English,* 25(3), 261-290.

Odden, K. A. (2015). *Secondary social studies teachers' perceptions of special education*. Doctoral Dissertation. USA: University of North Dakota.

OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD Indicators.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en.

OHCHR (The Office of the High Commissioner for Human Rights). (2021). *Convention on the rights of the child.* https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx

Olam Gezer, Z. (2019). *Suriyeli sığınmacı sekizinci sınıf öğrencilerin demokrasiye yönelik bazı temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 227-257.

Özabacı, N. ve Ergün Başak, B. (2013). Öğretmenlerin öğrenme yetersizliği olan öğrencileri ile ilgili algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28(1), 269-280.

Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 4(1), 17-29.

Özdaş, F. (2019). Kapsayıcı eğitim programları ve göçmenler. H. Sakız veH. Apak (Ed.), *Türkiye'de göçmen kapsayıcılığı: Sorundan fırsata dönüşüm önerileri* içinde (s.165-185). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, M. (2020). *Kültürel uyum sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve uygulamaları: Suriyeli sığınmacı öğrenciler örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, S. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı değerine ilişkin görüşleri: Kastamonu ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özer, M., Gençoğlu, C. ve Suna, H. E. (2020). Türkiye'de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 294-312.

Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi

Öztürk, M. ve Derin, S. (2021). Kapsayıcı eğitim, S. Demir Başaran (Ed.), *Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve* içinde (s.1-42). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Farklılaştırılmış, beceri ve değer temelli öğretim: Kavramsal çerçeve. M. Öztürk ve A. Saydam (Ed.), *Yenilikçi sosyal bilgiler ve tarih öğretimi: Teori ve uygulama* içinde (s.3-22). Kayseri: Orka Matbaa.

Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı.* S. Aktekin (Ed.). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Öztürk, Ü. (2018). *Türkiye'de özel okullarda görev yapan Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin karşılaştıkları yasa dışı veya etik dışı eylemleri ihbar etmeye (whıstleblowıng) bakış açıları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Parker, W. C. (2010). Social studies education eC21. W. C. Parker (Ed.), in *Social studies today: Research and practice* (p.3-16). New York: Routledge.

Parker, W. C. (2014). *Social studies in elementary education.* England: Pearson Education.

Passe, J. and Lucas, A. (2011). Social studies teachers' beliefs and practices for teaching students with disabilities: A progress report. T. Lintner and W. Schweder (Ed.), in *Practical strategies for teaching k12 social studies in ınclusive classrooms* (p. 11-18). USA: Information Age Publishing.

Pathak, R. P. (2012). *Teaching of social studies.* New Delhi: Pearson.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* (Çev: M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.

Pennock, A. J. (2021). *Principal multidimensional and overall attitudes toward inclusion in schools: A correlational study*. Doctoral Dissertation. USA: Grand Canyon University.

Pierre, T. C. (2021). *Social work practice with children identified as having disabilities in elementary school*. Doctoral Dissertation. USA: Walden University.

Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Punch, K. F. (2016). *Sosyal Araştırmalara Giriş.* (Çev: D. Bayrak., H. B. Arslan & Z. Akyüz) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Qu, X. (2019). *Inclusive education in Chinese primary schools: A critical realist analysis*. Doctoral Dissertation. England: University College London Institute of Education.

Ramsey, P. G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çok kültürlü eğitim (Çev. Ed: Tülin Güler Yıldız).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Reason, P. and Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research participative ınquiry and practice.* London: Sage Publications.

Rice, N. (2018). Parent perspectives on inclusive education in Budapest. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 723-733.

Riel, M. M. (2017). Digital technology in service of action. L. L. Rowell, C. D. Bruce, J. M. Shosh and M. M. Riel (Ed.), in *The palgrave ınternational handbook of action research* (p. 627-646). New York: Palgrave Macmillan.

Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education: A commonwealth guide to ımplementing article 24 of the UN convention on the rights of persons with disabilities.* London: Commonwealth Secretariat.

Ross, E. W. (2006). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities.* USA: State University of New York Press.

Russell, W. B., Waters, S. and Turner, T. N. (2014). *Essentials of middle and secondary social studies.* New York: Routledge.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Saldaña, J. (2014). Coding and Analysis strategies. P. Leavy (Ed.), in *The oxford handbook of qualitative research* (p.581-605). New York: Oxford University Press.

Samawi, A. (2017). Inclusive education management in social studies course of children with special needs. *Journal of ICSAR,* 1(2), 155-158.

Sarı, T., Nayır, F. and Kahraman, Ü. (2020). A study on ınclusive education in Turkey. *Journal of Education and Future,* 18, 69-82.

Sarıahmetoğlu, H. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sart, Z. H. (2015). Engelli çocukların Eğitim Hakkı: İnsan hakları çerçevesinde kaynaştırma/bütünleşme yoluyla eğitim. M. S. K. Çayır (Ed.), *Engellilik ve ayrımcılık: Eğitimciler için temel metinler ve örnek dersler* içinde (s.93-108). İstanbul: Karekök Akademi.

Sart, Z., Barış, S., Sarıışık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye'de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler.* Eğitim Reformu Girişimi (ERG).

Save the Children. (2016). *Inclusive education: What, why, and how.* London: Save the Children.

SBB (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı). (2019). *Okur-yazar olmayan ve okur-yazar oranı.* http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/01/T-8.18-Okur-Yazar-Olmayan-ve-Okur-Yazar-Oran%C4%B1.xls

Scotland, J. (2012). Exploring the philosophical underpinnings of research: relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, ınterpretive, and critical research paradigms. *English Language Teaching,* 5(9), 9-16.

Seefeldt, C., Castle, S. and Falconer, R. C. (2014). *Social Studies for the preschool/primary child.* USA: Pearson Education.

Sekin, S. A. (2019). *Sığınmacı öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Selimhocaoğlu, E. E. (2021). *High school teachers' attitudes, perceptions and perceived competence regarding inclusive education: A systematic literature review*. Master Thesis. Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent University, The Graduate School of Education.

SETA. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. SETA | Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Simmons, K., Carpenter, L., Crenshaw, S. and Hinton, V. M. (2015). Exploration of classroom seating arrangement and student behavior in a second grade classroom. *Georgia Educational Researcher,* 13(1), 51-68.

Singer, A. J. (2003). *Social studies for secondary schools: Teaching to Learn, learning to teach.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Singleton, R. N. (2021). *Inclusive cultures in junior high schools: Perceptions and practice*. Doctoral Dissertation. USA: Southeastern Louisiana University.

Slee, R. (2018). *Think piece prepared for the 2020 global education monitoring report: Inclusion and education.* UNESCO.

Snape, D. and Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. J. Ritchie and J. Lewis (Ed.), in *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (p.1-23). London: SAGE Publications.

Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development.* Berkshire: Open University Press.

Somekh, B. (2008). Action research. L. M. Given and B. Somekh (Ed.), in *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (p.4-7). California: Sage Publications.

Sousa, D. A. and Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom.* USA: Solution Tree Press.

Stark, J. L. (2014). The potential of deweyan-inspired action research. *Education and Culture,* 30(2), 87-101.

Steele, M. M. (2005). Teaching social studies to students with mild disabilities. *Social Studies and the Young Learner,* 17(3), 8-10.

Stringer, E. (2014b). *Action research in education.* (2 edition). England: Pearson.

Stringer, E. T. (2014a). *Action research.* (4 edition). California: Sage Publications.

Şahin, H. (2019). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği.* Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Şahin, M. (2019). Eğitimde sınıf oturma düzeninin önemi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 4(1), 73-101.

Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, Ü. and Kılcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies,* 6(3), 27-37.

Tafahomi, R. (2021). The preferences of the students to select the seating position in the architecture design studios. *Erciyes Journal of Education,* 5(2), 105-120.

Tanenbaum. (2016). *The seven principles for ınclusive education.* New York: Tanenbaum.

Tatan, M. (2016). *Yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaşlık algılarına sosyal bilgiler dersinin etkisi: Tokat ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods researchs: Integrating quantative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.* California: Sage Publications.

TEDMEM. (2021). *Bir bakışta eğitim 2021: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*. Türk Eğitim Derneği.

Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education,* 44(4), 479-493.

Thapaliya, M. P. (2018). *Moving towards inclusive education: How inclusive education is understood, experienced and enacted in Nepali higher secondary schools*. Doctoral Dissertation. New Zealand: University of Canterbury.

The Salamanca Statement (World Conference On Specıal Needs Educatıon: Access And Qualıty). (1994). *The salamanca statement and framework for actıon on specıal needs educatıon*. Spain: UNESCO.

Thornton, S. J. (2005). *Teaching social studies that matters curriculum for active learning.* New York: Teachers College Press Columbia University.

Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators.* (2 edition). USA: Rowman & Littlefield Publishers.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms.* USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice?. *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms.* USA: ASCD.

Tomlinson, C. A. and Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice : a resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9.* USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. and Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* USA: ASCD.

Tomlinson, C. A. and Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom.* USA: ASCD.

Torre, M. E., Stoudt, B. G., Manoff, E. and Fine, M. (2018). Critical Participatory action research on state violence: bearing wit(h)ness across fault lines of power, privilege, and dispossession. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Ed.), in *The sage handbook of qualitative research* (p. 855-896). California: SAGE Publications.

Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact.* West Sussex: Wiley-Blackwell.

Tur, S. (2019). *İlkokulda öğrenim gören Suriyeli sığınmacı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TÜİK. (2020). *Ulusal eğitim istatistikleri veri tabanı 2008-2020.* Türkiye İstatistik Kurumu.

Tüzün, I. (2017). *Türkiye'de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar.* European Liberal Forum (ELF).

Tyler, D. P. (2021). *Instructional practices used with students with disabilities in inclusive classrooms: A qualitative study*. Doctoral Dissertation. USA: University of Phoenix.

Uljens, M. and Ylimaki, R. M. (2017). Non-affirmative theory of education as a foundation for curriculum studies, didaktik and educational leadership. M. Uljens and R. M. Ylimaki (Ed.), in *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: non-affirmative theory of education* (p.3-150). Switzerland: Springer Open.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* UNESCO.

UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action. Education for All: Meeting our Collective Commitments.* France: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf

UNESCO. (2001). *Open file on ınclusive education: Support materials for managers and administrators.* France: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* France: UNESCO.

UNESCO. (2008). *Inclusive education: The way of the future (International Conference on Education 48th Session Final Report).* France: UNESCO.

UNESCO. (2009a). *Policy guidelines on inclusion in education.* France: UNESCO.

UNESCO. (2009b). *Teaching children with disabilities in inclusive settings.* Thailand: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

UNESCO. (2015). *Education for all global monitoring report 2015 - Education for all 2000-2015: Achievements and challenges.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2016a). *Global education monitoring report 2016 - Education for people and planet: creating sustainable futures for all.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2016b). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4.* UNESCO.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all.* Paris: UNESCO.

UNICEF. (2003). *Inclusive education ınitiatives for children with disabilities.* Thailand: UNICEF.

UNICEF. (2017). *Inclusive Education.* https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf

United Nations. (2000). *United Nations millennium declaration.* United Nations. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_55_2.pdf

United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities.* United Nations.

United Nations. (2015a). *The millennium development goals report 2015*. New York: United Nations.

United Nations. (2015b). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.* New York: United Nations.

United Nations. (2021). *The universal declaration of human rights.* New York: United Nations. http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

United Nations. (2022). *The millennium development goals.* New York: United Nations. https://www.ndi.org/sites/default/files/Handout%207%20-%20Millennium%20Development%20Goals.pdf

Urban, D. J. (2013). *Toward a framework of ınclusive social studies: Obstacles and opportunities in a preservice teacher education program*. Doctoral Dissertation. USA: Columbia University.

Utaş, İ. (2019). *Suriyeli sığınmacı 7. sınıf öğrencilerinin göç konusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uysal, Ö. F. (1999). Öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının öğrenme sonuçlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(Özel Sayı), 358-374.

Ünal, R. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, S., Öztürk, M. ve Gürdal, A. (2000). İlköğretim okullarının bina standartarına uygunluğu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(7), 74-79.

Vanclay, F., Baines, J. T. and Taylor, C. N. (2013). Principles for ethical research involving humans: Ethical professional practice in impact assessment Part I. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 31(4), 243-253. https://doi.org/10.1080/14615517.2

Wade, R. (2008). Service-learning. L. S. Levstik and C. A. Tyson (Ed.), in *Handbook of research in social studies education* (p.109-123). New York: Routledge.

Wah, L. L. (2010). Different strategies for embracing inclusive education: A snap shot of individual cases from three countries. *International Journal of Special Education,* 25(3), 98-109.

Watkins, A. and Donnelly, V. (2014). Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review*, 1(1), 76-92.

WCEFA (World Conference on Education for All). (1990). *Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s.* . New York: Inter-Agency Commission

Wilkerson, K. L., Perzigian, A. B. ve Schurr, J. K. (2016). *Kaynaştırma sınıflarında sosyal becerilerin desteklenmesi (Çev. Ed: S. S.Yıldırım Doğru).* Ankara: Nobel Akademi.

Williamson, K., Given, L. M. and Scifleet, P. (2018). Qualitative data analysis. K. Williamson and G. Johanson (Ed.), in *Research methods: Information, systems, and contexts* (p.453-476). United Kingdom: Chandos Publishing.

Yada, A. and Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education,* 64, 222-229.

Yale. (2022, 04 12). *Classroom seating arrangements*. https://poorvucenter.yale.edu/: https://poorvucenter.yale.edu/ClassroomSeatingArrangements

Yan, F. (2009). *Teacher career motivation and professional development in special and ınclusive education in China*. Doctoral Dissertation. England: The University of Northampton.

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2017). Gelişim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi

Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. (2018). Göç ve mülteciler ekseninde MEB'in politikalarının süreç yönetimi bağlamında değerlendirilmesi. H. H. Aygül ve E. Eke (Ed.), *21. yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler: Bir Türkiye perspektifi* içinde (s.123-148). Ankara: Nobel Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi.* Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish.* New York: The Guilford Press.

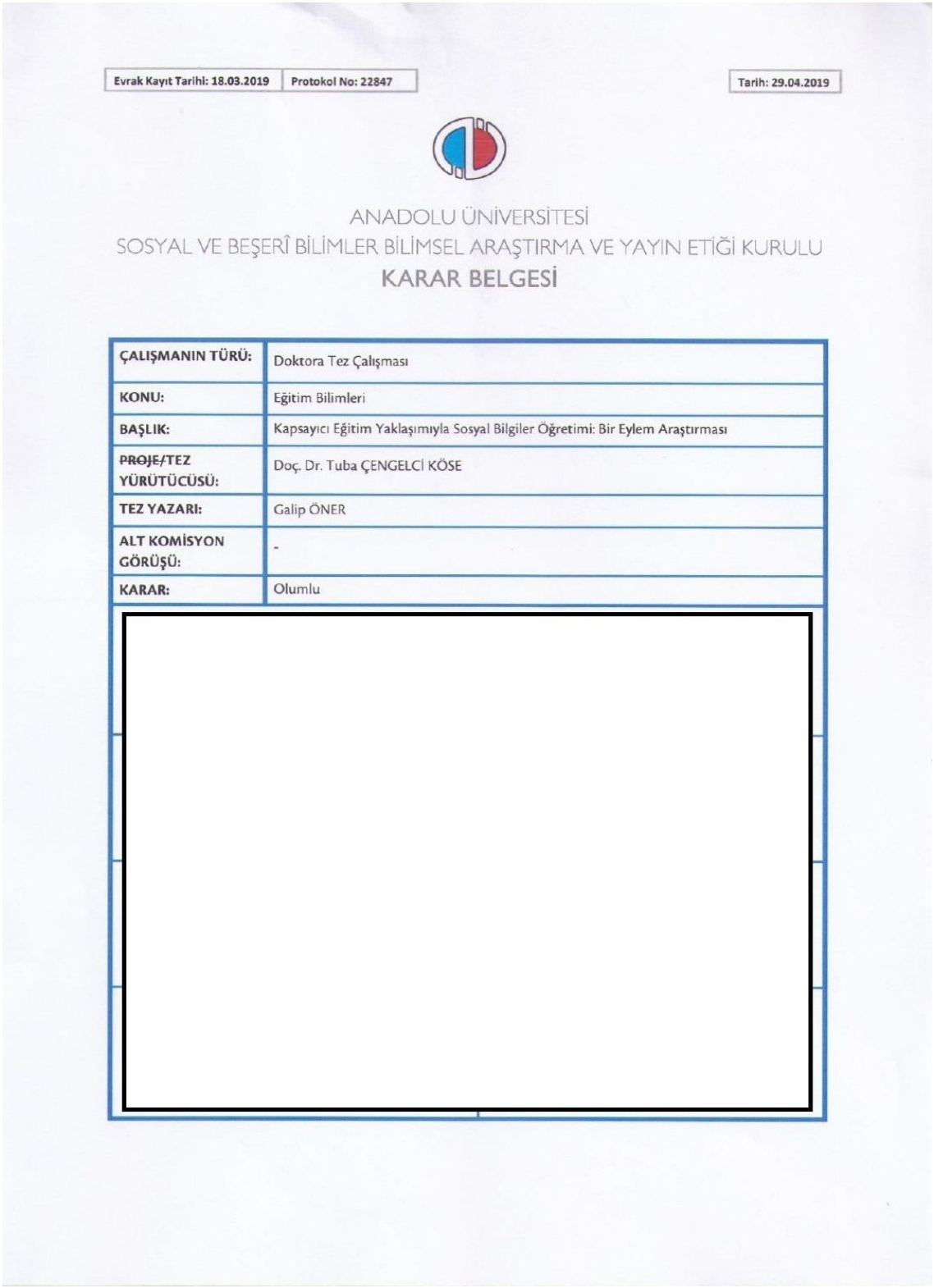
Young, K., McNamara, P. M. and Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1-11.

Zarrillo, J. J. (2012). *Teaching elementary social studies: Principles and applications.* Boston: Pearson Education.

Zhu, J., Li, H. and Hsieh, W.-Y. (2017). Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 1-13.

EKLER

EK-1. Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Kararı



Evrak Kayıt Tarihi: 18.03.2019 | Protokol No: 22847 | Tarih: 29.04.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretimi: Bir Eylem Araştırması
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE
TEZ YAZARI:	Galip ÖNER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. T.C. Kayseri Valiliği Araştırma İzni Oluru – Uygulama Öncesi İçin

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :
Konu : Arş. Gör. Galip ÖNER'in Araştırma İzni

16/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı (2017/25 Genelge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Arş. Gör. Galip ÖNER'in "Kapsayıcı Eğitim Almış Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" konulu "Anket Çalışması" yapma talebi ile ilgili, Erciyes Üniversitesinin 06/05/2019 tarih ve sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmaktadır.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Arş. Gör. Galip ÖNER'in "Kapsayıcı Eğitim Almış Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" konulu "Anket Çalışması" yapmasında sakınca olmadığı yönünde, Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından görüş bildirilmiştir. Çalışma evrakları (her sayfası mühürlü olarak) ilişikte sunulmakta olup, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar eğitim faaliyetlerini aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde, Arş. Gör. Galip ÖNER tarafından, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik mezkur Anket Çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Milli Eğitim Müdür V.

EK: Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)

OLUR
16/05/2019

Dr. M. H. Nail ANLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-3. T.C. Kayseri Valiliği Araştırma İzni Oluru – Uygulama Süreci İçin

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :
Konu : Galip ÖNER'in Araştırma İzni

02/09/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı (2017/25 Genelge) emirleri.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Galip ÖNER'in Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında "Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretimi: Bir Eylem Araştırması" konulu "Anket Çalışması" yapma talebi ile ilgili, Anadolu Üniversitesinin 07/08/2019 tarih ve sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmaktadır.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Galip ÖNER'in Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında "Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretimi: Bir Eylem Araştırması" konulu "Anket Çalışması" yapmasında sakınca olmadığı yönünde, Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından görüş bildirilmiştir. Çalışma evrakları (her sayfası mühürlü olarak) ilişikte sunulmakta olup, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar eğitim faaliyetlerini aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde, Doktora Programı Öğrencisi Galip ÖNER tarafından, Müdürlüğümüze bağlı ekte isimleri belirtilen ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler, öğrenci velileri, okul idarecileri ve öğretmenlere, yönelik mezkur Anket Çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Milli Eğitim Müdür V.

EK: Yazı ve Ekleri (46 Sayfa)

OLUR
02/09/2019

Dr. M. H. Nail ANLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-4. Araştırmacının Nitel ve Nicel Araştırmalara Yönelik Eğitim Sertifikaları

EK-5. Öğretmen Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Uygulama Öncesi Öğretmenler)

ÖĞRETMEN ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretimi: Bir Eylem Araştırması* başlıklı bir lisansüstü çalışması olup, kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilecek sosyal bilgiler öğretiminin, uygulamaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile kapsayıcı değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında Arş. Gör. Galip ÖNER tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile sosyal bilgiler derslerinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine yönelik alanyazına ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sizden almış olduğunuz kapsayıcı eğitime yönelik görüşleriniz istenecektir. Bu görüşmeler için ses kaydı alınacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler ses ve görüntü kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılması yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Arş. Gör. Galip ÖNER'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı: Arş. Gör. Galip ÖNER
Adres:

İş Tel:
Cep Tel:
e-mail:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-6. Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Soruları

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın
2. Bu yıl itibariyle derslerine girdiğiniz sınıf düzeyi/düzeyleri: ( ) 5, ( ) 6, ( ) 7, ( ) 8
3. Mezun olduğunuz üniversite/program:

_____

4. Mesleki kıdeminiz: ( ) 1-5 yıl, ( ) 6-10 yıl, ( ) 11-15 yıl, ( ) 16-20 yıl, ( ) 21-25 yıl, ( ) 26 yıl üzeri
5. Kapsayıcı Eğitim Hizmet İçi Kursu kapsamında hangi modül eğitimini aldınız?

   Modül Adı: _____

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Size göre kapsayıcı eğitim nedir?
2. Sizce kapsayıcı eğitimin temel değerleri nelerdir?
3. Kapsayıcı eğitimde almış olduğunuz modülü seçme nedeniniz nedir?
4. Almış olduğunuz hizmet içi eğitimi derslerinizde kullanıyor musunuz? Nasıl?
5. Kapsayıcı eğitim yaklaşımının derslerde etkili şekilde uygulanmasında karşılaştığınız problemler bulunmakta mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
6. Sizce kapsayıcı eğitim konusunda bir sosyal bilgiler öğretmeni hangi yeterliklere sahip olmalıdır? Neden?
7. Konu hakkında başka eklemek istediğiniz şeyler var mı?

EK-7. Öğretmen Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Uygulama Okulu Branş Öğretmenleri)

ÖĞRETMEN (UYGULAMA OKULU) ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretimi: Bir Eylem Araştırması* başlıklı bir lisansüstü çalışması olup, kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilecek sosyal bilgiler öğretiminin, uygulamaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile kapsayıcı değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında Arş. Gör. Galip ÖNER tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile sosyal bilgiler derslerinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine yönelik alanyazına ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görevli olduğunuz okulda öğrenim gören altıncı sınıflarda gerçekleştirilecek (uygulamalar, testler, anketler vb.) kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalar süresince görüşlerinize ve işbirliğinize ihtiyaç duyulacaktır. Yapılacak görüşmeler uygulama yapılan sınıftaki öğrencilere yönelik olup, ses kaydı ile kayıt altına alınacaktır.
- Araştırmada isminiz ve kurum bilgileriniz gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler ses ve görüntü kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılması yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Arş. Gör. Galip ÖNER'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı: Arş. Gör. Galip ÖNER
Adres:

İş Tel:
Cep Tel:
e-mail:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-8. Öğretmen Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Uygulama Okulu Branş Öğretmenleri)

6/G Branş Öğretmenleri Görüşme Formu

Cinsiyetiniz:

Branşınız:

Mesleki deneyiminiz:

Bu okuldaki görev yılınız:

Daha önce kapsayıcı eğitim aldınız mı? Evet ( ), Hayır ( )

1. Size göre 6/G sınıfı genel itibariyle nasıl bir sınıftır?

2. *Size göre _____ nasıl bir öğrencidir? Dersinize katılım gösteriyor mu? Nasıl?**

3. *_____'i tanımak için yaptığınız bir değerlendirme çalışması oldu mu? Nasıl?**

4. *Ders içinde ona yönelik faaliyetleriniz/uygulamalarınız oluyor mu? Nasıl/Neden?**

5. Size göre kapsayıcı eğitim nedir?

6. Kapsayıcı eğitimi derslerinizde uygulayabiliyor musunuz? Nasıl/Neden?

7. Sınıflarınızda demokratik bir ortam oluşturabiliyor musunuz? Nasıl?

8. Sınıfı tanıma stratejileriniz nelerdir?

9. Size göre kapsayıcı eğitimin önündeki engeller nelerdir?

---

* Bazı öğrenciler için tekrar eden sorular.

EK-9. Öğretmen Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

ÖĞRETMEN ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretimi: Bir Eylem Araştırması* başlıklı bir lisansüstü çalışması olup, kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilecek sosyal bilgiler öğretiminin, uygulamaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile kapsayıcı değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında Arş. Gör. Galip ÖNER tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile sosyal bilgiler derslerinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine yönelik alanyazına ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sizden almış olduğunuz kapsayıcı eğitime yönelik görüşleriniz istenecektir. Bu görüşmeler için ses kaydı alınacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler ses ve görüntü kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılması yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Arş. Gör. Galip ÖNER'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı: Arş. Gör. Galip ÖNER
Adres:

İş Tel:
Cep Tel:
e-mail:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-10. Öğretmen Görüşme Soruları

Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Görüşme (Kapsayıcı Eğitim ve Uygulamaya İlişkin)

Kapsayıcı Eğitim ve Uygulaması

1. Gerçekleştirdiğimiz kapsayıcı eğitim uygulaması hakkında düşünceleriniz nelerdir?

2. Size göre Kapsayıcı Eğitim nedir?

a) Gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda size göre kapsayıcı eğitimin 5 temel ilkesi nelerdir? Size göre Kapsayıcı Eğitim nedir?

b) Gerçekleştirilen uygulama sonucunda kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinizde ne gibi değişiklikler meydana geldi? Nasıl?

4. Kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?

5. Gerçekleştirilen uygulamalar diğer şubelerinizdeki davranışlarınız ve öğretim sürecinizi nasıl etkiledi?

Derse Karşı Tutum

7. Size göre gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını nasıl etkiledi?

8. Size göre gerçekleştirilen uygulamalarla eğlenceli bir sosyal bilgiler dersi oluşturulabildi mi? Nasıl?

a) Size göre gerçekleştirilen uygulamalarla öğretici bir ders oluşturulabildi mi? Nasıl?

b) Kapsayıcı eğitim uygulaması genel itibariyle öğrencilerin akademik başarısını nasıl etkiledi?

Sınıf İklimi ve İletişim

10. Uygulama sırasında öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde kendini ifade edebilme durumlarında değişiklik oldu mu? Nasıl?

11. Gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin sınıf içerisindeki iletişime etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?

12. Gerçekleştirilen kapsayıcı sosyal bilgiler derslerinde genel itibariyle öğretmen – öğrenci ilişkisini nasıl açıklayabilirsiniz? (Otoriter? Demokratik? İlgisiz?)

EK-10. (Devam)

18. Süreçteki sınıf yönetimi hakkında ne düşünüyorsunuz? (Otoriter? Demokratik? İlgisiz?)

a) Sınıf kuralları hakkında?

b) Oturma düzenleri (U, Kare, Küme vb.) hakkında ne düşünüyorsunuz?

- Kare oturma düzeninin güçlü yanları nelerdir?

- Kare oturma düzeninin zayıf yanları nelerdir?

- Diğerleri (U ve Küme) hakkında ne düşünüyorsunuz?

c) Derslerde zamanın verimli kullanılma durumu hakkında neler düşünüyorsunuz?

Değer Gelişimi

13. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirdiğimiz sosyal bilgiler derslerinde hangi değerlerin vurgulandığını düşünüyorsunuz?

14. Sınıftaki öğrencilerin uygulama başından sonuna kadar birbirlerini değerli görme durumları hakkındaki gözlemleriniz nelerdir?

15. Sınıftaki öğrencilerin uygulama başından sonuna kadar birbirlerine ve kendilerinden farklı özellikteki arkadaşlarına yönelik duyarlı olma konusundaki gözlemleriniz nelerdir?

a) Kaynaştırma öğrencilerine karşı nasıl?

b) Yabancı uyruklu öğrencilere karşı nasıl?

16. Sınıftaki öğrencilerin sene başından sonuna kadar birbirlerine karşı saygı gösterme durumları hakkındaki gözlemleriniz nelerdir?

Öğrenme-Öğretme ve Değerlendirme Süreci?

19. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyal hakkında düşünceleriniz nelerdir?

a) Çalışma yaprakları?

b) Görsel ve videolar?

20. Dersin işlenme şekli hakkında ne düşünüyorsunuz?

EK-10. (Devam)

a) Gerçekleştirilen uygulamalarda öğretim programındaki kazanımların karşılanma durumu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

b) Etkinlik temelli bir yaklaşımın benimsenmiş olması hakkındaki değerlendirmeleriniz nelerdir?

c) Gözlemleriniz doğrultusunda öğrencilerin en çok katılım gösterdikleri etkinlikler nelerdir?

22. Öğrenciler derste verilen materyallerin öğrenci seviyelerine göre dağıtıldığının farkında olduklarını düşünüyor musunuz? Nasıl?

23. Ders hakkında öğrencilerin size dönütleri nasıldı?

a) Sene başında ve sene sonunda bu dönütlerde bir değişiklik gerçekleşti mi? Nasıl?

21. Öğrencilerin ders içinde, konu içi veya dışında, yeterli geri bildirim alabilme durumları hakkında ne düşünüyorsunuz?

22. Öğrencilerin gelişimlerini izlemek için kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Problemler ve Öneriler

25. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler dersinde süreçte gözlemlediğiniz problemler nelerdir?

a) Bu problemlere ilişkin önerileriniz nelerdir?

26. Kapsayıcı eğitimde gerçekleştirdiğiniz uygulamaları bir başka zümrenize tavsiye eder misiniz? Neden?

EK-10. (Devam)

Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile Görüşme (Öğrencilere İlişkin)*

1. Uygulama süreci boyunca _____ adlı öğrenci hakkında gözlemleriniz nelerdir?

Başarı

2. Uygulama sürecinin başından sonuna kadar öğrencinin akademik başarı durumu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
    - Derse katılım durumu hakkındaki gözlemleriniz nelerdir?

Değer

3. Uygulama sürecinin başından sonuna kadar öğrencinin değer kazanımı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
    - Uygulama sürecinde arkadaşlarıyla iletişimi nasıldı?
    - Dezavantajlı arkadaşlarına karşı yaklaşımı nasıldı?

*Sorular her öğrenci için tekrarlanmaktadır.

EK-11. Veli Araştırma Gönüllü Katılım Formu

VELİ (GÖRÜŞME) ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretimi: Bir Eylem Araştırması* başlıklı bir lisansüstü çalışması olup, kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilecek sosyal bilgiler öğretiminin, uygulamaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile kapsayıcı değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında Arş. Gör. Galip ÖNER tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile sosyal bilgiler derslerinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine yönelik alanyazına ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda velisi olduğunuz (*Öğrenci Adı ve Soyadı*), öğrenim gördüğü *6/___* sınıfında kapsayıcı eğitime ilişkin uygulamalar (etkinlikler, yansıtıcı günlükler, kompozisyon çalışmaları, çalışma yaprakları, anketler vb.) yapılacaktır. Bu uygulamalara ilişkin süreç içerisinde sizden çocuğunuzun durumuyla ilgili sizden görüş istenecektir.
- Görüşme sırasında isminizi belirtmek ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada isminiz gizli tutulacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Araştırma kapsamında, toplanan veriler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- Sizden toplanan veriler ses ve görüntü kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılması, öğrenme ürünlerinin dosyalanması yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de süreç içerisinde herhangi bir sebepten dolayı rahatsızlık hissederseniz çalışmadan ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Arş. Gör. Galip ÖNER'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı: Arş. Gör. Galip ÖNER
Adres:
İş Tel:
Cep Tel:
e-mail:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-12. Veli Görüşme Soruları

Veli Görüşme Formu

1. _____ nasıl bir çocuktur?

2. _____'nin bir günü genel olarak nasıl geçiyor?

3. _____ neler yapmaktan hoşlanır? Özel bir yeteneği var mı?

4. _____ neleri yapmaktan hoşlanmaz?

5. _____ okulda yaşadıklarını sizinle paylaşır mı?

6. _____ okulu sevdiğini veya sevmediğini size söyledi mi?

7. _____ okula kendini ait hissediyor mu? Okulda yaşadığı herhangi bir problem var mı? Öğretmen kaynaklı? Arkadaşlarından kaynaklı?

8. _____ eve gelince ödevlerini yapar mı?

9. _____ dersleri hakkında sizden veya başkalarından yardım alır mı?

10. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

İşbirliği: Haftaya bir araştırma ödevi vereceğim, ödevini yapmasında ona yardımcı olabilir misiniz?

EK-13. Veli Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Veli İzni)

VELİ ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretimi: Bir Eylem Araştırması* başlıklı bir lisansüstü çalışması olup, kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilecek sosyal bilgiler öğretiminin, uygulamaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile kapsayıcı değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında Arş. Gör. Galip ÖNER tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile sosyal bilgiler derslerinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine yönelik alanyazına ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda velisi olduğunuz (*Öğrenci Adı ve Soyadı*), öğrenim gördüğü *6/___* sınıfında kapsayıcı eğitime ilişkin uygulamalar yapılacaktır. Bu uygulamalar sırasında gözlemler yapılacak, bu gözlemler video kamera ile kaydedilecektir. Ayrıca derslerde çocuğunuzun ortaya koyduğu öğrenme ürünleri (yansıtıcı günlükler, kompozisyon çalışmaları, çalışma yaprakları, anketler vb.) istenerek veri olarak değerlendirilecektir. Ünite sonlarında yapılan uygulamayı değerlendirmek amacıyla Başarı Testleri uygulanacaktır. Bu testler, diğer uygulamalarda olduğu gibi, tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup çocuğunuzun ders notlarına bir etki etmeyecektir.
- Çocuğunuz gözlemler sırasında ve öğrenme ürünlerine ismini yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değildir/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında, sınıftaki diğer çocuklardan olduğu gibi, çocuğunuzdan toplanan veriler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler ses ve görüntü kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılması, öğrenme ürünlerinin dosyalanması yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de süreç içerisinde herhangi bir sebepten dolayı rahatsızlık hissederseniz çocuğunuzun çalışmadan ayrılmasını isteyebilirsiniz. Çocuğunuzun çalışmadan ayrılması durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Arş. Gör. Galip ÖNER'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı: Arş. Gör. Galip ÖNER
Adres:
İş Tel:
Cep Tel:
e-mail:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:

EK-14. Öğrenci Araştırma Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRENCİ ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler Öğretimi: Bir Eylem Araştırması* başlıklı bir lisansüstü çalışması olup, kapsayıcı eğitim yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilecek sosyal bilgiler öğretiminin, uygulamaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile kapsayıcı değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında Arş. Gör. Galip ÖNER tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile sosyal bilgiler derslerinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine yönelik alanyazına ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda öğrenim gördüğünüz sınıfta kapsayıcı eğitime ilişkin uygulamalar yapılacaktır. Bu uygulamalar sırasında gözlemler yapılacak, bu gözlemler video kamera ile kaydedilecektir. Süreç içerisinde yapılacak uygulamaya ilişkin anketler yapılacaktır. Ayrıca derslerde ortaya koyduğunuz öğrenme ürünleri (yansıtıcı günlükler, kompozisyon çalışmaları vb.) sizden istenerek veri olarak değerlendirilecektir. Son olarak belirli aralıklarla konu sonlarında Başarı Testleri uygulanacaktır. Bu testler hiçbir şekilde ders notlarınıza etki etmeyecektir.
- Yapılacak çalışmalarda isminizi yazmak zorunda değilsiniz.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler ses ve görüntü kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılması, öğrenme ürünlerinin dosyalanması yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Arş. Gör. Galip ÖNER'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı: Arş. Gör. Galip ÖNER
Adres:

İş Tel:
Cep Tel:
e-mail:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-15. Öğrenci Görüşme Soruları (Uygulama Sürecinde)

Öğrenci Görüşme Soruları

1. Sosyal Bilgiler dersini seviyor musun? Neden?

2. Daha önceki Sosyal Bilgiler dersleri nasıl geçiyordu?

3. Diğer dersler ile Sosyal Bilgiler dersinin işlenişi arasında farklar var mı? Nasıl?

4. Derste kendini rahat ifade edebiliyor musun? Neden?

5. Derste kendini başarılı hissediyor musun?

6. Derste en çok hangi etkinlikleri seviyorsun? Niçin?

7. Derste ne tür etkinliklerden hoşlanmıyorsun? Neden?

8. Bu şekilde ders işlemenin sana katkısı olduğunu düşünüyor musun? Nasıl/Neden?

EK-16. Öğrenci Görüşme Soruları (Uygulama Sonrasında)

Öğrenci Görüşme Soruları (Uygulama Sonrası)

1. Derse İlişkin Tutum

- Daha önceki Sosyal Bilgiler dersleri ile karşılaştırdığında sence bu yıl işlediğimiz Sosyal Bilgiler dersinin sana katkıları neler oldu?
    - Önceki yıllardaki sosyal bilgiler dersi ile bu yıl işlenen sosyal bilgiler dersini karşılaştırabilir misin?
- Bu dönem işlediğimiz sosyal bilgiler dersinin güçlü yanları sence nelerdi?
    - Bu yıl işlediğimiz Sosyal Bilgiler dersi sence eğlenceli miydi? Neden?
    - Dersi verimli buldun mu? Konuları öğrendiğini düşünüyor musun?
    - Bu yıl işlediğimiz ders Sosyal Bilgiler dersindeki başarını nasıl etkiledi?

2. Sınıf İklimi ve İletişim

- Sosyal Bilgiler dersinde kendini rahat ifade edebilme durumun hakkındaki düşüncelerin nelerdir?
- Sosyal Bilgiler dersi daha önce çok fazla iletişim içerisinde olmadığın arkadaşlarınla iletişimini nasıl etkiledi?
- Sosyal Bilgiler dersinde herkesin (Öğretmen + Öğrenciler) görüşlerine değer verildiğini düşünüyor musun? Neden?
    - Öğretmenin sana karşı davranışları nasıldı?
    - Sınıf arkadaşlarının ders içerisinde sana karşı davranışları nasıldı?
- Altıncı sınıfın ilk ayları ile karşılaştırdığınızda şimdilerde sınıfında arkadaşlarının birbirlerine karşı saygı gösterme durumlarında nasıl bir değişiklik gözlemliyorsun?

3. Değer Gelişimi

- Sosyal bilgiler dersinde değerlerle ilgili neler kazandığını düşünüyorsun?
- Altıncı sınıfın ilk ayları ile karşılaştırdığınızda son aylarda sınıfınızda arkadaşlarının birbirlerini değerli görme durumlarında bir değişiklik olduğunu düşünüyor musun? Neden/Nasıl?

Duyarlılık

- Sana göre duyarlı olmak nedir? (Örneğin çevreye duyarlı olan bir kişi, çevreyi korur ve önemser. Etrafını temiz tutar.)
- Sınıfında engeli olan bir arkadaşın olsaydı ona karşı nasıl davranırsın?

EK-16. (Devam)

- Bir arkadaşının sınıfındaki yabancı uyruklu öğrenciye teneffüste lakap taktığını gördün bu durumda ne yaparsın?
- Altıncı sınıfın ilk ayları ile karşılaştırdığınızda arkadaşlarının birbirlerine karşı veya sınıfta kendilerinden farklı özellikteki arkadaşlarına yönelik önem/değer verme durumları hakkında neler düşünüyorsun? Örnek verir misin?

Saygı

- Sana göre saygı nedir?
- Türkçesi veya okuma becerisi düşük bir arkadaşın söz hakkı aldığında diğer arkadaşların onu dinlemezse nasıl hissedersin?
- Sınıfındaki öğrenme güçlüğü yaşayan veya yabancı uyruklu arkadaşlarına karşı saygı duyulup/duyulmadığı konusunda neler düşünüyorsun?
- Altıncı sınıfın ilk ayları ile karşılaştırdığınızda şimdilerde sınıfınızda arkadaşlarının birbirlerine (ve özellikle dezavantajlı olan öğrencilere) karşı saygı gösterme durumları hakkında neler düşünüyorsun? Örnek verir misin?

4. Öğrenme-Öğretme Süreci?

- Dersin işlenişi hakkında genel düşüncelerin neler?
  - Derste kullanılan farklı materyaller (çalışma yaprakları, bilgi yaprakları vb.) hakkında ne düşünüyorsun? Bu uygulama öğrenmeni nasıl etkiledi?
  - Derslerimizde gerçekleştirmiş olduğumuz etkinliklerden hangi/hangileri daha çok sevdin?
  - Ders boyunca yeterli geri bildirim aldın mı? Öğretmenden? Diğer arkadaşlarından?
- Derste dağıtılan bilgi yaprakları, çalışma yaprakları herkese aynı şekilde mi dağıtılıyordu? Sence farklı şekilde çalışma ve etkinlik kâğıtlarının dağıtılmasının sebebi ne olabilir?
- Derslerimizde uyguladığımız sınıftaki oturma düzeni hakkında ne düşünüyorsun?
  - Uygulanılan oturma düzeninin güçlü (iyi) yanları nelerdir?
  - Uygulanılan oturma düzeninin zayıf (kötü) yanları nelerdir?

EK-16. (Devam)

5. Problemler ve Öneriler

- Sosyal bilgiler dersinde ne tür sorunlar yaşadın? Bu sorunların çözümü için önerilerin nelerdir?
    - Zamanın verimli kullanıldığını düşünüyor musun? Bu konudaki önerilerin nelerdir?

EK-16. Kapsayıcı Eğitimin Temel Değerleri (Çevrimiçi Görüş Formu)

Kapsayıcı Eğitimde Temel Değerler Görüş Formu

Sayın Hocam merhaba,

Bu çalışma doktora tez çalışması kapsamında yapılacak bir uygulama çalışması için kapsayıcı eğitimde ele alınacak temel değerleri tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Anket yaklaşık 3-5 dakikanızı alacaktır. Katkınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Arş. Gör Galip ÖNER

* Gerekli

1. Cinsiyetiniz: *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ Kadın
- ◯ Erkek

2. Kapsayıcı Eğitim kursu aldınız mı? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ Evet
- ◯ Hayır

3. Hangi eğitimi aldınız? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ Kapsayıcı Eğitim Hizmet İçi Eğitim Kursu
- ◯ Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PİCTES Projesi)

4. Hangi kapsayıcı eğitim modülünü aldınız? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ Modül 1. Kapsayıcı eğitime giriş
- ◯ Modül 2. Kapsayıcı öğretim ve değerlendirme
- ◯ Modül 3. Kapsayıcı öğrenme ortamları (Fiziksel ve psikososyal)
- ◯ Modül 4. Okul, aile ve toplum işbirliği
- ◯ Modül 5. Engeli olan çocuklarla çalışmak
- ◯ Modül 6. Türkçe'yi ikinci dil olarak öğretmek
- ◯ Modül 7. Şiddete maruz kalmış çocuklarla çalışmak
- ◯ Modül 8. Geçici koruma altındaki çocuklarla çalışmak
- ◯ Modül 9. Göç ve terörden etkilenmiş çocuklarla çalışmak
- ◯ Modül 10. Doğal afetlerden etkilenmiş çocuklarla çalışmak
- ◯ PİCTES Projesi

5. Branşınız: *

6. Görev Yeriniz (İl): *

7. Mesleki Deneyiminiz: *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ 1-3 Yıl
- ◯ 4-6 Yıl
- ◯ 7-9 Yıl
- ◯ 10-12 Yıl
- ◯ 13-15 Yıl
- ◯ 16-18 Yıl
- ◯ 19-21 Yıl
- ◯ 22-24 Yıl
- ◯ 25 Yıl ve üzeri

EK-16. (Devam)

8. Kapsayıcı eğitimde ele alınması gereken en önemli (ilk) değer hangisidir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Adalet
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Eşitlik
- Özgürlük
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Tasarruf
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

9. Kapsayıcı eğitimde en önemli olarak ifade ettiğiniz değeri seçme nedeninizi açıklayınız? *

10. Kapsayıcı eğitimde ele alınması gereken en önemli 2. değer hangisidir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Adalet
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Eşitlik
- Özgürlük
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Tasarruf
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

EK-16. (Devam)

11. Kapsayıcı eğitimde ele alınması gereken en önemli 3. değer hangisidir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Adalet
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Eşitlik
- Özgürlük
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Tasarruf
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

12. Kapsayıcı eğitimde ele alınması gereken en önemli 4. değer hangisidir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Adalet
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Eşitlik
- Özgürlük
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Tasarruf
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

13. Kapsayıcı eğitimde ele alınması gereken en önemli 5. değer hangisidir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Adalet
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Eşitlik
- Özgürlük
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Tasarruf
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

14. Kapsayıcı eğitimde ele alınması gereken en önemli diğer değer hangisidir? *

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

EK-17. Öğrenci Tanıma Formu

Öğrenci Tanıma Formu

Sevgili Öğrenciler merhaba,

Bu dönem Sosyal Bilgiler dersini hep birlikte işleyeceğiz. Bir dönem beraber olacağımız için sizleri tanımak amacıyla bu formu dikkatli bir şekilde doldurmanızı istiyorum. Şimdiden çok teşekkür ediyorum.

Arş. Gör. Galip ÖNER

Adımız-Soyadınız:

1. Cinsiyetiniz?

Kız ( )
Erkek ( )

2. Kaç kardeşiniz var?

Yok ( )
Bir ( )
İki ( )
Üç ( )
Dört ( )
Beş ( )
Diğer _____ ( )

3. Anneniz yaşıyor mu?

Evet ( )
Hayır ( )

4. Babanız yaşıyor mu?

Evet ( )
Hayır ( )

5. Anne ve babanız birlikte yaşıyor mu?

Evet ( )
Hayır, anne ve babam ayrı yaşıyorlar ( )

6. Eviniz kira mı?

Evet ( )
Hayır, evimiz kendimize ait ( )

7. Annenizin eğitim durumu?

Okuryazar değil ( )
İlkokul ( )
Ortaokul ( )
Lise ( )
Üniversite ( )
Yüksek Lisans / Doktora ( )

8. Babanızın eğitim durumu?

Okuryazar değil ( )
İlkokul ( )
Ortaokul ( )
Lise ( )
Üniversite ( )
Yüksek Lisans / Doktora ( )

9. Anneniz çalışıyor mu? Mesleği nedir?

Çalışmıyor ( )
Çalışıyor ( ), çalıştığı iş _____.

10. Babanız çalışıyor mu? Mesleği nedir?

Çalışmıyor ( )
Çalışıyor ( ), çalıştığı iş _____.

11. Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?

Evet ( )
Hayır ( )

12. En sevdiğiniz ders hangisi? Neden?

13. Sosyal Bilgiler dersi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sosyal bilgiler dersini seviyor musunuz?

14. Sabahtan akşama kadar bir gününüzü nasıl geçiyorsunuz?

EK-18. Sınıfımızın ve Grubumuzun En'leri Formları

Adı-Soyadı:

SINIFIMIZIN EN'LERİ

Sence sınıfımızın;

Lideri kim?	
En sevileni kim?	
En çok konuşanı kim?	
En çalışkanı kim?	
En sessizi kim?	
En şakacısı kim?	
En saygılısı kim?	
En yardımseveri kim?	
En paylaşmayı seveni kim?	
En güzel yazı yazanı kim?	
En iyi okuyanı kim?	

Senin;

En iyi arkadaşın kim?	
Sınıfta daha önce hiç konuşmadığın kişiler kimler?	
En iyi yaptığın şey nedir?	

GRUBUMUZUN EN'LERİ

Sınıfınızda aşağıdaki özelliklere sahip arkadaşlarınızı tespit ederek adlarını yazınız.

Evcil hayvanı olan?	Bir müzik aleti çalabilen?	Memleketi Kayseri olmayan?
Yüzme bilen?	Resim yapabilen?	Satranç oynayabilen?
Bir hobisi olan?	Sesi güzel olan?	Şiir yazabilen?
En az 3 farklı şehri gezen?	Fotoğraf çekmeyi seven?	Kitap okumayı seven?

EK-19. Kapsayıcı Değerler Görüş Formu Soruları

Kapsayıcı Değerler Görüş Formu Soruları (Öğrenci)

Duyarlılık

1. Sana göre duyarlı olmak nedir?
2. Sınıfında kavga eden/tartışan iki arkadaşını gördüğünde ne yaparsın?
3. Bir arkadaşın diğer bir arkadaşına lakap takması ve/ya onunla alay etmesi karşısında ne yaparsın?
4. Sınıfında arkadaşlarının birbirlerini ve çevresini önemsediğini/değer verdiğini düşünüyor musun? Neden? Önemsediğine/değer verdiğine ilişkin örnekler verir misin?

Saygı

1. Sana göre saygı nedir?
2. Bir arkadaşın söz hakkı aldığında diğer arkadaşların onu dinlemezse ne düşünürsün? Ne hissedersin?
3. Başkalarını rahatsız etmemeye dikkat eder misin?
4. Sınıfında arkadaşlarının birbirlerine karşı saygı gösterdiğini düşünüyor musun? Neden? Örnek verir misin?

Adalet

1. Sana göre adalet nedir? Okul yaşantında adil olunmayan bir durumla hiç karşılaştın mı? Örneğin?
2. Bir arkadaşına adil davranılmadığını düşündüğünde ne yaparsın?
3. Öğretmenlerinin sınıftaki tüm arkadaşlarına karşı adil davrandığını düşünüyor musun? Örnek verir misin?
4. Sınıfında arkadaşlarının birbirlerine karşı adil davrandığını düşünüyor musun? Neden? Örnek verir misin?

EK-19. (Devam)

Eşitlik

1. Sana göre eşitlik nedir?
2. Öğretmenlerinin sınıftaki tüm arkadaşlara eşit davrandığını düşünüyor musun? Neden? Örneğin?
3. Sınıfındaki tüm arkadaşlarının birbirlerine karşı eşit davrandığını düşünüyor musun? Neden? Örneğin?

Sevgi

1. Sana göre sevgi nedir?
2. Öğretmenleriniz size sevgiyle yaklaştığını düşünüyor musun? Neden? Örneğin?
3. Sınıfında arkadaşlarının birbirlerine karşı sevgi duyduğunu düşünüyor musun? Neden? Örneğin?

EK-20. Öğrenci Günlüğü

Sosyal Bilgiler Günlüğüm
Ad-Soyad:
Tarih: 24 Şubat 2020 – PAZARTESİ

1. Bugünkü sosyal bilgiler nasıl geçti, duygu ve düşünlerin nelerdir?

2. Bugün en sevdiğin etkinlik hangisiydi? Neden bu etkinliği çok beğendin?

3. Bugün en sevmediğin etkinlik hangisiydi? Neden bu etkinliği beğenmedin?

4. Derste en çok hangi yerlerde zorlandın? Niçin zorlandın? Derse ilişkin önerilerin nelerdir?

5. Bugün neler öğrendin?

EK-21. Kapsayıcı Öğretim Sınıf Gözlem Formu – I

KAPSAYICI ÖĞRETİM SINIF GÖZLEM FORMU

Ders Adı _____, Konu _____, Tarih ____/____/_____, Sınıf/Şube _____, Gözlenen Süre _____

Gösterge İfadeleri: 0 – Gözlenmedi; 1 – Çok Zayıf; 2 – Zayıf; 3 – Orta; 4 – Güçlü; 5 – Çok Güçlü

	Göstergeler						**Yorum/Açıklama**
Öğrenme Ortamı	0	1	2	3	4	5	
Sınıf oturma düzeni öğrenciler arasındaki etkileşime uygundur.							
Sınıf kuralları herkesin görebileceği bir konumda yer almaktadır.							
Sınıftaki tüm materyallere öğrenciler erişebilmektedir.							
Sınıf genel olarak temizdir.							
Sınıf ısıtma, aydınlatma ve ses elamanları açısından elverişlidir.							
Öğrencilerin sınıfta rahat hareket edebileceği alanlar bulunmaktadır.							
Öğrenme/Öğretme Süreci	0	1	2	3	4	5	
Öğrenciler kazanımlardan haberdar edildi.							
Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ortaya çıkarıldı.							
Farklı öğretim yöntem ve tekniklere yer verildi.							
Öğretim sürecinde çoklu duyusal (görsel, işitsel vb.) yöntemler kullanıldı.							
Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alındı.							
Dezavantajlı öğrencilere yönelik destekleyici çalışmalar gerçekleştirildi.							
Öğrenciler derse katılımı için cesaretlendirildi.							
Grup çalışmalarıyla işbirlikçi bir öğrenme ortamı oluşturuldu.							
Eğlenceli bir öğrenme/öğretme süreci gerçekleştirildi.							
Ön yargılardan uzak ve kapsayıcı bir dil kullanıldı.							
Etkili zaman yönetimi sağlandı.							
Öğrenci:							
Öğrenci:							
Öğrenci:							
Öğrenci:							
Öğrenci:							
Öğrenci:							
Öğrenci:							
Sınıf İklimi	0	1	2	3	4	5	
Demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmasına özen gösterilir.							
Tüm öğrenciler birbirlerine saygı gösterir.							
Tüm öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer verilir.							
Öğrenciler rahatlıkla söz hakkı alabilir.							
Öğrenciler faaliyetlere ve öğretmenlerine karşı ilgi gösterirler.							
Öğrenciler kendilerini güvende hissederler.							
Sonuç ve Değerlendirme	0	1	2	3	4	5	
Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre değerlendirme yöntemleri farklılaştırıldı.							
Değerlendirmelere dönüt verildi.							

Gözlemi Gerçekleştirenin Adı -Soyadı: _____ İmza: _____

EK-22. Kapsayıcı Öğretim Sınıf Gözlem Formu – II

KAPSAYICI ÖĞRETİM GÖZLEM FORMU

	GÖZLEM MADDELERİ	EVET	KISMEN	HAYIR
Öğretim Planı				
1	Tüm öğrenciler için uygun ve farklılaştırılmış öğrenme hedefleri belirlendi mi?			
2	Farklılaştırılmış öğretim hedefleri içeriğe yansıtıldı mı?			
3	Yönergeler tüm öğrencilerin anlayabileceği şekilde düzenlendi mi?			
4	Çoklu duyusal öğretim yöntemleri (görsel, sözel, kinestetik) kullanımı var mı?			
5	Etkileşimli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımı var mı?			
6	Görsel ve somut yardımcıların kullanımı var mı? (ör. gerçek nesneler, semboller, fotoğraflar, animasyonlar)			
7	Kapsayıcı eğitimin değerlerini (Saygı, Duyarlılık vd.) kazandırmaya yönelik içeriklere yer verildi mi?			
Öğrenme Ortamı				
8	Tüm öğrenciler öğretmeni ve kullanımda olan kaynakları görebiliyor ve duyabiliyor mu?			
9	Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabileceği bir oturma düzeni var mı?			
10	Tüm öğrencilerin katkısı değerli mi?			
11	Hata yapmanın problem olmadığı güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı var mı?			
12	Demokratik bir sınıf yönetim anlayışı sergilendi mi?			
13	Sınıfta eğlenceli ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturuldu mu?			
Öğrenme ve Öğretme Süreci				
14	Öğrencilerin birbirlerinin güçlü yönlerinden ve becerilerinden yararlanabilmeleri için çeşitli öğrenci gruplama stratejilerinden yararlanılıyor mu?			
15	Öğretmen görev ve talimatların anlaşılma durumunu kontrol ediyor mu?			
16	Çalışmaların yanıtlanması için gerekli zaman ve destek veriliyor mu?			
17	Öğretmen BİT'i erişim stratejisi olarak etkin bir şekilde kullanıyor mu?			
18	Uygun davranış fark edilip övülüyor veya ödüllendiriliyor mu?			
19	Öğretmen daha yetenekli gruplarla olduğu kadar daha az başarı gösteren gruplarla da doğrudan çalışıyor mu?			
20	Öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlandı mı?			
21	Ön yargı/kalıp yargı/ayrımcılık içeren vb. ifadelerden uzak kapsayıcı bir dil kullanımına özen gösteriliyor mu?			
Değerlendirme				
22	Plan etkili bir şekilde uygulamaya yansıtıldı mı?			
23	Tüm öğrencilere yönelik adil bir değerlendirme gerçekleştirildi mi?			
24	Öğrencilere hızlı ve etkili dönütler verildi mi?			
25	Hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşıldı mı?			
26	Öğrenme hedeflerinin gerçekleşme durumuna ilişkin bir değerlendirme yapıldı mı?			

Ad – Soyad: _____, **Tarih:** ____/03/2020, **İmza:** _____

EK-23. Akademik Başarı Testi Görüş Formu

Akademik Başarı Testi Görüş Formu

Sayın Hocam merhaba,

Bu form doktora tezi kapsamında sosyal bilgiler dersi "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" ile "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanlarına yönelik geliştirilen Akademik Başarı Testi'nin taslak maddelerine ilişkin sizlerden görüş almak amacıyla oluşturulmuştur. Maddeleri dil, anlam, kazanım ve Yeni Bloom Taksonomisinin bilişsel alan hedefleri (Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme, Yaratma) boyutları açısından inceleyerek öneri ve görüşlerinizi lütfen belirtiniz. Formun sonuna ilgili öğrenme alanlarına ilişkin soru önerilerinizi (özellikle uygulama, çözümleme ve değerlendirme bilişsel hedefleri için) belirtebilirsiniz.

Şimdiden çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Galip ÖNER

Ad-Soyad:

Branş:

Mesleki Deneyim:

Mezun Olunan Üniversite ve Bölüm:

Lisansüstü Eğitim Durumu:

Görev Yaptığı İl:

İnceleme Tarihi:

Sorular	Madde ile ilgili görüşlerinizi buraya yazınız.	Bilişsel Alan Hedefi
1.		*Örn. Anlama*
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		

EK-23. (Devam)

16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		
33.		
34.		
35.		
36.		
37.		
38.		
39.		
40.		

Soru Önerileri:

EK-24. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÇOKTAN SEÇMELİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Ad-Soyad: **Cinsiyet:** Kız ( ), Erkek ( ) **Sınıf:** 6/G

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde devam eden doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmektedir. Testlere vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından samimi olarak cevaplamanız ve hiçbir soruyu boş bırakmamanız bizler için çok önemlidir. Katılımınız için sizlere şimdiden çok teşekkür ediyorum. Başarılar.
Arş. Gör. Galip ÖNER

1. Aşağıdakilerden hangisi ilk Türk devletlerinin yaptığı ekonomik faaliyetlerden biri değildir?

A) Dokumacılık
B) Hayvancılık
C) Madencilik
D) Balıkçılık

2.

Yukarıdaki resimde görüldüğü gibi eski Türk devletlerinde önemli devlet meselelerinin görüşüldüğü Kurultay'da Hakan (Hükümdar) ile birlikte eşi (hatun) de bulunurdu. Hakan olmadığı zamanlarda eşi kurultaya başkanlık ederdi.
Yukarıdaki bilgilerden hareketle eski Türk devletleri için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A. Kurultay'da son sözü Hakan söyler.
B. Kadınlar yalnızca dokumacılıkla uğraşırlar.
C. Kadınlar devlet yönetiminde de söz sahibidirler.
D. Kurultay'a isteyen herkes katılabilir.

3. Aşağıdakilerden hangisi Türklerin İslamiyet'i kabul ederek Müslüman olmalarını kolaylaştıran etmenlerden biri değildir?

A) Abbasilerin Türklerin İslamiyet'i kabul etmesi için baskı yapması
B) Türklerdeki Gök Tanrı inancı ile İslamiyet'teki Allah inancının birbirine benzemesi
C) Türklerdeki ölümden sonra hayata inanışın, İslamiyet'teki ahiret inancına uyması
D) Türklerin dünyaya hâkim olma düşüncesinin, İslamiyet'teki cihat anlayışına benzemesi

4.

I. Kölelere haklar tanınma
II. Devlet teşkilatının kurulması
III. Yaygın inanışın Putperestlik olması
IV. Kan davlarının yaygın olması
V. Kabileler halinde yaşama

Yukarıda Arap Yarımadası'nın İslamiyet öncesi ve İslamiyet sonrası günlük yaşam özelliklerinden bazıları bir arada sıralanmıştır. **Buna göre Arap Yarımadası'nın İslamiyet öncesi ve sonrasındaki günlük yaşam özelliklerine ilişkin aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi doğrudur?**

	İslamiyet Öncesi	İslamiyet Sonrası
A)	I ve III	II, IV ve V
B)	II ve III	I, IV ve V
C)	IV ve V	I, II ve III
D)	III, IV ve V	I ve II

5. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) veda hutbesinde Müslümanlara *"Ey insanlar! Kadınların haklarını gözetmenizi ve bu hususta Allah'tan korkmanızı tavsiye ederim. Sizin kadınlar üzerinde hakkınız, kadınların da sizin üzerinizde hakkı vardır."* ve *"Ey insanlar! Arabın Arap olmayana, Arap olmayanın da Arap üzerine üstünlüğü olmadığı gibi; kırmızı tenlinin siyah üzerine, siyahın da kırmızı tenli üzerinde bir üstünlüğü yoktur. Üstünlük ancak takvada, Allah'tan korkmaktadır."* şeklinde seslenmiştir.
Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yukarıda belirtilen sözlerinden hareketle aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Toplumda kadınların da hakları vardır.
B) Araplar diğer milletlerden daha üstündür.
C) İnsanların ten rengine göre ayrım yapılmaması gerekir.
D) Veda Hutbesinde eşitliğe vurgu yapılmıştır

6. Hz. Muhammed ve beraberindeki Müslümanlar İslamiyet'i kabul ettikleri için müşriklerden baskı görmüşlerdir.
Bu baskılar sonucu Hz. Muhammed (s.a.v.) ve beraberindekiler nereden nereye hicret (göç) etmişlerdir?

A) Medine'den Habeşistan'a (Etiyopya)
B) Mekke'den Taif'e
C) Mekke'den Medine'ye
D) Medine'den Hayber'e

EK-24. (Devam)

7. Emeviler dönemine göre Abbasiler döneminde İslamiyet Türkler arasında daha hızlı yayılmıştır.

Aşağıdakilerden hangisi Abbasiler döneminde Türklerde İslamiyet'in hızla yayılmasının nedenlerinden biri <u>değildir</u>?

A) Abbasilerin hoşgörülü siyaset anlayışı
B) Türklerin Talas Savaşı'nda Çin'e karşı Abbasileri desteklemesi
C) Abbasilerin Hz. Muhammed'in (s.a.v.) soyundan gelenler tarafından kurulması
D) Abbasilerde Türklerin orduda önemli görevlere getirilmesi

8.

I. Yalnızca örfi hukuk kurallarının uygulanması
II. Yerleşik yaşam
III. Konargöçer yaşam
IV. Şer'i hukuk kurallarının da uygulanmaya başlaması
V. Gök Tanrı inancı
VI. Yöneticilerin sultan unvanını kullanması

Yukarıda Türklerin İslamiyet'i kabul etmesinden önceki ve sonrasındaki günlük yaşam özelliklerinden bazıları bir arada verilmiştir. **Buna göre Türklerin İslamiyet öncesi ve sonrasındaki günlük yaşam özelliklerine ilişkin aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi doğrudur?**

	İslamiyet Öncesi	İslamiyet Sonrası
A)	I, II ve V	III, IV ve VI
B)	I, III ve V	II, IV ve VI
C)	III, IV ve V	I, II ve VI
D)	I ve III	II, IV, V ve VI

9. Aşağıdaki savaşlardan hangisinin Anadolu'nun Türk yurdu olmasında katkısı olduğu <u>söylenemez</u>?

A) Talas Savaşı
B) Miryokefalon Savaşı
C) Pasinler Savaşı
D) Malazgirt Savaşı

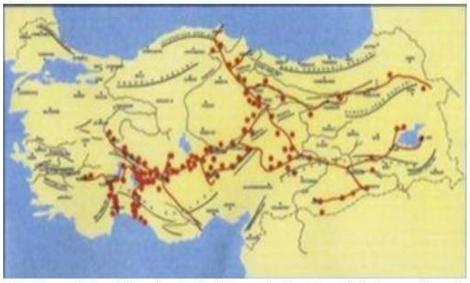
10. Sultan Alparslan komutanlarına *"Beylerim! Anadolu'da nereyi fethederseniz orası sizindir. Fethettiğiniz yerlerde beyliğinizi kurunuz."* diye seslenmiştir. **Sultan Alparslan bu sözüyle aşağıdakilerden hangisini amaçlamıştır?**

A) Selçuklu Devleti'ni beylerine teslim etmek
B) Anadolu'nun Türkleşmesini hızlandırmak
C) Selçuklu Devleti'nin sınırlarını genişletmek
D) Bizans İmparatorluğu ile işbirliği yapmak

11. Aşağıdakilerden hangisi Anadolu'da yaşamış Mevlânâ Celâleddin Rûmî, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre ve Ahi Evran gibi düşünürlerin toplumsal yaşama katkılarından biridir?

A) Birlik ve beraberliği sağlamak
B) Ticareti geliştirmek
C) Adaleti sağlamak
D) Tarım ve hayvancılığı geliştirmek

12.



Türkiye Selçuklu devleti döneminde Anadolu'nun birçok yerine han ve kervansaray yapılmıştır. Yukarıda yer alan haritada da bu han ve kervansarayların bulunduğu yerler gösterilmiştir. **Türkiye Selçuklu devleti han ve kervansaraylarla aşağıdakilerden hangisini amaçladığı <u>söylenemez</u>?**

A) Anadolu ticaretini geliştirmek
B) Tüccarların dinlenme, beslenme, sağlık vb. gibi ihtiyaçlarını karşılamak.
C) Ticaret yollarının güvenliğini sağlamak
D) Konaklayan tüccarlardan ücret alarak devlet hazinesini artırmak

13.

A: Çin'in Xi'an (Şian) kentinden başlayıp, Karadeniz'in kuzeyinden ve Anadolu'dan Avrupa'ya ulaşan ticaret yoludur.

B: Hindistan'dan başlayıp, Kızıldeniz ve Mısır üzerinden Avrupa'ya uzanan ticaret yoludur.

Yukarıda açıklamaları verilen ticaret yolları aşağıdakilerden hangisidir?

	A	B
A)	Baharat Yolu	Kral Yolu
B)	İpek Yolu	Baharat Yolu
C)	Kral Yolu	Amber Yolu
D)	İpek Yolu	Kral Yolu

14. Geçmişi yüzyıllar öncesine dayanan Baharat Yolu ve İpek Yolu için aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez</u>?

A) Kültürler arasında köprü görevi görerek toplumların etkileşim içinde olmalarını sağlamıştır.
B) Devletler bu yollar üzerinde hâkimiyet kurmak için birbirleriyle mücadele vermişlerdir.
C) Baharat Yolu'nda yalnızca baharatlar, İpek Yolu'nda ise yalnızca ipek kumaşlar taşınmaktadır.
D) Bu yolların geçtiği ülkelerde ticaret gelişerek ekonomi canlanmıştır.

15. Aşağıdaki iklim tiplerinden hangisi Türkiye'de <u>görülmez</u>?

A) Ekvatoral İklim
B) Akdeniz İklimi
C) Karasal İklim
D) Karadeniz İklimi

EK-24. (Devam)

16.

I. Türkiye 36-42 kuzey paralelleri ile 26-45 doğu meridyenleri arasında yer almaktadır.
II. Türkiye Güney Yarımküre'de yer almaktadır.
III. Türkiye Asya ve Avrupa kıtaları üzerinde yer almaktadır.
IV. Türkiye'nin güneyinden kuzeyine doğru sıcaklıklar azalır.
V. Ülkemizdeki dağların kuzey yamacı güney yamacından daha sıcaktır.

Yukarıda Türkiye'nin matematik konumuyla ilgili bazı bilgiler verilmiştir. **Bu bilgilerden hangisi/hangileri aşağıda doğru olarak verilmiştir?**

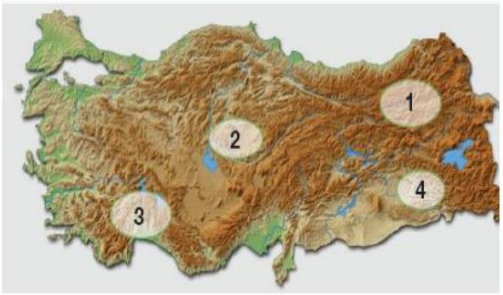
A) I, III ve IV
B) II ve V
C) I, IV ve V
D) Yalnızca III

17. "Merhaba benim adım Ravi. Asya kıtasının güneyinde yer alan bir ülkede yaşamaktayım. Burada yazları bol yağışlar görülürken kışları yağışlar oldukça azalır. Yaz mevsiminde etkili olan aşırı yağışlar bölgemizde sellere neden olmaktadır. Tarım alanları ve evler sel suları altında kalmaktadır. Bu durum hayatımızı oldukça zorlaştırmaktadır. Burada yetiştirilen pirinç sofralarımızın en çok tüketilen yiyeceğidir."

Ravi'nin verdiği bilgilere göre yaşadığı yerde hangi iklim tipi görülmektedir?

A) Ekvatoral B) Muson C) Akdeniz D) Kutup

18.



Yukarıda numaralandırılmış yerlerden hangisi hem tarım hem de turizm faaliyetleri açısından diğerlerine göre daha gelişmiştir?

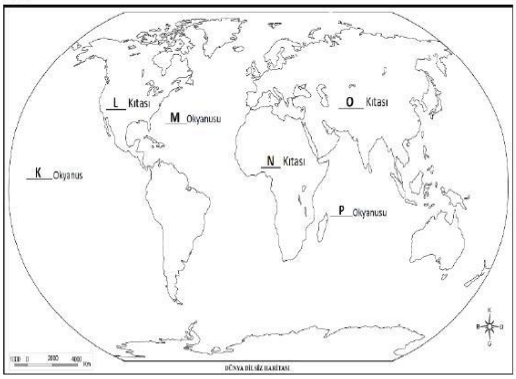
A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

19. Nüfusu etkileyen etmenlerden birisi de yer altı kaynaklarıdır. Yer altı kaynakları bakımından zengin olan yerlerde nüfus daha fazladır.

Yukarıdaki açıklamaya göre aşağıda verilen şehirlerin hangisinde nüfusun fazla olmasında yer altı kaynakları etkilidir?

A) Zonguldak B) Bayburt C) Karaman D) Gümüşhane

20.



Yukarıda verilen Dünya dilsiz haritasında bazı okyanus ve kıtaların isimleri istenmiştir. **Okyanus ve kıta isimleri aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

	K	L	M	N	O	P
A)	Büyük	Kuzey Amerika	Atlas	Afrika	Asya	Hint
B)	Atlas	Güney Amerika	Hint	Asya	Afrika	Büyük
C)	Hint	Antarktika	Büyük	Afrika	Avrupa	Hint
D)	Büyük	Kuzey Amerika	Hint	Avrupa	Antarktika	Atlas

21. "Merhaba benim adım Normand. Yaşadığım yer yıl boyunca soğuk, kar ve buzlarla kaplıdır. Bu nedenle burada soğuk iklim şartlarına uygun şekilde yaşamak zorundayız. Soğuk hava şartları nedeniyle yıl boyunca kürklü ve kalın kıyafetler giyiniyoruz. Ayrıca buzdan yaptığımız iglo adı verilen evlerde barınarak soğuklardan korunuyoruz. Burada iklim özelliklerinden dolayı yılın büyük bölümünde topraklar donmuş hâldedir. Bundan dolayı maalesef tarım yapamıyoruz. Ancak buz tutmuş suların üzerindeki buzları kırıp, balık avlayarak geçimimizi sağlıyoruz."

Normand'ın verdiği bilgilere göre yaşadığı yerde hangi iklim tipi görülmektedir?

A) Muson İklimi
B) Ekvatoral İklim
C) Karasal İklim
D) Kutup İklimi

22. Dünya üzerinde farklı iklim tiplerinin olması, bu iklim tiplerinin görüldüğü yerlerde yaşayan insanların yaşamlarını da etkilemektedir.

Yukarıdaki açıklamaya göre aşağıdakilerden hangisi iklim tipinin insan yaşamı üzerindeki etkilerinden biri <u>değildir</u>?

A) Giyim / kıyafet
B) Evlerin yapı malzemeleri
C) Ekonomik faaliyetler
D) İletişim

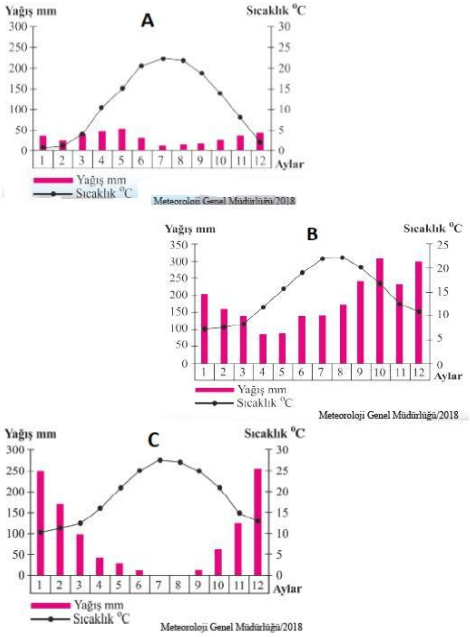
EK-24. (Devam)

23.

Yukarıda yer alan haritada birinci dönem Anadolu beylikleri yer verilmiştir. **Haritadan hareketle aşağıdaki beyliklerden hangisinin denizcilik faaliyetlerinde bulunduğu söylenebilir?**

A) Danişmentliler
B) Mengücekliler
C) Artuklular
D) Çaka Beyliği

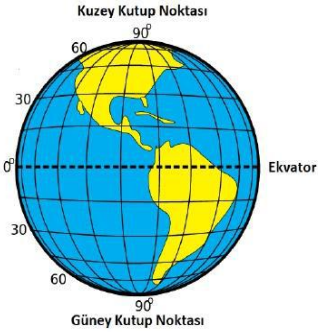
24.



Yukarıda üç farklı iklim tipine ilişkin yağış ve sıcaklık grafikleri verilmiştir. **Bu iklim tipleri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

	A	B	C
A)	Akdeniz	Ekvatoral	Karasal
B)	Karasal	Muson	Akdeniz
C)	Karasal	Karadeniz	Akdeniz
D)	Ekvatoral	Muson	Akdeniz

25.



Yukarıda yer alan Dünya haritasında paralel (enlem), meridyen (boylam), ekvator çizgisi ve kutup noktaları gösterilmiştir. **Yukarıdaki haritadan hareketle aşağıdaki bilgilerin hangileri doğrudur?**

I. Dünyayı ortadan iki eşit parçaya böldüğü varsayılan, kutup noktalarından eşit uzaklıktaki çembere ekvator denir.

II. Ekvatora birer derece aralıklarla yatay yönde çizilen çemberlere paralel denir.

III. Kuzey Yarımküre'de 100 paralel, Güney Yarımküre'de ise 80 paralel bulunur.

IV. Bir kutup noktasından başlayıp diğer kutup noktasında birleşen dikey yönde çizilen yarım çemberlere meridyen denir.

V. İki meridyen arasındaki mesafe ekvatordan kutup noktalarına doğru gittikçe artar.

A) I, II ve V B) I, III ve IV C) II, III ve V D) I, II ve IV

26.

Yukarıda Türkiye Fiziki Haritası verilmiştir. **Bu haritadan hareketle aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez</u>?**

A) Türkiye üç tarafı denizlerle çevrili bir ülkedir.
B) Yükselti batıdan doğuya doğru artar.
C) Haritada yeşil renkle belirtilen alanlar Türkiye'nin ormanlarını göstermektedir.
D) Türkiye'nin yeryüzü şekilleri genel itibariyle engebeli bir yapıya sahiptir.

27. Aşağıdakilerden hangisi sosyal bilimlerden biri olan coğrafyadan elde ettiğimiz bilgilerin gündelik yaşamımıza etkilerinden biri değildir?

A) Yaşadığımız yerin tarihi hakkında çevremizdeki kişilere bilgi verebiliriz.
B) Sis, yağmur, kar, dolu vb. meteorolojik olaylarla karşılaştığımızda bu olaylara ilişkin nasıl hareket edeceğimize karar verebiliriz.
C) Satın aldığımız sebze ve meyvelerin nerede ve hangi iklim koşullarında üretildiğini bilebiliriz.
D) Yaşadığımız çevrede görülen erozyon, heyelan, deprem vb. doğal afetlere karşı alınacak tedbirler konusunda görüş belirtebiliriz.

28. Eski kültür ve uygarlıklardan geriye kalan her türlü alet, malzeme, ev eşyaları ve sanat yapıtları gibi maddi kalıntıları inceleyen kazı bilimidir. Eski çağlardaki insanların nerede ve nasıl yaşadıkları, ne yedikleri, ne giydikleri, neye inandıkları gibi sorulara cevap arar.
Yukarıda açıklaması verilen sosyal bilim dalı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Antropoloji
B) Tarih
C) Arkeoloji
D) Sosyoloji

29. Toplum olaylarını, insanın sosyal ve kültürel faaliyetlerini inceleyen bilimlerin ortak adına sosyal bilimler denir. Bu bilimlerin ortak özelliği insan davranışlarını çeşitli yönleriyle ele almalarıdır.
Yukarıdaki açıklamaya göre aşağıdakilerden hangisi sosyal bilim dallarından biri değildir?
A) Hukuk B) Psikoloji C) Matematik D) Ekonomi

30. Türkiye'de batıdan doğuya doğru gidildikçe yükselti artmakta, ulaşım zorlaşmakta, sıcaklık ortalaması düşmekte ve tarım, sanayi, ticaret gibi ekonomik faaliyetler azalmaktadır. **Bu durum aşağıdakilerden hangisine neden olmaktadır?**

A) Bu bölgelerdeki nüfusun azalmasına
B) Şehirlerden köylere göçün artmasına
C) Ulaşımın kara yolu ile yapılmasına
D) Bu bölgelerdeki genç nüfusun artmasına

31. Aşağıdakilerden hangisi insan yaşamını kolaylaştıran icatlardan biri değildir?

A) Hızlı tren
B) Bilgisayar
C) Telefon
D) Nükleer silah

32. Aşağıdakilerden hangisi bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin gelecekte sağlayacağı yararlardan biri değildir?

A) Günlük yaşamı kolaylaştırması
B) Bilgiye ulaşımı kolaylaştırması
C) Özgürlükleri sınırlandırması
D) Üretimde verimliliği artırması

33.

I. Elde edilen bilgilerin sınıflandırılır ve hipotezler test edilir.
II. Konuya ilişkin hipotez (varsayım) oluşturulur.
III. Rapor hazırlanır.
IV. Kaynak taraması yapılır.
V. Konu belirlenir.

Yukarıda bilimsel araştırma basamakları verilmiştir. **Numaralandırılmış bilimsel araştırma basamakları dikkate alındığında aşağıdaki seçeneklerin hangisinde söz konusu basamaklar doğru sıralanmıştır?**

A) V, II, IV, I, III
B) V, IV, II, I, III
C) I, II, III, V, IV
D) IV, V, II, I, III

34. Bilimsel araştırma yaparken sözlü, yazılı ve görsel kaynaklardan yararlanılmaktadır.
Buna göre aşağıdakilerden hangisi yazılı kaynaklar arasında yer almaz?

A) Kitap B) Gazete C) Fotoğraf D) Dergi

35. Altıncı sınıf öğrencisi Demet, Sosyal Bilgiler öğretmeninin verdiği erozyon konusu ile ilgili kütüphanelerden, güvenilir internet sitelerinden ve gazetelerden çeşitli bilgiler toplamıştır. **Buna göre Demet'in kaynak topladıktan sonra bilimsel araştırma basamaklarından hangisine geçmesi gerekmektedir?**

A) Konu belirleme
B) Hipotez / Varsayım belirleme
C) Rapor hazırlama
D) Hipotezleri test etme

36.

Stres Çarkı'nın mucidi olan Catherine Hettinger yaptığı icadın Dünya'da popüler olmasına rağmen bu üründen hiç kazanç sağlayamamıştır. Çünkü buluşun kendisine ait olduğunu gösteren belgeyi almamıştır.
Catherine Hettinger'in icadı üzerinde hak iddia etmek için aşağıdakilerden hangisini alması gerekirdi?

A) Telif
B) Patent
C) Takdirname
D) Teşekkür Belgesi

37. Türkiye'de korsan yayınları önlemeye yönelik kanun aşağıdakilerden hangisidir?

A) Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu
B) Sivil Savunma Kanunu
C) Türk Medeni Kanunu
D) Türk Ceza Kanunu

EK-25. Kapsayıcı Eğitim Ders Planı 1 (XII. Hafta - 8 Ocak 2020)

Ders: Sosyal Bilgiler
Sınıf: 6/G
Süre: 40 + 40 dk

Öğrenme Alanı: İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu: Ülkemizin Coğrafi Özellikleri

Kazanım: Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler

Değerler
- Saygı
- Duyarlılık

Beceriler
- Harita okuryazarlığı
- Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
- Karar verme

Kavramlar
- İklim
- Hava Durumu
- Mesken Tipi

Ders Materyalleri
- Çalışma yaprakları
- Etkinlik kağıtları
- Boya kalemleri / Oyun Hamuru
- Powtoon Video

Ön Hazırlıklar
- Çalışma yaprakları öğrenci sayısınca çoğaltılır.
- Mesken Tipleri için fotoğraf kartları hazırlanır.

Öğrenme Çıktıları

Başarı Düzeyi Yüksek Öğrenciler: Türkiye'nin iklim ve bitki örtüsünü harita ve grafikler üzerinden analiz eder.

Başarı Düzeyi Düşük Öğrenciler: Türkiyenin iklim ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde gösterir.

Başarı Düzeyi Orta Öğrenciler: Türkiye'nin iklim ve bitki örtüsünü grafikler üzerinden yorumlar.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler: Türkiyenin iklim ve bitki örtüsüne ilişkin temel bilgileri anlar.

Kapsayıcı Öğretimin İlkeleri

1. Öğrenci çeşitliliğini tanımak ve kucaklamak / Çeşitli kimlikleri keşfetmek
2. Erişilebilir ve kullanılabilir öğrenme kaynakları ve ortamları sağlama / Uygun materyalleri seçme
3. Esnek öğrenme deneyimleri tasarlamak / Tüm öğrencilere öğretmek
4. Müfredatta çeşitliliği sunmak / Önyargıları önlemek
5. Temel bilgi ve becerileri geliştirmeyi desteklemek
6. Öğrenenlerden oluşan bir topluluk inşa etmek
7. Adil bir şekilde değerlendirme / Sosyal adaleti geliştirmek
8. Etkili geri bildirim
9. Uygulamayı değerlendirme ve yansıtma

Kapsayıcı Öğretim Süreci

Sınıfta gruplaşma, önyargı ve saygının yetersiz olması dolayısıyla (Md.1) giriş etkinliği ile öğrencilerin farklılıklara saygı göstermesi ve arkadaşları ile çevresine karşı duyarlı olmalarını sağlamak (Md.4) hedeflenmektedir. Giriş etkinliğinde ve sonrasında yapılan Etkinlik Yaprağı-1-A'da farklılaştırma yapılarak tüm öğrencilerin öğrenmesi (Md.3) hedeflenmiştir. EBA platformundan video izletilerek öğrencilerin farklı duyularına hitap etmesi (Md.2) planlanmıştır. Etkinlik Yaprağı-1-B ile her bir kâğıdı en az üç kişinin üzerinde çalışması ile bir grup bilinci oluşturulması (Md.6) istenmiştir. Tüm etkinlik ve çalışmalarda ihtiyacı olan öğrencilere ek açıklamalarla destek olunması ve çalışmaları kontrol edilerek etkili dönüt (Md.8) verilecektir. Çalışma Yaprağı-1 ile daha önceki uygulamalardan hareketle öğrencilerin yapabilme düzeyleri göz önünde bulundurularak (Md.9) değerlendirmede farklılaştırmaya gidilerek adil bir değerlendirme yapılması (Md.7) hedeflenmiştir. Son olarak değerlendirme aşamasında öğrenmeyi pekiştirmek ve esnek öğrenme deneyimleri sağlamak (Md.3) amacıyla eğitsel oyun gerçekleştirilecektir (Ek.1).

EK-25. (Devam)

Giriş	Öğrencilere "Yakın bir arkadaşınızdan size mektup var." denir. Tüm öğrencilere isimlerinin geçtiği "Giriş Etkinliği – Mektubunuz Var" adlı etkinlik dağıtılır. Bu mektuplara öğrenci seviyelerine göre arkadaşlarının Erzurum, Antalya ve Trabzon'da olduğu mektubun son boşluğunda belirtilir. Kolay için Antalya, orta seviyedeki öğrenciler için Erzurum, zor seviyedekiler için Trabzon illeri verilir. Tüm öğrencilerden kendilerine gelen mektubu okumaları istenir. Ardından ne hissettikleri sorularak, öğrencilerden duygu ve düşünceleri alınır. Öğrencilerin bu etkinlik sürecinde empati yaparak farklılıklara karşı saygı geliştirmeleri, çeşitliliği zenginlik olarak ele almaları, çevresine karşı duyarlılık geliştirmeleri için tartışma bu çerçevede sürdürülmesi sağlanmalıdır. Arkadaşlarına evde cevap yazmaları için ödev verilerek geliştirme etkinliğine geçilir **(10 dk)**.
Geliştirme	İlgili görsel ve haritalar üzerinden Türkiye'nin yeryüzü şekilleri ile ilgili bilgilerin hatırlatılması sağlanır **(5 dk)**. Daha sonra öğrencilere "Size mektup yazan arkadaşınıza destek olmak amacıyla bu ara tatilde onun yaşadığı şehre gitmek için bir otobüs bileti aldığınızı düşünün." denir. Tüm öğrencilere Etkinlik Yaprağı-1-A dağıtılır. Öğrencilere biletin üzerine arkadaşının yaşadığı şehri yazmaları istenir. "Arkadaşınızı ziyaret etmek için nasıl bir hazırlık yaparsınız?" diyerek, etkinlik yaprağı üzerindeki soruları cevaplandırmaları istenir Sorulara verilen yanıtlar sırayla alınır. Öğrencilerin bu etkinlikte yeryüzü şekillerine, iklim ve hava durumu gibi kavramlara vurgu yapması beklenir. Ardından Hava Durumu ve İklim Kavramları açıklanır. Bu kavramlar yerel coğrafya üzerinden Kayseri şehri özelinde örneklendirilir (**10 dk**). Powtoon'da hazırlanan "Türkiye'nin İklimi, Bitki Örtüsü ve Mesken Tipleri" ilgili video izletilir **(5 dk)**. Ardından ise tüm öğrencilere Etkinlik Yaprağı-1-B dağıtılır. Bu yaprağın üzerine herkesin adını ve soyadlarını yazmaları istenir. Ardından hep birlikte önce Karadeniz İklimine herkesin bir renk vererek boyamaları istenir. Ardından tüm öğrenciler kâğıtlarını sağ tarafındaki arkadaşına vermeleri istenir. Bu seferde arkadaşlarının kâğıtları üzerinde Karasal İklim alanlarını boyamaları istenir. Son olarak kâğıtları tekrar sağ tarafındaki arkadaşlarına vermeleri ve Akdeniz İklimi alanlarını boyamaları istenir (**10 dk**). Ardından her öğrenci kendi kâğıtları alarak değerlendirme etkinliğine geçiş yapılır.
Değerlendirme	Değerlendirme etkinliği olarak üst düzey öğrencilere Çalışma Yaprağı-1-A, orta düzeyde olan öğrencilere Çalışma Yaprağı-1-B, öğrenme güçlüğü olan ve başarı düzeyi düşük öğrencilere ise Çalışma Yaprağı-1-C dağıtılır. Ardından ihtiyacı olan öğrencilere ek destek olarak yanıtları kontrol edilir (**20 dk**). Son olarak akıllı tahta üzerinden Türkiye'nin illerini gösteren siyasi harita açılır (Ek.1). Siyasi harita açık konumdayken akıllı tahtanın ekranı sabitlenir. Öğrencilere çeşitli iller söylenir ifade edilen ilin hangi iklime sahip olduğu sorulur. Öğrenci tahtaya gelerek öğretmen masasının üzerinde yer alan üç farklı oyun hamuru toplarından birini alarak ekrana yapıştırır. Bu renkler Kırmızı-Akdeniz İklimi, Yeşil-Karadeniz İklimi, Sarı-Karasal İklim şeklindedir. Aynı veya başka bir öğrenciye bu ildeki mesken tipinin ne olduğu sorulur. Önceden hazırlanan Taş, Ahşap ve Kerpiç ev tiplerinden küçük fotoğraflardan birini seçerek ekrana yapıştırması istenir. Etkinlik bu şekilde devam ettirilerek ders sonlandırılır (**20 dk**).

EK-25. (Devam)

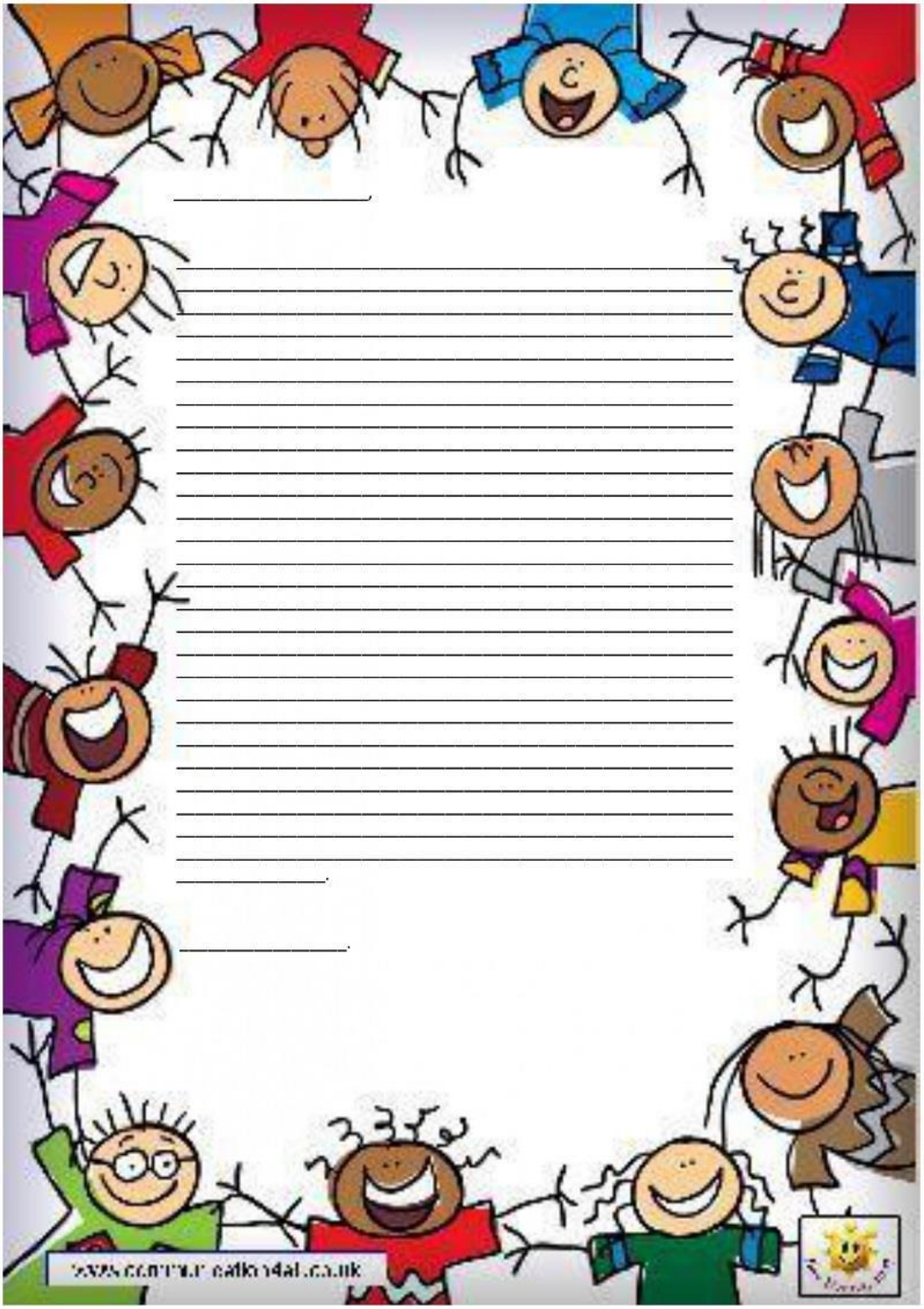
Giriş Etkinliği - Mektubunuz Var

En Yakın Arkadaşım _____,

Nasılsın, umarım iyisindir. Beni sorarsan pek iyi değilim çünkü okulda bazı problemler yaşıyorum. Keşke ben de Kayseri'de olsaydım da beraber oturup konuşsaydık. Ama maalesef uzaktayım ☹ _____ sınıfımda hiç arkadaşım yok, Kayseri'den göç ederek buraya sonradan geldiğim için beni aralarına almıyorlar, oyunlarına dâhil etmiyorlar. Sadece kendi memleketlerinden olanlarla arkadaşlık ediyorlar. Sınıftaki herkese saygılı olmama rağmen, benimle alay ediyorlar, "topal" diye lakap takıyorlar, beni dışlıyorlar. Bana bu şekilde davranmalarına çok üzülüyorum ☹. Öğretmenlerim ise saygılı davrandığım için, beni seviyorlar, destekliyorlar. Ama okulda kendimi yalnız hissediyorum ve kimse nasılsın diye sormuyor ☹. Birinci yazılı sınavlarımda arkadaşlarımın bana bu şekilde davranmaları, derslerde beni rahatsız etmeleri nedeniyle derslerimi iyi dinleyemedim ve başarısız oldum. Hâlbuki hatırlıyor musun birlikte 5/G sınıfındayken sınıfımız ne kadar güzeldi. Herkes birbirine saygı gösterir, herkesle konuşur, birlikte oyunlar oynardık. Sınıfımızda farklı illerden ve hatta farklı ülkelerden gelen arkadaşlarımızda vardı, onlar bize kendi illeri, ülkeleri ve kültürleri hakkında bilgi verirlerdi. Hani derdi ya öğretmenimiz *"farklılıklar zenginliğimizdir"* diye, gerçekten de öyleydi, herkesin birbirine saygı gösterdiği, çevresine ve arkadaşlarına duyarlı olduğu o günleri çok özledim. Biliyorsun ki o yıl sınıf ortamımızın iyi olması ve güzel dostluklar sayesinde Takdir Belgesi almıştım. İnşallah buradaki sınıfımda beni aralarına alır, benimle arkadaşlık kurarlar. _____ her bir arkadaşıma benim için sarılmayı ve bana mektup yazmayı sakın unutma, bu arada 15 tatilinde seni _____ bekliyorum ☺ Ancak gelirken kıyafetlerini buraya göre ayarlamayı unutma ☺

Görüşmek üzere canım arkadaşım ☺

EK-25. (Devam)



EK-25. (Devam)

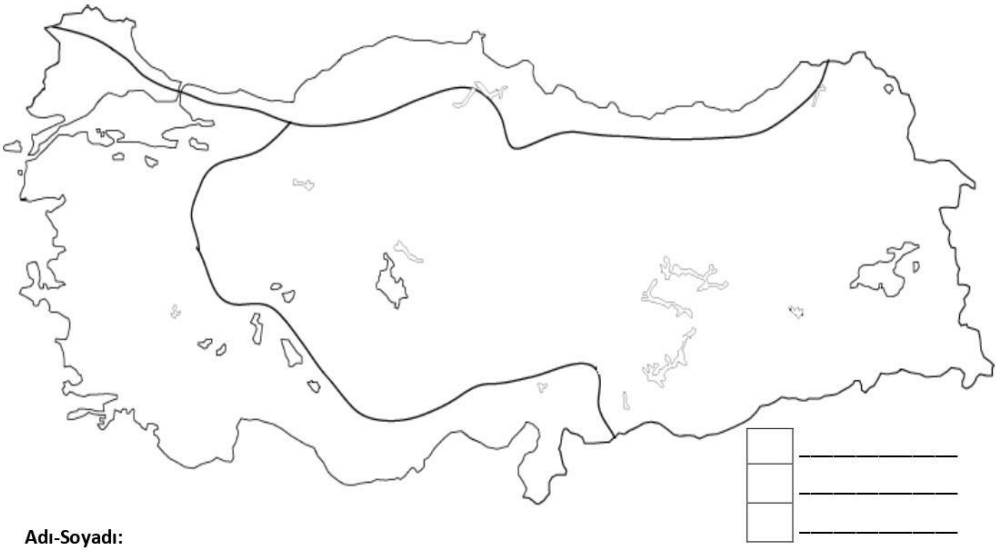
Etkinlik Yaprağı-1-A

Açıklama: En yakın arkadaşınla görüşmek ve ona destek olmak için _____ bir otobüs bileti aldın. Bu seyahatinde valizine (bavul) neler alırdın?

	1. Bu tatil için valizini hazırlamadan önce ön hazırlık olarak neler yaparsın?
	2. Gideceğin yerin iklim ve yer şekilleri nasıl? Açıklayabilir misin? (Duvarda asılı olan Türkiye Fiziki Haritası'nı inceleyebilirsin ☺)
	3. Valizine neler alırsın? Sıralayabilir misin?

Etkinlik Yaprağı-1-B

Açıklama: Aşağıda Türkiye'de görülen iklimlere ilişkin dilsiz harita yer almaktadır. **Lejant**'a iklim adlarını yazınız, onlara istediğiniz bir renk veriniz ve haritada iklim bölgelerini boyayınız.



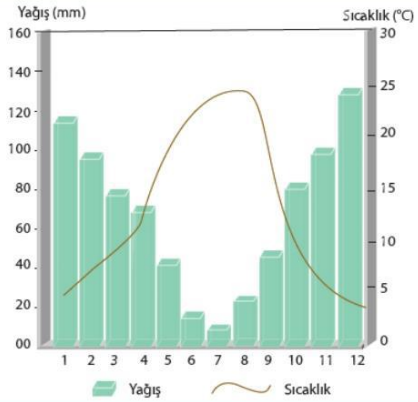
_____
_____
_____

Adı-Soyadı:

EK-25. (Devam)

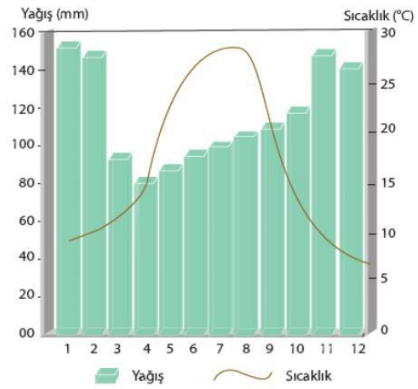
Çalışma Yaprağı-1-A[1]

Açıklama: Aşağıda Türkiye'de görülen iklimlere ait sıcaklık ve yağış grafikleri verilmiştir. Grafiklerden hareketle aşağıdaki soruları cevaplandırınız.



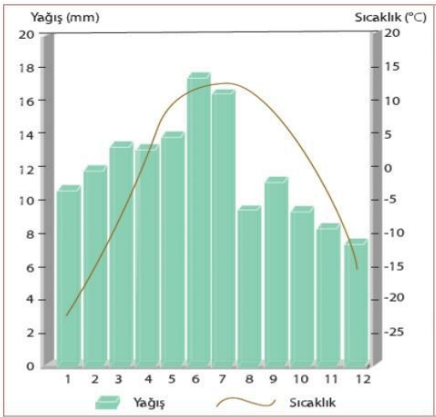
İklim Adı:
Bitki Örtüsü:
Mesken Tipi:

1. S ıcaklığın en yüksek olduğu aylar ....., ... ve ..... aylarıdır.
2. Yağış en fazla ....., ... ve ..... aylarında görülmektedir.
3. Sıcaklık kış aylarında 0 C° 'nin altına düşmez. (D) (Y)
4. Yaz aylarında çok yağış almaktadır. (D) (Y)
5. Türkiye'nin hangi bölgelerinde görülmektedir?



İklim Adı:
Bitki Örtüsü:
Mesken Tipi:

1. Sıcaklığın en yüksek olduğu aylar ....., ... ve ..... aylarıdır.
2. Yağış en fazla ....., ... ve ..... aylarında görülmektedir.
3. Sıcaklık kış aylarında 0 C° 'nin altına düşmez. (D) (Y)
4. Her mevsim yağış almaktadır. (D) (Y)
5. Türkiye'nin hangi bölgelerinde görülmektedir?



İklim Adı:
Bitki Örtüsü:
Mesken Tipi:

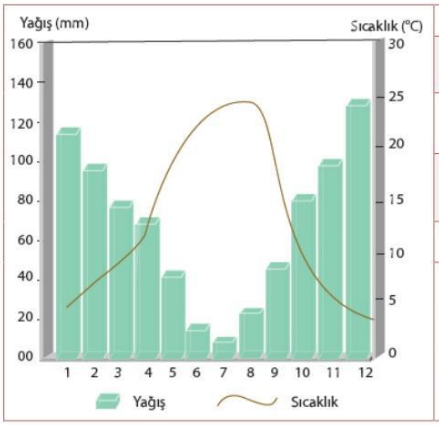
1. Sıcaklığın en yüksek olduğu aylar ....., ... ve ..... aylarıdır.
2. Yağış en fazla ....., ... ve ..... aylarında görülmektedir.
3. Sıcaklık kış aylarında -20 C° 'nin altına düşer. (D) (Y)
4. Yağış en fazla yaz aylarında görülür. (D) (Y)
5. Türkiye'nin hangi bölgelerinde görülmektedir?

[1] Çalışma Yaprağı Bilfen Yayınları'ndan uyarlanmıştır.

EK-25. (Devam)

Çalışma Yaprağı-1-B[2]

Açıklama: Aşağıda Türkiye'de görülen iklimlere ait sıcaklık ve yağış grafikleri verilmiştir. Grafiklerden hareketle aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

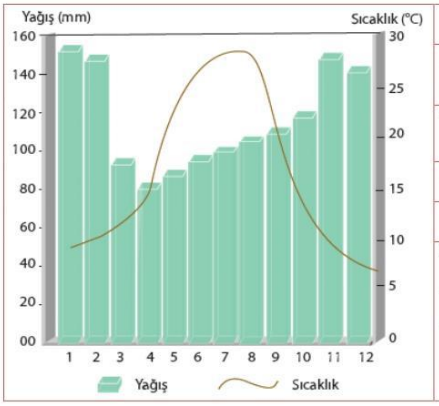


Hangi İklim: _____ Bitki Örtüsü:_____	D	Y
Sıcaklığın en yüksek olduğu aylar 6 **(Haziran)**, 7 **(Temmuz)** ve 8 **(Ağustos)** aylarıdır.		
Yağış en fazla 11 (**Kasım**), 12 (**Aralık**) ve 1 (**Ocak**) aylarında görülmektedir.		
Sıcaklık kış aylarında sıfır derecenin (0 C°) altına düşmez.		
Yaz aylarında çok yağış almaktadır.		

Türkiye'nin hangi bölgelerinde görülmektedir? Bu iklimin görüldüğü bölgelerimizi yuvarlak içine alınız.

Akdeniz Karadeniz Marmara Doğu Anadolu

Güneydoğu Anadolu Ege İç Anadolu Bölgesi

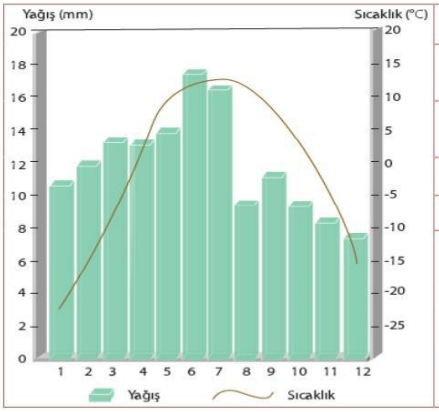


Hangi İklim: _____ Bitki Örtüsü:_____	D	Y
Sıcaklığın en yüksek olduğu aylar 10 **(Ekim)**, 11 **(Kasım)** ve 12 **(Aralık)** aylarıdır.		
Yağış en fazla 11 (**Kasım**), 12 (**Aralık**) ve 1 (**Ocak**) aylarında görülmektedir.		
Sıcaklık kış aylarında 0 C° 'nin altına düşmez.		
Her mevsim yağış almaktadır.		

Türkiye'nin hangi bölgelerinde görülmektedir? Bu iklimin görüldüğü bölgelerimizi yuvarlak içine alınız.

Akdeniz Karadeniz Marmara Doğu Anadolu

Güneydoğu Anadolu Ege İç Anadolu Bölgesi



Hangi İklim: _____ Bitki Örtüsü:_____	D	Y
Sıcaklığın en yüksek olduğu aylar 6 **(Haziran)**, 7 **(Temmuz)** ve 8 **(Ağustos)** aylarıdır.		
Yağış en fazla 5 (**Mayıs**), 6 (**Haziran**) ve 7 (**Temmuz**) aylarında görülmektedir.		
Sıcaklık kış aylarında -20 C° 'nin altına düşer.		
Yağış en fazla yaz aylarında görülür.		

Türkiye'nin hangi bölgelerinde görülmektedir? Bu iklimin görüldüğü bölgelerimizi yuvarlak içine alınız.

Akdeniz Karadeniz Marmara Doğu Anadolu

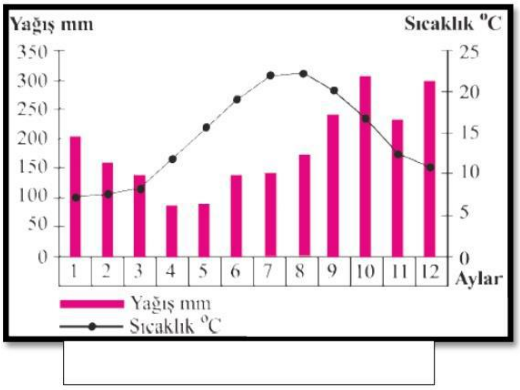
Güneydoğu Anadolu Ege İç Anadolu Bölgesi

[2] Çalışma Yaprağı Bilfen Yayınları'ndan uyarlanmıştır.

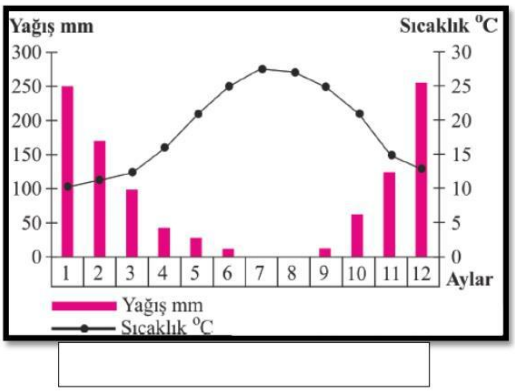
EK-25. (Devam)

Çalışma Yaprağı-1-C

Merhaba, bu grafikler Türkiye'de görülen Karadeniz, Akdeniz ve Karasal iklimlere ait. Birlikte bu grafikleri inceleyelim mi? ☺

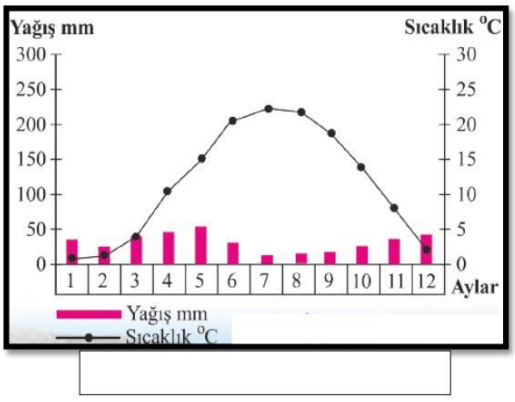


Karadeniz iklimi, Karadeniz'de ve Marmara'nın kuzeyinde görülen bir iklim tipidir. Bu iklimde yazlar serin, kışlar ise ılık geçer. Her mevsim yağış görülür. Yağışın fazla olması, bitki örtüsünün canlı ve gür ormanlardan oluşmasına neden olmuştur. Yan tarafta yer alan hangi grafik Karadeniz İklimi'ne aittir? Düşündüğün grafiğin altına Karadeniz İklimi diye yazar mısın?



Karasal iklim, ülkemizin doğusunda ve iç kesimlerinde görülen bir iklim tipidir. Bu iklimde yazlar sıcak ve kurak, kışlar soğuk ve yağışlı geçer. Karasal iklimin görüldüğü yerlerde kış mevsimi erken başlar. Yaz mevsiminde ise hava sıcaklıkları yüksek değerlerde seyreder. Bu iklimin bitki örtüsü **bozkır**dır. Bu grafiklerden hangisi Karasal İklim'dir. Grafiğin altına yaza bilir misin?

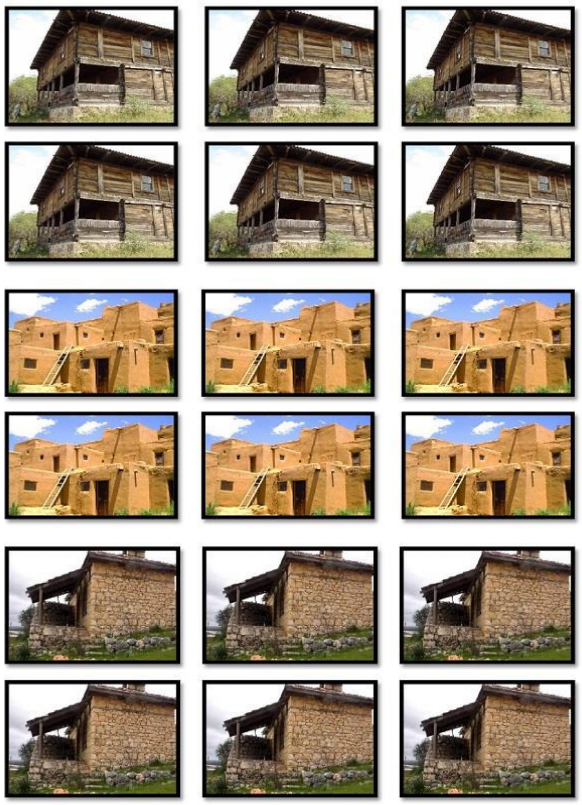
Akdeniz iklimi; Akdeniz, Ege kıyıları ve Marmara Denizi'nin güney kıyılarında görülür. Bu iklimin en önemli özelliği yazların sıcak ve kurak, kışların ılık ve yağışlı geçmesidir. Akdeniz ikliminde en fazla yağış kış mevsiminde görülür. Akdeniz ikliminde bitki örtüsü, maki adı verilen kısa boylu çalılardır. Bu grafiklerden hangisi Akdeniz İklimi'dir. Grafiğin altına yazabilir misin?



EK-25. (Devam)

Ek.1 – Türkiye Siyasi Haritası (Eğitsel Oyun)

Ek.2 – Mesken Tipi Kartları



EK-26. Kapsayıcı Eğitim Ders Planı 2 (XIV. Hafta - 6 Şubat 2020)

Ders: Sosyal Bilgiler
Sınıf: 6/G
Süre ve Tarih: 40 + 40 dk / 06.02.2020

Öğrenme Alanı: İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Konu: Farklı İklimler Farklı Yaşamlar

Kazanım: Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

Değer Kazanımı: Dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanlardan hareketle farklılıklara saygı ve çevre duyarlılığı edinirler.

Değer
- Saygı
- Duyarlılık

Beceri
- İş birliği
- Harita okuryazarlığı
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Empati

Kavram
- Kutup iklimi
- Muson iklimi
- Ekvatoral iklim
- Çöl İklimi

Ders Materyalleri
- Bilgi ve çalışma yaprakları
- Etkinlik kartları
- mynoise.net
- Voki Video

Ön Hazırlıklar
- Çalışma yaprakları öğrenci sayısınca çoğaltılır.
- Etknlik Kartları hazırlanır.
- Oturma düzeni kare şeklinde ayarlanır.
- Uygulamalar akıllı tahta üzerinden açılır.

Öğrenme Çıktıları

Başarı Düzeyi Yüksek Öğrenciler: Dünyada görülen farklı iklimlerden hareket ederek insanların yaşantıları hakkında çıkarımlarda bulunur.

Başarı Düzeyi Düşük Öğrenciler: Dünyada görülen farklı iklim tiplerinin insan yaşamı üzerindeki etkisini ifade eder.

Başarı Düzeyi Orta Öğrenciler: Dünyada görülen farklı iklim tiplerinin insan yaşamı üzerindeki etkisini yorumlar.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler: Dünyada görülen farklı iklim tiplerinin insan yaşamı üzerindeki etkisini ifade eder.

Kapsayıcı Öğretimin İlkeleri

1. Öğrenci çeşitliliğini tanımak ve kucaklamak / Çeşitli kimlikleri keşfetmek
2. Erişilebilir ve kullanılabilir öğrenme kaynakları ve ortamları sağlama / Uygun materyalleri seçme
3. Esnek öğrenme deneyimleri tasarlamak / Tüm öğrencilere öğretmek
4. Müfredatta çeşitliliği sunmak / Önyargıları önlemek
5. Temel bilgi ve becerileri geliştirmeyi desteklemek
6. Öğrenenlerden oluşan bir topluluk inşa etmek
7. Adil bir şekilde değerlendirme / Sosyal adaleti geliştirmek
8. Etkili geri bildirim
9. Uygulamayı değerlendirme ve yansıtma

Kapsayıcı Öğretim Süreci

Kapsayıcı öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinden *(BİT)* yararlanmak önemlidir bu doğrultuda giriş etkinliğinde *mynoise.net* ile geliştirme etkinliğinde *Voki* adlı uygulamalardan yararlanılmıştır (Md.2). Voki içeriğindeki karakterlerin seçiminde cinsiyet ve ırk çeşitliliğine yer verilerek kapsayıcı bir içerik (Md. 4) kullanılmasına dikkat edilmiş ve ayrıca karakter metinlerinde farklılıklara saygı ve çevre duyarlılığı değerlerine yer verilmiştir. Bilgi Yaprağı -1'de içerikte farklılaştırma yapılarak tüm öğrencilerin öğrenmesi (Md.3) hedeflenmiştir. Mynoise.net, Voki, Belgesel gibi görsel ve duyusal materyallerle öğrencilerin farklı duyularına hitap etmek amaçlanmıştır (Md.2). Değerlendirme etkinliğinde yer alan Hikâye Yazma etkinliği ile her ürüne en az 10 kişinin katkıda bulunarak ortak bir ürün ortaya koyması hedeflenerek grup bilinci oluşturulması (Md.6) istenilmiştir. Ayrıca Çalışma Yaprağı-1 ve Hikâye Yazma etkinliği ile öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerini geliştirmesi hedeflenmiştir (Md.5). Geliştirme ve değerlendirme etkinliklerinde ihtiyacı olan öğrencilere ek açıklamalarla destek olunması ve çalışmaları kontrol edilerek etkili dönüt (Md.8) verilmesi planlanmıştır. Değerlendirme etkinliğinin tasarlanmasında öğrencilerin daha önceki dönütleri göz önünde bulundurularak eğitsel oyun şeklinde planlanmış ve tüm öğrencilerin sürece etkin katılım sağlaması (Md.3 - Md.7 - Md.9) hedeflenmistir.

EK-26. (Devam)

Giriş	**1)** **10dk**	Öğrencilere "Şimdi dünyanın neresinde olmak isterdiniz" diye sorulur. Öğrencilerden yanıtlar alınarak öğrencilere 4 seçenek sunulur. Bunlar Brezilya (Ekvatoral İklim), Japonya (Muson İklimi), Antalya (Akdeniz İklimi), Grönland/Danimarka (Kutup İklimi). Akıllı tahtada ilgili yerlerin görsellerine yer verilir (Ek-2). Oylama yapılarak bir yer belirlenir. Ardından https://mynoise.net/noiseMachines.php adresine girerek Brezilya için "Tropical Rain", Japonya için "Japanese Garden", Antalya için "Pebble Beach" Grönland için "Sled Dogs" anahtar kelimeleri arama bölümüne yazılarak açılır. Öğrencilerden başlarını sıralara yaslayarak gözlerini kapatmaları ve sesleri dinleyerek kendilerini orada hayal etmeleri istenir **(10 dk)**. Öğrencilere neler hissettikleri sorulur. Daha sonra öğrencilere "Bu derste dinlediğimiz ve diğer sıraladığımız yerlere yolculuklar yaparak oraları tanımaya çalışacağız" diye söylenerek geliştirme etkinliğine geçiş yapılır.
Geliştirme	**2)** **15dk**	Öğrencilere "Bugünkü dersimizde farklı kıtalarda ve farklı iklimlerde yaşayan insanlar ile konuşacağız." denir. Öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını tespit etmek amacıyla farklı iklimlere yönelik bazı görseller (Ek. 4) gösterilir. Bu görseller üzerinden öğrencilerden görseldeki yerin nerede olduğu, iklimi, bitki örtüsü, giyim-kuşamı, ekonomik faaliyetleri ve mesken tipinin ne olduğu gibi durumları tahmin etmeleri istenir. Ardından Ek. 1'de yer alan karakterlerin yer aldığı görsel öğrencilere gösterilir. Karakterlerin ismi ve nerede yaşadıkları açıklanır. Ardından öğrencilere Çalışma Yaprağı-1 dağıtılır. Çalışma Yaprağı ile ilgili öğrencilere aşağıdaki açıklama yapılır: *"Arkadaşlar formda yer alan bölümleri birazdan izleyeceğiniz konuşmalardan hareketle doldurunuz. Eksikleriniz olması durumunda tekrar dinlemek için talepte bulunabilirsiniz. Tüm karakterleri izledikten ve ilgili yerleri doldurduktan sonra aşağıdaki harita üzerindeki harflerin bulunduğu iklimleri, karakterlerin iklimleri ile eşleştiriniz."* Ardından öğrencilerin önceliklerine göre Voki'de hazırlanan 5 karaktere ait animasyonlar (her biri 1 dk.) sırayla izletilir. Öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek tekrarlanabilir (**15 dk**).
	3) **15dk**	Son olarak öğrencilere Bilgi Yaprağı-1 dağıtılarak Çalışma Yaprağı-1'deki eksik yerleri tamamlamaları için okumaları istenir. Ardından ise Çalışma Yaprağı-1'deki bölümler öğrencilerle birlikte yanıtlanır. Daha sonra ise https://www.youtube.com/watch?v=YijtbqS7wms adresinden "67 49 32 North | TRT Belgesel" adlı belgeselin 12:45 ile 16:45 arasındaki bölümü kutup yaşamını dikkat çekmek amacıyla izletilerek ders sonlandırılır (**15 dk**).
Değerlendirme	**4)** **20dk**	Öğrencilere ikili gruplar halinde farklı iklimler verilir. Her bir grup verilen iklim tipine ilişkin bir hikâye yazmaları istenir. Bunun için Ek. 3'te yer alan form öğrencilere dağıtılır. Hikâyelerde Bilgi Yaprağı-1'de yer alan bilgilerden de yararlanmaları istenir. Her gruba hikâye için 2 dakika verilir. Ardından hikâyeleri sağ tarafındaki gruba vermeleri istenir. Her grubun hikâyeleri devam ettirmesi istenir. Bu şekilde her gruba 2'şer dakika süre verilerek en az 5 grubun hikâye üzerinde çalışması sağlanır. Daha sonra gruplardan hikâyelerin son şeklinin verilmesi istenir. Son grup hikâyeyi diğer öğrencilerle paylaşır (**20 dk**).
	5) **20dk**	Son olarak tahtaya Ekvatoral, Muson, Akdeniz, Çöl ve Kutup iklimini belirten yazılar yazılır/ tabelalar asılır. Her bir iklimi tanımlayıcı (Bitki Örtüsü, Örnek Ülke, Giyim-Kuşam, Ekonomik Faaliyetler, Mesken Tipi) renkli kartlar tahtanın bir köşesine yapıştırılır. Öğrencilerden ikişer gruplar halinde tahtaya gelerek renkli kartlardaki bilgileri tahtanın diğer tarafında yer alan ilgili iklim tabelasının altına yapıştırmaları istenir (**20 dk**). Bunun için öğrenci seviyelerine göre 60 veya 90 saniye süre verilir. Süre esnasında eğlenceli bir fon müziği açılarak öğrenciler, yarışma konsepti içerisinde yer almaları sağlanır. (Kahoot Müziği: https://www.youtube.com/watch?v=pHYHyZS_Xzo&list=PLsa7dvIdIrDll1frTUiwSVZri51TF7-ax&index=14 & https://www.youtube.com/watch?v=ejApxp8SH8s&list=PLsa7dvIdIrDll1frTUiwSVZri51TF7-ax&index=45).

EK-26. (Devam)

Bilgi Yaprağı – 1-A[1]

Dünya üzerinde farklı ortamlarda yaşayan insanların **farklı yaşam şekilleri** vardır. İnsanların yaşam şekillerini etkileyen faktörlerin başında, yaşadıkları ortamın **iklim özellikleri** gelir. Aşağıda dünyanın farklı bölgelerinde görülen farklı iklim tiplerine ve orada bulunan insanların yaşamına yer verilmiştir.

Kutup İklimi

Kuzey ve güney kutup noktalarına yakın olan yerler soğuk iklimlerin görüldüğü yerlerdir. Bu yerlerde görülen iklimlerden biri de **kutup iklimidir.** Kutup ikliminde hava sıcaklığı, canlı yaşamını olumsuz etkileyecek derecede düşüktür. Bu nedenle, kutup ikliminde yaşayan insanlar, soğuktan korunmak için **kalın giysiler, kürkler** giyerler ve soğuğa dayanıklı evlerde yaşarlar. Hava sıcaklığının çok düşük olmasından dolayı kar ve buzullar erimez, bu nedenle bu bölgede yaşayan insanların **en büyük geçim kaynağı balıkçılıktır**.

Çöl İklimi

Dünya üzerinde Ekvator'a yakın olan yerler **sıcak iklimlerin** görüldüğü yerlerdir. Bu yerlerde görülen iklimlerden birisi de **çöl iklimidir.** Çöl ikliminde **hava gündüzleri çok sıcak, geceleri ise çok soğuktur**. Çöl ikliminde yaşayan insanlar, Güneş'in yakıcı sıcağından ve çöllerdeki kum fırtınalarından korunmak için, genellikle uzun ve açık renkli kıyafetler giyerler. Ayrıca bu bölgeler, fazla yağış almadığından, canlı yaşamı için uygun olmayacak derecede **kuraktır**. Bu nedenle, uzun süre susuzluğa dayanabilen **develer**, sıcak kuşakta yaşayan insanlar için hem ulaşım ve taşıma aracı hem de önemli bir besin kaynağıdır.

Ekvatoral İklim

Sıcak iklimlerden biri de **ekvatoral iklimdir**. Ekvatoral iklim, Ekvator ile 10 derece paralelleri arasındaki yerlerde görülür. **Ekvatoral iklimde hava yıl boyunca sıcak ve yağışlıdır**. Bu nedenle insanlar ince kıyafetler giyerler. Ekvatoral iklimin görüldüğü yerlerde bitki örtüsü, sıcaklık ve yağış sayesinde oluşan gür **yağmur ormanları**dır. Ormanlar geniş yer kapladığı için, insanlar evlerini genel olarak ahşaptan yaparlar. Tarım, ormancılık ve hayvancılık bu bölgelerde yaşayan insanların temel geçim kaynaklarıdır.

Muson İklimi

Muson iklimi Güneydoğu Asya'daki kıyı ülkelerde görülen bir diğer sıcak iklim tipidir. **Yıl boyu sıcak, kışın kurak yazın bol yağışlı geçen muson iklimi**nin bitki örtüsü **muson ormanları**dır. Bu ormanlarda bulunan suya dayanıklı ağaçlardan mobilya yapımı, bölgede yaşayan insanlar için ekonomik değer taşır. Ayrıca bu iklim tipi yazın yağış kışın kuraklık isteyen pirinç tarımı için uygun olduğundan, bölge halkının temel geçim kaynaklarından biri de **pirinç tarımı**dır. Yazın bol yağış nedeniyle muson iklim bölgelerinde can ve mal kaybına neden olan su taşkınları da yaşanmaktadır.

Akdeniz İklimi

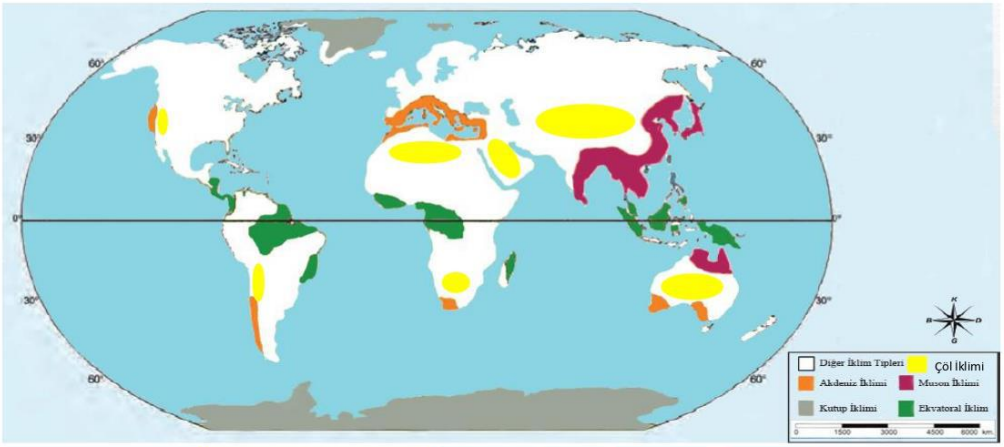
Dünya üzerinde Ekvator ve kutup bölgelerinin arasında kalan orta alanlarda ılıman iklimler görülür. Akdeniz iklimi bu alanlarda görülen **ılıman iklimlerden biridir**. Genel olarak Akdeniz'e kıyısı olan ülkelerin kıyı kesimlerinde görülen bu iklimde; **yazları sıcak ve kurak, kışları ılık ve yağışlı geçer**. Yaz kuraklığına dayanıklı kısa boylu bodur ağaç ve çalılardan oluşan **maki** bitki topluluğu, Akdeniz ikliminin bitki örtüsüdür. Akdeniz iklimi genelde Akdeniz kıyılarında görüldüğü için, insanların en önemli geçim kaynaklarından biri **yaz turizmi**dir. Ayrıca kış mevsimi ılık geçtiği için **seracılık** ile de uğraşırlar. İklim şartları elverişli olduğu için, insanlar ince kıyafetler giymeyi ve serin tutan **taş evler**de yaşamayı tercih ederler.

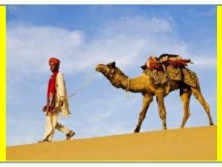
[1] Metin ve görseller EBA'da yer alan "Çevremizde kimler yaşıyor?" adlı bilgi paketinden alınmıştır.

EK-26. (Devam)

Bilgi Yaprağı – 1-B[2]

Dünya üzerinde farklı ortamlarda yaşayan insanların **farklı yaşam şekilleri** vardır. İnsanların yaşam şekillerini etkileyen faktörlerin başında, yaşadıkları ortamın **iklim özellikleri** gelir. Aşağıda dünyanın farklı bölgelerinde görülen farklı iklim tiplerine ve orada bulunan insanların yaşamına yer verilmiştir. Haritadan yararlanarak aşağıdaki bilgileri okuyunuz.



Kutup İklimi	Çöl İklimi	Ekvatoral İklim	Muson İklimi	Akdeniz İklimi
Kuzey ve güney kutup noktalarına yakın olan yerler soğuk iklimlerin görüldüğü yerlerdir. Bu yerlerde görülen iklimlerden biri de **kutup iklimidir.** Kutup ikliminde hava sıcaklığı, canlı yaşamını olumsuz etkileyecek derecede düşüktür. Bu nedenle, kutup ikliminde yaşayan insanlar, soğuktan korunmak için **kalın giysiler, kürkler** giyerler ve soğuğa dayanıklı evlerde yaşarlar. Bazı insanlar buzdan yapılan **iglo** adı verilen evlerde yaşarlar. Bu bölgede yaşayan insanların **en büyük geçim kaynağı balıkçılıktır.**	Dünya üzerinde Ekvator'a yakın olan yerler **sıcak iklimlerin** görüldüğü yerlerdir. Bu yerlerde görülen iklimlerden birisi de **çöl iklimidir.** Çöl ikliminde **hava gündüzleri çok sıcak, geceleri ise çok soğuktur.** Çöl ikliminde yaşayan insanlar, Güneş'in yakıcı sıcağından ve çöllerdeki kum fırtınalarından korunmak için, genellikle uzun ve açık renkli kıyafetler giyerler. Çöllerde yaşayan insanlar daha çok çadırlarda yaşarlar. Ayrıca bu bölgeler, fazla yağış almadığından, son derecede **kuraktır.** Bu nedenle topraklar tarıma uygun değildir. Hayvancılık olarak ise kuraklığa dayanıklı olduğu için develer yaygındır.	Sıcak iklimlerden biri de **ekvatoral iklimdir.** Ekvatoral iklim, Ekvator ile 10 derece paralelleri arasındaki yerlerde görülür. **Ekvatoral iklimde hava yıl boyunca sıcak ve bol yağışlıdır.** Bitki örtüsü gür **yağmur ormanlarıdır.** Ormanlar geniş yer kapladığı için, insanlar evlerini genel olarak ahşaptan yaparlar. Tarım, ormancılık ve hayvancılık bu bölgelerde yaşayan insanların temel geçim kaynaklarıdır.	Güneydoğu Asya'daki kıyı ülkelerde görülen bir diğer sıcak iklim tipidir. **Yıl boyu sıcak, kışın kurak yazın bol yağışlı geçen muson iklimi**nin bitki örtüsü **muson ormanları**dır. Ormanların çokluğu nedeniyle mobilyacılık önemli bir geçim kaynağıdır. Genellikle ahşap evlerde yaşarlar. Ayrıca bu iklim tipi yazın yağış kışın kuraklık isteyen pirinç tarımı için uygun olduğundan, bölge halkının temel geçim kaynaklarından biri de **pirinç tarımı**dır. Yazın bol yağış nedeniyle muson iklim bölgelerinde can ve mal kaybına neden olan su taşkınları da yaşanmaktadır.	Akdeniz iklimi **ılıman iklimlerden biridir.** Genellikle Akdeniz'e kıyısı olan ülkelerin kıyı kesimlerinde görülen bu iklimde; **yazları sıcak ve kurak, kışları ılık ve yağışlı geçer.** Bitki örtüsü yaz kuraklığına dayanıklı kısa boylu bodur ağaç ve çalılardan oluşan **maki** bitki topluluğudur. Bu iklimin görüldüğü yerlerde insanların en önemli geçim kaynakları **yaz turizmi** ve **seracılıktır.** İklim şartları elverişli olduğu için, insanlar ince kıyafetler giyer ve serin tutan **taş evler**de yaşarlar.
				

[2] Metin ve görseller EBA ve Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.

EK-26. (Devam)

Bilgi Yaprağı – 1-C[3]

KUTUP İKLİMİ

NEREDE GÖRÜLÜR: Kuzey ve güney kutup noktalarına yakın olan yerlerde görülür.
HAVASI: Kutup ikliminde hava sıcaklığı, canlı yaşamını olumsuz etkileyecek derecede çok düşüktür. **Yıl boyunca çok soğuk**tur.
GİYİM KUŞAM: Kutup ikliminde yaşayan insanlar, soğuktan korunmak için **kalın giysiler, kürkler** giyerler.
MESKEN TİPİ: Soğuğa dayanıklı evlerde yaşarlar. Geleneksel evleri **iglo** adı verilen buz evlerdir.
EKONOMİK FAALİYETLER: Bu bölgede hayvancılık ve tarım yapılmaz. İnsanların en büyük geçim kaynağı **balıkçılıktır**.

ÇÖL İKLİMİ

HAVASI: Çöl ikliminde **hava gündüzleri çok sıcak, geceleri ise çok soğuktur**.

GİYİM KUŞAM: Çöl ikliminde yaşayan insanlar, Güneş'in yakıcı sıcağından ve çöllerdeki kum fırtınalarından korunmak için, genellikle uzun ve açık renkli kıyafetler giyerler.

EKONOMİK FAALİYETLER: Çöl ikliminin görüldüğü yerler fazla yağış almadığından, son derecede **kuraktır**. Bu nedenle topraklar tarıma uygun değildir. Hayvancılık olarak ise kuraklığa dayanıklı olduğu için develer yaygındır.

EKVATORAL İKLİM

NEREDE GÖRÜLÜR: Ekvatoral iklim, Ekvator çizgisi üzerinde ve ekvator çizgisine yakın yerlerde görülür.

HAVASI: **Ekvatoral iklimde hava yıl boyunca sıcak ve bol yağışlıdır**.

BİTKİ ÖRTÜSÜ: Bitki örtüsü gür **yağmur ormanları**dır.

MESKEN TİPİ: Ormanlar çok olduğu için, insanlar evlerini çoğunlukla ahşaptan yaparlar.

EKONOMİK FAALİYETLER: Tarım, ormancılık ve hayvancılık bu bölgelerde yaşayan insanların temel geçim kaynaklarıdır.

MUSON İKLİMİ

NEREDE GÖRÜLÜR: Güneydoğu Asya ülkeleri Hindistan, Çin, Japonya, Endonezya gibi ülkelerde görülür.

HAVASI: Muson iklimi görülen yerlerde **yıl boyu sıcak, kışın kurak yazın bol yağışlı geçer.**

BİTKİ ÖRTÜSÜ: Muson ikliminin bitki örtüsü **muson ormanları**dır.

EKONOMİK FAALİYETLER: Ormanlar fazla olduğu için mobilyacılık yaygındır. Muson ikliminin **başlıca tarım ürünü prinç**tir.

MESKEN TİPİ: **İnsanlar ahşap evlerde yaşarlar**. Yazın bol yağış nedeniyle muson iklim bölgelerinde can ve mal kaybına neden olan su taşkınları / sel yaşanmaktadır.

AKDENİZ İKLİMİ

NEREDE GÖRÜLÜR: Genel olarak Akdeniz'e kıyısı olan ülkelerde.
HAVASI: Akdeniz ikliminde **yazları sıcak ve kurak, kışları ılık ve yağışlı geçer**.
BİTKİ ÖRTÜSÜ: Yaz kuraklığına dayanıklı kısa boylu bodur çalılardan oluşan **maki**lerdir.
EKONOMİK FAALİYETLER: Tarım (Turunçgil, zeytin ve seracılık) ile yaz turizmi gelişmiştir.
GİYİM KUŞAM: İklim şartları elverişli olduğu için, insanlar ince kıyafetler giyer.
MESKEN TİPİ: Yazları sıcak olduğu için serin tutan **taş evler**de yaşarlar.

---

[3] Metin ve görseller EBA ve Ders Kitabı'ndan uyarlanmıştır.

EK-26. (Devam)

Ek. 1 - Voki Karakterleri ve Metinleri

Juliet: 6-G sınıfı merhaba, nasılsınız? Benim adım Juliet, İspanya'da yaşıyorum. Bildiğiniz üzere dünya üzerinde Ekvator ve kutup bölgelerinin arasında kalan orta alanlarda ılıman iklimler görülür. Yaşadığım ülkede de ılıman iklimlerden bir olan Akdeniz İklimi görülmektedir. Yaşadığım yerde yazların sıcak ve kurak geçmesi, uzun güneşlenme süresi nedeniyle kıyı turizmi çok gelişmiştir. Yıl boyunca havalar genellikle sıcak olduğu için evlerimiz taş evlerdir. Ve yıl boyunca daha ince kıyafetler giyeriz. Tıpkı Türkiye'nin Akdeniz bölgesi gibi. 2019 yılında Antalya'ya gelmiştim, havası ve iklimi aynı bizim ülkemiz gibiydi. Hatta bizde yetiştirilen portakal, mandalina, limon, zeytin gibi meyveler Antalya'da da yetiştiriliyordu. Bizde seracılık yaygındır, Antalya'da da çok yaygındı. Türkiye'nin insanlarına hayran kalmıştım, çok kibar, saygılı ve yardımseverdiler. Türkiye'ye çok selamlar. Görüşürüz.

Tarık: Essalamunaleyküm, arkadaşlar? Nasılsınız? İyi misiniz? Beni sorarsanız sağolun, iyiyim. Ben Suudi Arabistan'da yaşıyorum. Bildiğiniz üzere ekvatora yakın olan yerlerde sıcak iklimler görülür. Arabistan'da çok sıcak olduğundan dolayı burada çöl iklimi görülmektedir. Çöl ikliminde hava gündüzleri aşırı sıcak, geceleri ise çok soğuktur. Yani gündüz 40 derecelere kadar çıkarken gece ise eksi 4 derecelere kadar düşmektedir. Çöl ikliminde olduğumuz için gündüzleri Güneşin yakıcı sıcağından ve çöllerdeki kum fırtınalarından korunmak için, genellikle uzun ve açık renkli kıyafetler giyeriz. Ayrıca bu bölgeler, fazla yağış almadığından, canlı yaşamı için uygun olmayacak derecede kuraktır. Bu nedenle, uzun süre susuzluğa dayanabilen develer, sıcak kuşakta

EK-26. (Devam)

yaşayan bizler için hem ulaşım hem taşıma aracı hem de önemli bir besin kaynağıdır. Çünkü buralarda kuraklıktan tarım yapamıyoruz. Görüşürüz çocuklar.

Abdoul: Selamünaleyküm arkadaşlar. Nasılsınız? Benim adım Abdoul. Orta Afrika ülkelerinden biri olan Demokratik Kongo Cumhuriyeti'nde yaşıyorum. Burada Müslümanlar ve Hristiyanlar birlik içinde yaşamaktadır. Ülkemizde, Ekvator ile 10 derece paralelleri arasındaki yerde yer aldığı için Ekvatoral İklim görülür. Ekvatoral İklimde hava yıl boyunca çok sıcak ve bol yağışlıdır. Bol yağış olduğu için de her yer yemyeşil kocaman ormanlarla kaplıdır. Hatta Tropikal yağmur ormanlarını oluşturan ağaçların boyları 50 metreyi aşmaktadır. Bölgemizde ormanlar fazla olduğundan ahşap evlerde yaşıyoruz. Ancak ülkemiz fazla yağışların nedeniyle sık sık seller altında kalmaktadır. Sıcaklık ve nem o kadar fazla ki yılın büyük bölümünde ince kıyafetlerle zaman geçiriyoruz. Ayrıca bölgemizde bol miktarda Hindistan cevizi, mango, kakao gibi tarım ürünleri yetiştiriyoruz. Allaha emanet olun arkadaşlar, görüşürüz.

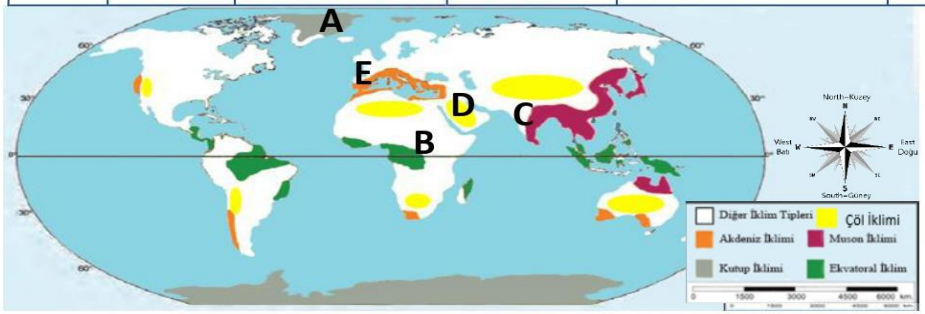
Kajol: Arkadaşlar merhaba, nasılsınız? Benim adım Kajol. Asya kıtasının güneyinde yer alan Hindistan'da yaşıyorum. Size burası hakkında bilgi vermek istiyorum. Öncelikle burası yazları çok yağış alır. Kışları ise oldukça az yağış alır. Ayrıca her mevsim sıcaklıklar yüksektir. Bu nedenle buranın iklimine muson iklimi denir. Muson ikliminin en belirgin özelliği yaz mevsiminde gerçekleşen aşırı yağışlardır. Bu yağışlar sellere neden olarak tarım alanlarımızı ve evlerimizi sular altında bırakmaktadır. Bu durum da hayatımızı oldukça zorlaştırmaktadır. Ancak bu yağışlar sayesinde de en önemli tarım ürünümüz pirinci yetiştirebiliyoruz. Ayrıca muson yağışları sayesinde geniş ormanlara sahibiz. Ve bu ormanlar ile mobilya üretiyoruz. Ülkemizde çok farklı dinlerden insanlar olmasına rağmen birlik ve beraberlik içinde yaşar, farklılıklara saygı duyarız. Çünkü saygı en önemli değerimizdir. Hepinizi çok seviyorum, görüşmek üzere.

Normand: 6-G sınıfı merhaba. Benim adım Normand. Nasılsınız? Bugün size yaşadığım yer olan kutuplar hakkında bilgi vermek istiyorum. Kutuplar yıl boyunca soğuk, kar ve buzlarla kaplıdır. Diğer ülkelerdeki insanlar bizi Eskimo olarak tanır. Soğuk hava şartları nedeniyle yıl boyunca kürklü ve kalın kıyafetler giyiniyoruz. Ayrıca arkamda görmüş olduğunuz buzdan yaptığımız iglo adı verilen evlerde barınarak soğuklardan korunuyoruz. Burada iklim özelliklerinden dolayı yılın büyük bölümünde topraklar donmuş hâldedir. Bundan dolayı bu topraklarda maalesef tarım yapamıyoruz. Ancak buz tutmuş suların üzerindeki buzları kırıp, balık avlayarak geçimimizi sağlıyoruz. Fakat ihtiyacımız fazlasını avlamıyoruz. Çünkü çocuklarımızın da yaşayabileceği bir çevre bırakmak istiyoruz. Galip Hocam beni böyle güzel bir sınıfla buluşturduğunuz için çok teşekkür ederim. Hepinize iyi dersler çocuklar, bay bay.

EK-26. (Devam)

Çalışma Yaprağı – 1 (Aktif Dinlenme Formu)

	Adı	Yaşadığı Ülke	Görülen İklim	İklim Özellikleri	Bitki Örtüsü	İklimin Yaşamlarına Etkisi
	Normand					
	Kajol					
	Abdoul					
	Tarık					
	Juliet					



Açıklama: Yan tarafta dünyada görülen bazı iklim tipleri farklı renklerle gösterilmiştir. Yukarıda yer alan karakterlerin yer aldığı ülkelerin iklimlerinden hareketle **isim**lerini verilen **harf**lerle doğru bir şekilde **eşleştir**iniz.

A : _____

B : _____

C : _____

D : _____

E : _____

EK-26. (Devam)

Ek-1 - mynoise.net Fotoğraf Kartları (Sunum Görselleri)

EK-26. (Devam)

EK-26. (Devam)

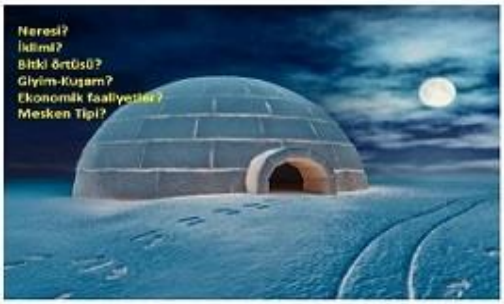
Ek. 3 – Hikâye Formu

Açıklama: Aşağıdaki form üzerinde "……" konusunda Türkçe'yi doğru, güzel ve özenli bir şekilde kullanarak bir hikaye yazınız. Hikâye metnini oluştururken Bilgi Yaprağı – 1'de yer alan ilgili iklime ait bilgilerden de yararlanmayı ve grup arkadaşınızla ortak çalışmayı unutmayınız. Grup bölümüne adlarınızı yazarak karşısındaki boşluğa hikâye metninizi yazınız.

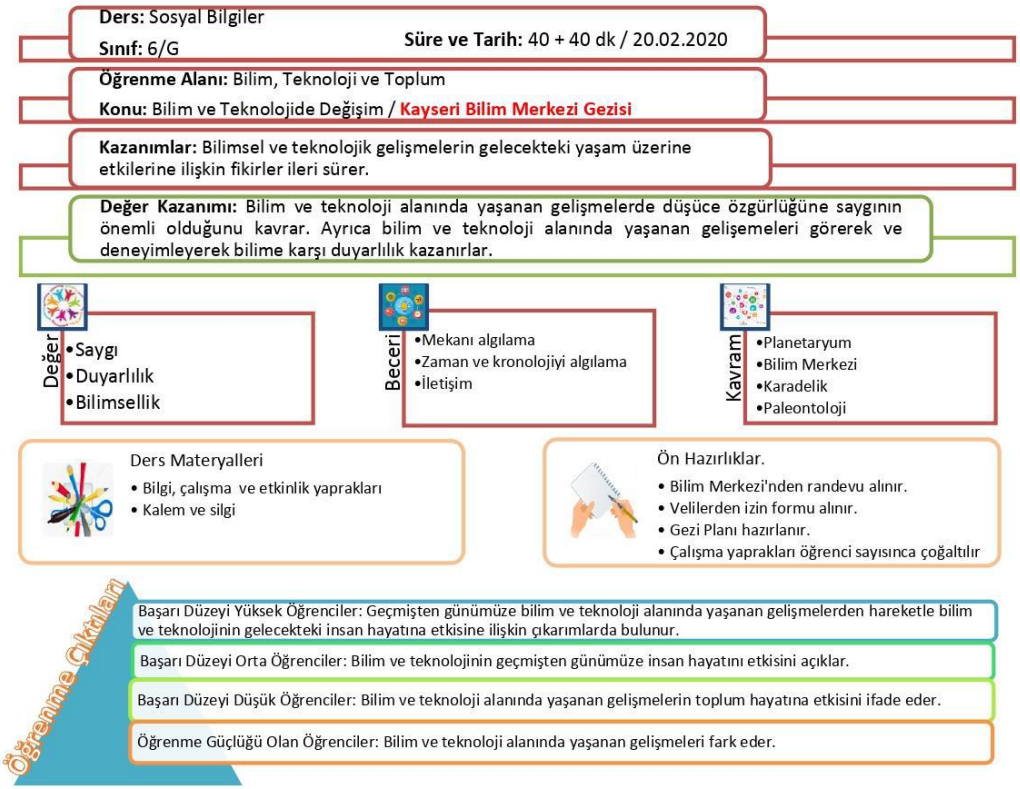
Hikâye'nin Başlığı:	
1. Grup: _____ _____	
2. Grup: _____ _____	
3. Grup: _____ _____	
4. Grup: _____ _____	
5. Grup: _____ _____	
…	
…	

EK-26. (Devam)

Ek. 4 – Sunum Görselleri



EK-27. Kayseri Bilim Merkezi Ziyareti Planı (20 Şubat 2020)



Kapsayıcı Öğretimin İlkeleri

1. Öğrenci çeşitliliğini tanımak ve kucaklamak / Çeşitli kimlikleri keşfetmek
2. Erişilebilir ve kullanılabilir öğrenme kaynakları ve ortamları sağlama / Uygun materyalleri seçme
3. Esnek öğrenme deneyimleri tasarlamak / Tüm öğrencilere öğretmek
4. Müfredatta çeşitliliği sunmak / Önyargıları önlemek
5. Temel bilgi ve becerileri geliştirmeyi desteklemek
6. Öğrenenlerden oluşan bir topluluk inşa etmek
7. Adil bir şekilde değerlendirme / Sosyal adaleti geliştirmek
8. Etkili geri bildirim
9. Uygulamayı değerlendirme ve yansıtma

Kapsayıcı Öğretim Süreci

Bilim Merkez'leri her kademeden öğrencilere bilimi tanıtmayı ve sevdirmeyi amaçlayan ortamlardır. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanına dikkat çekmek ve bilimsel ve teknolojik gelişmeleri deneyimleyebilmeleri amacıyla Kayseri Bilim Merkezi'ne bir gezi gerçekleştirilmiştir. Bu gezi ile birlikte öğrencilerin okul ve sınıf içinde ulaşamayacakları materyallere ulaşabilmesi, görme, duyma ve dokunma gibi farklı duyuları ile çeşitli bilgi ve becerileri deneyimleyerek kazanabilmesi amaçlanmıştır (Md.2 – Md.5). Gezinin bir sınıf gezisi olması nedeniyle sınıf dışında da bir ortamda büyük bir grup olarak hareket edilmesi, grup bilincinin de gelişimine katkı sağlamıştır (Md.6). Bilim Merkezi Gezisi içinde hem konu temelli hem de konu dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesi esnek öğrenme deneyimleri sağlayarak öğrencilerin sürece aktif katılımında etkili olmuştur (Md.3). Ders planı içeriğindeki bilgi ve görsellerde kadın ve erkeklere birlikte yer verilmeye çalışılarak "Bilim İnsanı"na yönelik cinsiyet temelli bir ön yargının oluşmasından kaçınılmıştır (Md.4). Ayrıca Etkinlik Kâğıdı-2'de *"Türkiye adına uzaya gidecek ilk kişi"* denilerek sınıf içerisindeki çeşitli kimlikler dikkate alınmıştır (Md.1-Md.4). Gezi süresince öğrencilerin her türlü merak ettikleri konulara rehber ve öğretmenler olarak yanıt verilmeye çalışılmış ve bilim merkezi ziyareti sonrasında yapılan derste sözlü ve yazılı (Bilim Merkezi Günlüğü) olarak öğrencilerin geziyi değerlendirmeleri sağlanmıştır (Md.8–Md.9).

EK-27. (Devam)

Giriş	**1)** **10dk**	Bilim Merkezi'ne giriş yapılmadan önce öğrencilere "Bilim Merkezi nedir?", "Daha önce burayı gezdiniz mi?", "Bu yapının içinde sizce neler olabilir?" şeklinde sorular yöneltilerek öğrencilerin gezilecek yere ilişkin ön bilgileri ortaya çıkarılır (5 dk). Bilim Merkezi ziyareti süresince öğrencilerin uyması gereken kurallar hatırlatılır. Gezi esnasında süreyi etkin kullanmak amacıyla tüm çalışma yaprakları bilim merkezine girmeden önce öğrencilere dağıtılır. Çalışma yapraklarında nasıl bir sıra izleneceği ve nasıl yapmaları gerektiği açıklanır (5 dk). Bilim Merkezi Rehberi'ne de süreç hakkında bilgi verilerek geziye başlanılır.
Geliştirme	**2)** **1 saat 20 dk**	İlk olarak Evren Pavilion'una gelinir. Öğrencilerin ilk olarak etrafını inceleyerek "Mekânı ve Bilimleri Keşfediyoruz" etkinlik kâğıdındaki kroki üzerinde yerlerini bularak ilgili alana işaretlemeleri istenir. Daha sonra rehber anlatımıyla Güneş Sistemi, Mevsimler, Ay ve Güneş Tutulması gibi konular görsel ve uygulamalı olarak anlatılır. Süreç içerisinde sorular sorularak öğrencilerin aktif katılımı sağlanır. Evren Pavilion'u anlatımından sonra "Bir İpucu Bir Bilgi" çalışma yaprağındaki ilk iki soruyu cevaplandırmaları istenir. Ardından ise Yeryüzü Pavilion'una geçilir. Yeryüzü Pavilionu'na geçişte kroki üzerinde yerlerini bulmaları istendikten sonra öncelikle Deprem Simulasyonu'na geçilerek burada tüm öğrencilerin gruplar halinde depremi deneyimlemeleri sağlanır. Daha sonra ise "Ağaç Halkaları" ile "Su Döngüsü" bölümlerinde rehber eşliğinde bilgiler verilir. Ardından ise "Bir İpucu Bir Bilgi" çalışma yaprağındaki üçüncü ve dördüncü soruyu cevaplandırmaları istenir. Öğrencilere Hayat bölümünde birkaç dakika serbest zaman verilir. Daha sonra ise Dinamik Dünya Pavilionu'na geçilir. Dinamik Dünya Pavilionu'nda Kasırga Simulasyonu önünde kasırgaya ilişkin bilgiler verilir. Bu bilgilerin ardından tüm öğrenciler (astım vb. rahatsızlıkları olanlar hariç) gruplar halinde kasırga deneyimini yaşamaları sağlanır. Daha sonra ise "Tsunami" bölümüne geçilerek bu doğa olayı hakkında bilgiler verilerek, deneyi gerçekleştirilir. Ardından ise "Mekânı ve Bilimleri Keşfediyoruz" adlı etkinlik kâğıdındaki krokide mevcut konumlarını ve "Bir İpucu Bir Bilgi" adlı çalışma yaprağındaki beşinci soruyu cevaplandırmaları istenir. Yanıtlar tamamlandıktan sonra Atmosfer ve Işık Pavilion'una geçilerek "Dev Hortum" bölümü önünde bu doğa olayına ilişkin bilgiler verilir. Ardından öğrencilerin "Mekânı ve Bilimleri Keşfediyoruz" etkinlik yaprağı üzerinde kalan diğer bölümleri bularak yazmaları için süre verilir. Bu esnada kalan diğer yerleri de keşfetmeleri sağlanır. Sonrasında ise Roket Bilimi Pavilionu önünde toplanılır. Roket Bilimi Bölüm Etkinliği etkinlik kâğıdını açmaları istenir. Bu etkinlikte ikişer kişilik gruplar oluşturarak ilk soruyu birlikte cevaplamaları istenir. Ardından ise öğrencilere 5-7 dakika süre vererek Roket Bilimi Pavilionu'nu incelemeleri ve diğer sorulara cevap aramaları istenir. Öğrencilerin incelemesinin ardından "Mekânı ve Bilimleri Keşfediyoruz" ve "Roket Bilimi Bölüm Etkinliği"nde yer alan sorular birlikte yanıtlanır. Daha sonra Devr-i Dinozor sergisi kapısında toplanılır. Öğrencilere "Dinozor Avı" etkinlik kâğıdını almaları istenir. Bu etkinlikte ne yapmaları gerektiği açıklanır. 10 dakika sürelerinin olduğu söylenir (Burada bir yarışma söylemi ve heyecanı yansıtılmalıdır. Doğru şekilde tamamlayanlara küçük ödüller verileceği söylenebilir.). Ardından süreleri başlatılır. Bilgileri ve resmi ilk tamamlayanlara ödülleri verilir. Diğer öğrencilerin tamamlaması için de ek süre tanınır. Daha sonra Devr-i Dinozor sergisi içinde yer alan Arkeolojik Kazı alanının etrafında toplanılır. Öğrencilerin daha önceki dersteki bilgileri hatırlatılarak Arkeoloji bilimi hakkında bilgi verilir. Ayrıca bu bölümde Paleontoloji bilimi hakkında da bilgi verilir. Daha sonra gönüllü öğrencilerden içerisinde temsili bir dinozor iskeletini bulunan kum havuzunun içine girmeleri, oradaki araç gereçlerle (kürek, fırça vb.) esere zarar vermeden kazı gerçekleştirmeleri istenir. Daha sonra ise Kayseri'nin Fosilleri sergisine geçilir. Daha önceki derste ele alınan gazete haberi hatırlatılarak fosiller (fil, zürafa, zebra vb.) incelenir ve bu fosillerin Kayseri ve Dünya için önemi belirtilir. Bu fosillerin nasıl çıkarıldığı, hangi bilimlerin bu eserlerin ortaya çıkmasında yardımcı olduğu soru-cevap şeklinde tartışılarak ifade edilir. Daha sonrasında ise Planetaryum'a geçiş yapılır. Planetaryum'da öğrencilerin nasıl davranması ve nelere dikkat etmesi gerektiği açıklanır. "Kozmik Macera" adlı 20 dakikalık sinevizyon gösterimi seyredilir. Ardından gösterime ilişkin soru-cevap yapılarak Bilim Merkezi ziyareti sonlandırılır.

EK-27. (Devam)

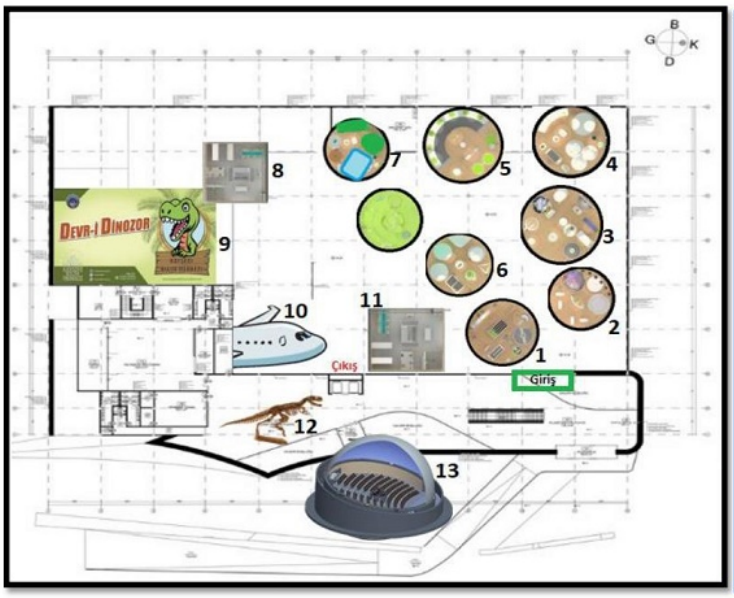
Değerlendirme	
3) **40dk**	Gezi sonrasında okulda Bilim Merkezi ziyareti değerlendirilir. Bilim Merkezi'nde yapılan çalışma yaprakları öğrencilerle birlikte gözden geçirilir. Ardından Çalışma Yaprağı-2 ile Çalışma Yaprağı-3'ü cevaplandırılmaları istenir. Daha sonra çalışma yaprağında yer alan sorular birlikte cevaplandırılır. Çalışma Yaprağı-2'den sonra Türkiye'nin elektrikli yerli otomobili TOGG'un tanıtım videosu (https://www.youtube.com/watch?v=CdN-ZgiuyLk) izletilir. Videonun ardından öğrencilerin yerli otomobile ilişkin görüşleri alınır. Yerli Otomobil projesi açıklanır. Yerli Otomobil üzerinden gelecekte ulaşım araçlarının insan hayatını nasıl etkileyeceği üzerine tartışılır. Kalan sürede ise bir önceki dersin konuları ödevler ve bilgi yaprakları üzerinden tekrar edilir. Ayrıca önceki derste değinilmeyen TDK, TTK açıklanır, TÜBİTAK'ın kuruluş amacı ve faaliyetleri hatırlatılır. Son olarak ise öğrencilerden Ek-1'de yer alan günlüğü yazmaları istenerek (ödev olarak da verilebilir) ders sonlandırılır.

EK-27. (Devam)

Etkinlik Kâğıdı-1

MEKÂNI ve BİLİMLERİ KEŞFEDİYORUZ

Açıklama 1: Aşağıda Kayseri Bilim Merkezi'ne ait krokiye yer verilmiştir. Bilim Merkezi'ni gezerken numaralı yerlerin (bölümlerin) isimlerini aşağıda verilen numaraların karşısındaki boşluğa yazınız.



1. Hareket _____
2. _____
3. _____
4. Madde _____
5. Hayat _____
6. _____
7. _____
8. Sağlık Bilimi _____
9. _____
10. _____
11. Mühendislik _____
12. _____
13. _____

Açıklama 2: Şimdi yukarıda ziyaret ettiğimiz yerlerin hangi Sosyal Bilimler ile ilişkili olduğunu eşleştiriniz. Unutmayın bir sosyal bilim birden fazla yer ile ilişkili olabilir. Eşleştirmenin ardından Sosyal Bilimler mi? Fen Bilimleri mi? Kutucuğunu yanıtlamayı unutmayınız.

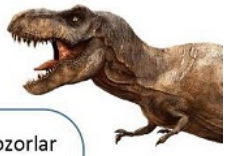
Yerler	Sosyal Bilimler
2._____	Tarih
3._____	Coğrafya
6._____	Arkeoloji
7._____	Antropoloji
9._____	
12._____	

Sosyal Bilimler mi? Fen Bilimleri mi?

1. Bölüm: Hareket – Fizik Bilimi (_____)
4. Bölüm: Madde – Kimya Bilimi (_____)
5. Bölüm: Hayat – Biyoloji Bilimi (_____)

EK-27. (Devam)

Etkinlik Kâğıdı-2



DİNOZOR AVI

Arkadaşım merhaba, benim adım Tuğrul, gizli bir görev için Dinozorlar Diyarı'na geldim, dinazorları yakalamak istiyorum ama onların **ne ile beslendikleri**, **boyları**, **uzunlukları, ağırlıkları** hakkında herhangi bir fikrim yok. Yakalayabileceğim dinazorları tespit etmek için yardımına ihtiyacım var. Yapman gereken aşağıda yer alan yalnızca isimlerini bildiğimiz dinazorları bulmak ve onlar hakkındaki bilgileri not etmek. Ama vaktimiz çok kısıtlı, sadece 10 dakikamız var. Hadi başlayalım!

Dinazor İsmi	Etobur / Otobur / Hepçil?	Boy (m)	Ağırlık (kg)
Apatosaurus			
Euparkeria			
Oviraptor			
Spinosaurus			
Triceraptops			
Liliensternus			
Protoceratops			
Kentrosaurus			
Fabrosaurus			

Süper! Sence en kolay hangisini yakalayabiliriz? Resmini çizerek bana tarif eder misin?

EK-27. (Devam)

Çalışma Yaprağı-1

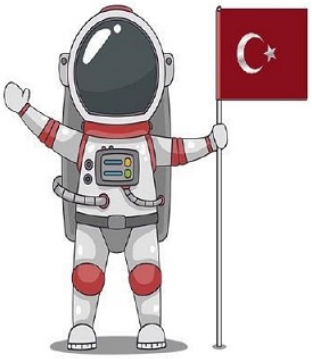
BİR İPUCU – B1R BİLGİ

Sevgili arkadaşlar merhaba. Aşağıda bazı bilgiler eksik olarak verilmiştir. Bu bilgileri tamamlayarak doğru bilgiye ulaşmama yardımcı olur musun? Merak etme! Bu bilgilerin nerede olduğunu sana ipuçları şeklinde vereceğim. Hadi başlayalım.

	Bir Bilgi	Bir İpucu
1	Güneşe en yakın (birinci) gezegen Merkür'dür. Dünya'mız ise Güneş'e en yakın _____ gezegendir.	**Evren** bölümünde yukarı bakman yeterli ☺
2	Mevsimlerin oluşmasında güneşin bazı zamanlarda dünyaya daha yakın olması etkilidir. Çünkü Dünya, _____'in etrafında _____.	**Evren** bölümünde yer alan "Mevsimler ve Güneş" tabelasına bak.
3	Bir ağaç bize geçmiş hakkında bilgi verebilir mi? Peki nasıl? Cevap: _____ _____	**Yeryüzü** bölümünde Rehberinizi dikkatle dinleyiniz. Veya soru sorunuz.
4	Yağmur nasıl oluşur? Cevap: _____ _____	**Yeryüzü** bölümünde Kayseri şehrinin yer aldığı "Su Döngüsü" bölümünü inceleyiniz.
5	Türkiye'de kasırga görülür mü? Cevap: _____	**Dinamik Dünya** bölümünde Kasırga'yı deneyimleyiniz. Sorunuzu rehber veya öğretmeninize sorunuz.

Etkinlik Kâğıdı-2 Roket Bilimi Bölüm Etkinliği

Açıklama: Bu etkinlik için 2'şer kişilik gruplar oluşturunuz. İlk soruyu bireysel diğerlerini ise grup arkadaşlarınız ile yapınız.



1. Türkiye adına uzaya gidecek ilk kişi siz olsaydınız yanınızda neler alırdınız? İlk 5'ini yazınız?

1. _____ ☐
2. _____ ☐
3. _____ ☐
4. _____ ☐
5. _____ ☐

1a. Şimdi de Roket Bilimi bölümünü gezerek yukarıda sıraladığınız gereçlerin hangilerinin kullanıldığını tespit ederek doğru olan gereçlerin kutucuklarını işaretleyiniz.

2. Uzayda yaşam hakkında bu bölümde öğrendiğiniz en ilginç 2 bilgi nedir? Yazınız.

1. _____.
2. _____

EK-27. (Devam)

Çalışma Yaprağı-2

Planetaryum "Kozmik Macera" Film Gösterimi Sonrası

Geçmiş

❖ Milattan sonra 100-165 yılları arasında yaşayan Batlamyus "Evrenin merkezi Dünya'dır." demiştir.

❖ İtalyan bilim insanı Galileo Galilei 1633 yılında Dünya'nın Güneş'in etrafında döndüğünü söylediği için, bu fikirleri kilise tarafından yanlış olarak kabul edildiğinden ölümle yargılanmıştır.

- Batlamyus'un "Evrenin merkezi Dünya'dır." Sözünü söylemesi ile Galilei'nin ölüm cezası ile yargılanmasının temel nedeni sizce ne olabilir?

- Günümüzden 1633 yılına ışınlanarak, Galilei'nin avukatı olsaydınız, Kilise'ye karşı Galilei'yi nasıl savunurdunuz? Açıklayınız.

Bugün ve Gelecek

- ✓ **12 Nisan 1961** - Rus kozmonot Yuri Gagarin, uzaya giden ilk insan oldu.
- ✓ **16 Haziran 1963** - Rus kozmonot Valentina Tereshkova uzaya çıkan ilk kadın oldu.
- ✓ **24 Aralık 1968** - Astronot William Anders, Apollo 8 görevi sırasında Ay'ın yörüngesinden Dünya'nın ilk fotoğrafını çekti.
- ✓ **21 Temmuz 1969** - Amerikalı astronotlar Neil Armstrong ve Buzz Aldrin Ay'a ilk ayak basan kişi oldular.
- ✓ **28 Ocak 1986** - Uzay mekiği Challenger, Cape Caneveral'dan kalkışından iki dakika sonra infilak etti, 7 astronot öldü.
- ✓ **4 Temmuz 1997** - Pathfinder Uzay Aracı Mars'a indi. Sojourner adlı robot 80 gün oyunca gezegen yüzeyinde keşif çalışmaları yaptı.
- ✓ **28 Nisan 2001** - Amerikalı multi milyarder Dennis Tito ilk uzay turisti oldu. Tito 7 gün, 22 saat, 4 dakikasını uzayda geçirdi.
- ✓ **8 Şubat 2018** – Elon Musk SpaceX şirketi Falcon Heavy Roketi ile otomobili uzaya gönderdi.
- ✓ **9 Nisan 2019** – Karadelik fotoğraflandı.
- ✓ **1 Şubat 2020** – Güneş ilk defa ayrıntılı bir şekilde fotoğraflandı.
- ✓ **19 Şubat 2020** itibariyle uzayda 1'i Rus, 2'si Amerikalı olmak üzere toplamda 3 Astronot ortalama 165 gündür uzayda araştırma yapmaya devam ediyor.[1]

- **Yukarıdaki gelişmelerden hareketle sizce gelecekte uzay ve evren hakkında hangi gelişmeler yaşanabilir?**
  - ✓ **2030'da** _____.
  - ✓ **2050'de** _____.
  - ✓ **2075'te** _____.
  - ✓ **2100'de** _____.
  - ✓ **2200'de** _____.

[1] www.howmanypeopleareinspacerightnow.com

EK-27. (Devam)

Çalışma Yaprağı-3 – Bilim ve Teknoloji'nin Gelişimi ve Etkisi

Kara Taşıtlarının Gelişimi

Hava Araçlarının Gelişimi

Çamaşır Makinesi Gelişimi | **Bilgisayarın Tarihi Gelişimi**

Açıklama: Yukarıdaki bazı araç ve gereçlerin tarihsel süreç içerisinde gelişimleri verilmiştir. Yukarıdaki görselleri inceledikten sonra aşağıdaki soruları yanıtlayınız.	
1. Sizce bu araç ve gereçler insan yaşamını nasıl etkilemiş olabilir? Açıklayınız?	2. Sizce bilim ve teknolojideki gelişmeler gelecekteki yaşamı nasıl etkileyecek? Açıklayınız.

EK-27. (Devam)

Ek-1. Bilim Merkezi Günlüğü

Adı-Soyadı:

Bilim Merkezi Günlüğüm

1. Daha önce bilim merkezine gitmiş miydin? Ne zaman?
2. Bilim Merkezi gezisi sence nasıl geçti? Duygu ve düşüncelerin nelerdir?
3. Bilim merkezinde en çok sevdiğin bölüm hangisiydi? Neden?
4. Planetaryum'da Kozmik Macera filmini izlerken neler hissettin?
5. Bugün neler öğrendin?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	: Galip ÖNER
Yabancı Dil	:
Doğum Yeri ve Yılı	:
E-Posta	

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2015 – Devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
- 2016, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2012, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

Projeler:

- Mekân Değişir, Öğrenme Zenginleşir, TÜBİTAK 4004 - Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları, *Uzman,* 2021
- Dışarıda Bi'Dünya Sınıf Var, TÜBİTAK 4004 - Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları, *Eğitmen,* 2020
- Inclusive Education Teacher Training Modüle, UNICEF Destekli Proje, *Proje Asistanı,* 2018
- Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış, Beceri ve Yeterlik Temelli Öğretim, AB Çerçeve Programları Destekli Proje, *Araştırmacı,* 2016
- UNESCO Geçici Kültürel Miras Listesi'ne Alınan Koramaz Vadisine İlişkin Farkındalığın Okul Dışı Öğretim Yoluyla Artırılması, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman,* 2022

- Sosyal Bilgilerde Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Konularının Öğretiminde Bilim Merkezlerinin Kullanılması, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman,* 2022
- Pandemi (COVİD-19) Sonrası Normal Eğitime Dönüş Nasıl Olmalı?, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman,* 2022
- Üniversite Öğrencilerinin TÜBİTAK ve Lisans Projeleri Hakkında Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman,* 2022
- Bilim ve Sanat Merkezlerinde Eğitim Veren Öğretmenlerin DE/HB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) Problemi Yaşayan Özel Yetenekli Öğrencilere Yaklaşımının İncelenmesi, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman,* 2022
- Coğrafya Konularının Öğretiminde 3D Yazıcıların Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman,* 2022
- Sanal Müze Kullanımına İlişkin 5. Sınıf Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman,* 2022
- Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Bilimlere İlişkin Görüşleri ve Yükseköğretime Yönelim Durumlarının İncelenmesi, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman,* 2022
- Coğrafya Konularının Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman*, 2022
- Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Problemlerine İlişkin İdareci ve Öğretmen Görüşleri, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman,* 2021
- Bilim Merkezlerine Sosyal Bilimler Nasıl Entegre Edilebilir?, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman*, 2021
- Okul Öncesi Eğitimde ve İlkokulda Çevre Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, TÜBİTAK-BİDEB, *Danışman,* 2021
- Müzelere Gerçekleştirilen Okul Ziyaretlerine İlişkin Öğretmen Motivasyonlarının İncelenmesi, TÜBİTAK-BİDEB, Danışman, *2021*
- Coğrafya Öğretmenlerinin Derslerinde Yerel Coğrafyadan Yararlanma Durumlarının İncelenmesi, TÜBİTAK-BİDEB, *Danışman,* 2021

- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bulundukları Şehrin Tarihi Mekânlarına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi (Kayseri İli Örneği), TÜBİTAK-BİDEB, *Danışman,* 2021
- Sığınmacı Ailelerin Sağlık Sorunlarına İlişkin Bir Durum Çalışması, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman,* 2019
- Roman Vatandaşların Topluma Entegre Edilmesi, TÜBİTAK BİDEB, *Danışman,* 2019
- Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Kullanımını Artırmak ve Öğrencilere Harita Bilgisi Kazandırmak, TÜBİTAK-BİDEB, *Danışman,* 2019
- Değişen Sınav Sistemleri Hakkında Öğretmen Görüşleri, TÜBİTAK-BİDEB, *Danışman,* 2019

Makaleler:

Öner, G. (2021). Eğitim Fakültesi – KOSGEB iş birliği ile gerçekleştirilen girişimcilik eğitiminin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının girişimciliğe ilişkin görüşlerine etkisi. International Journal of Social Science Research, 10(2), 189-210.

Şimşek, S., Ukuş, K. Ve Öner, G. (2020). Türkiye'de romanların yaşadıkları problemlere romanlar, yerel idareciler ve yöneticiler perspektifinden bir bakış. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 50(34), 164-185.

Öner, G. (2019). Sosyal bilgileri yerel coğrafyaya indirgemek: Şehrimiz ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38(2), 121-136.

Öner, G., Uyar, F. O. ve Öner, D., (2019). Müzelerin eğitimsel işlevine ve kullanımına ilişkin müze uzmanlarının görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2439-2457.

Binekci, Ö. ve Öner, G. (2019). Ortaokul branş öğretmenlerinin derslerinde müzelerden yararlanma durumları ile müze ve tarihi mekâna ilişkin görüşleri. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-49.

Moralı, G. ve Öner, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının incelenmesi. *Turkish Studies,* 14(3), 1345-1357.

Öner, G. ve Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 1109-1135.

Öner, G. ve Çengelci Köse, T. (2019). Müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri kazandırmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 98-128.

Öner, G. ve Memişoğlu, H. (2018). Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi,* 7(3), 1-20.

Öner, G. (2018). Yerel coğrafya ve öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 105-129.

Kaya, E. ve Öner, G. (2017). 100. Yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-22.

Öner, G. (2017). Sınıf içi yaşantılarda değerler ve değerlerin kazanılmasında bir problem: Sınıf içi gruplaşma. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 895-938.

Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 227-257

Aydın, E. ve Öner, G., (2016). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17(3), 497-515.

Öner, G., Kızılay, N. ve Yasa Aktaş, A. (2015). Sosyal bilgilerde arkeoloji öğretimi üzerine sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı), 192-215.

Avcı, C. ve Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı), 108-133.

Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89-121.

Öner, M. ve Öner, G. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını kavrama düzeylerine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 390-404.

Memişoğlu, H. ve Öner, G. (2013). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre coğrafya konularının öğretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 347-366.

Kitap Bölümleri:

Öner, G. (2021). Coğrafya eğitiminde yerel coğrafya ve kullanımı, *Uygulama örnekleriyle coğrafya eğitiminde yeni yaklaşımlar-2* içinde (s.223-245), E. Artvinli ve Y. Değirmenci (Ed.), Nobel Akademi

Öner, G. (2020). Tarihi mekânlarla öğrenme ve öğretme yaklaşımı, *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-IV* içinde (s.317-352), G. Ekici (Ed.), Pegem Akademi

Yalçınkaya, E. ve Öner, G. (2020). Dünya'da çağdaş eğitim hareketleri, *Eğitim tarihi* içinde (s.253-273), E. Koçoğlu ve Koçer, M. (Ed.), Pegem Akademi

Öner, G. (2019). Türkiye Cumhuriyeti'nin temel nitelikleri, *Vatandaşlık bilgisi* içinde (s.230-243), Z. Merey, (Ed.), Pegem Akademi.

Öner, G. (2017). Bir tarihi mekân nasıl incelenir? Gevher Nesibe Hatun Dârü'ş-Şifası ve Medresesi, *Yenilikçi sosyal bilgiler ve tarih öğretimi*: *Teori ve uygulama* içinde (s.173-186), M. Öztürk ve A. Saydam (Ed.), Orka Yayınları

Bildiriler:

Yıldırım, N., Karayel, S. ve Öner, G. (2021). Okul öncesinde ve ilkokulda çevre eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Şahin, N. Ş., Adıgüzel, T. İ., Yıldız, T. ve Öner G. (2021). Coğrafya öğretmenlerinin derslerinde yerel coğrafyadan yararlanma durumlarının incelenmesi. III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Erarslan, Ş. ve Öner, G. (2021). Bilim merkezlerine sosyal bilimler nasıl entegre edilebilir? II. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Antalya.

Dur, H. ve Öner, G. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum problemlerine ilişkin idareci ve öğretmen görüşleri. II. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Antalya.

Ulucan, D., Karaca, İ. C. ve Öner, G. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları şehrin tarihi mekânlarına yönelik farkındalıklarının incelenmesi (Kayseri ili örneği). II. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Antalya.

Soytürk, I. C. ve Öner, G. (2021). Okul dışı ortamlara gerçekleştirilen ziyaretlere ilişkin öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının incelenmesi. VIII. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Öner, G. ve Binekci, Ö. (2021). Müze eğitimi sertifika programına katılan öğretmenlerin müze eğitimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. VIII. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Binekci, Ö. ve Öner, G. (2019). Öğretmenlerin Kayseri'nin tarihi mekânlarına yönelik farkındalıkları ve müze eğitimine ilişkin görüşleri. VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Sarıgül, O., Özdoğan, M. ve Öner, G. (2019). Türkiye de sığınmacı ailelerin genel durumlarına Kayseri ili özelinde çoklu bir bakış. V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri. İstanbul.

Bahadırtaş, Ş. ve Öner, G. (2019). Değişen sınav sistemlerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri. V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri. İstanbul.

Şimşek, S., Ukuş, K. ve Öner, G. (2019). Türkiye de roman vatandaşların algılanış biçimleri ve yaşadıkları problemler. V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri. İstanbul.

Yurtsev, Z. ve Öner, G. (2019). Haritalarla sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin derse ilişkin tutumuna harita bilgi ve becerilerine etkisi. VII. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Öner, G. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yerel coğrafya. I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Öner, G. (2018). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi: öğretmen adayı deneyimleri, VII. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Öner, G., Sağlamgöncü, A. ve Elbay, S. (2018). 2012-2017 Yılları arasında düzenlenen uluslararası sosyal bilgiler eğitimi sempozyumlarında sunulan bildirilere ilişkin bir analiz. VII. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Öner, G. (2018). Sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları olarak bilim merkezleri öğretmen adaylarının Kayseri Bilim Merkezi deneyimi. II. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri. Antalya.

Moralı, G. ve Öner, G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının incelenmesi. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Deveci, H., Öner, G. ve Elbay, S. (2017). Girişimcilik eğitimi almış öğretmen adaylarına göre sosyal bilgilerin toplumsal yaşama yansımaları. I. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Antalya.

Öner, G. ve Öner, D. (2017). Eğitimde kullanılabilecek bazı Web 2 0 uygulamaları ve kullanımı. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Öner, G. ve Çengelci Köse, T. (2017). Müze ve tarihi mekânlarda değerler eğitimi Kayseri Lisesi Millî Mücadele Müzesi örneği. VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Öner, D., Uyar, F. O. ve Öner, G. (2017). Müzelerin eğitimsel işlevine ve kullanımına ilişkin müze uzmanlarının görüşleri. VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kaya, E., Öner, G., Al, S., Elbay, S. ve Sağlamgöncü, A. (2017). Yarışmacı eğitime karşı bir seçenek toplu öğretim sisteminin ürünü sosyal bilgiler dersi. VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Çengelci Köse, T. ve Öner, G. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal proje geliştirme deneyimi. I. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi'nde sunulan bildiri. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Öner, G., Aydın, E. ve Ceyhan, Ö. (2016). Haritanın doğduğu topraklarda öğretmen adaylarının harita bilgilerinin incelenmesi. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Aydın, E., Ceyhan, Ö. ve Öner, G. (2016). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Ceyhan, Ö., Öner, G. ve Aydın, E. (2016). İdeal bir müze eğitim paketi nasıl olmalıdır?. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Öner, G. ve Memişoğlu, H. (2016). Yerel coğrafya öğretimine bir bakış sosyal bilgiler öğretmen görüşlerinin incelenmesi. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Öner, G., İrhan, D. ve Öner, M. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi alanında coğrafya konuları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Öner, G. ve Aydın, E. (2016). Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinden ve bu derslerin paydaşlarından beklentileri. ERPA International Congresses on Education'da sunulan bildiri. Saraybosna / Bosna Hersek.

Aydın, E. ve Öner, G. (2016). Meslek seçmeden önce meslekleri tanımak gerek: İlkokul ders kitaplarında yer alan meslekler. ERPA International Congresses on Education'da sunulan bildiri. Saraybosna / Bosna Hersek.

Öner, G. (2016). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba gov tr. IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Muğla: Muğla Üniversitesi.

Öztürk, M. ve Öner, G. (2016). Tarih derslerinde ne kadar beceri ve değer öğretiyoruz? IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Muğla: Muğla Üniversitesi.

Öner, G., Ceyhan, Ö. ve Uçan, Y. E. (2015). Öğretmeden önce öğrenmek gerek sosyal bilgiler dersinde yer alan bazı değerlerin sınıf içi yaşantılarda gerçekleşme durumuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. II. Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.

Avcı, C. ve Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Öner, G., Kızılay, N. ve Yasa, A. (2015). Sosyal bilgilerde arkeoloji öğretimi üzerine sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Öner, M. ve Öner, G. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin atatürk ilke ve inkılâplarını kavrama düzeylerine ilişkin tutumları. V. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sunulan bildiri. Antalya.

Öner, G. ve Kamçı, S. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimine ilişkin tutum ve görüşleri. II. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Aksaray: Aksaray Üniversitesi

Öner, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. VI. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Öner, G. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının coğrafya öz yeterlilik durumlarının incelenmesi. 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Memişoğlu, H. ve Öner, G. (2013). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre coğrafya konularının öğretimi. IV. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'de sunulan bildiri. Antalya.

Yayıncılık Faaliyetleri:

- Erciyes Akademi, Alan Editörü, 2021 – Devam ediyor.
- Öğretmen Eğitimi ve Öğretim, Alan Editörü, 2021 – Devam ediyor.
- Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi, Yayıncı & Editör, 2019 – Devam ediyor.

- Erciyes Journal of Education, Yardımcı Editör, 2018 – Devam ediyor.
- Erciyes Journal of Education, Sekreter, 2017 – 2018
- Coğrafya Eğitimi Dergisi, Sekreter, 2015 – 2016