

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Farklılıklar Açısından İncelenmesi*

An Analysis of Life Studies Textbooks in Terms of Diversities

Emrullah AKCAN¹, Ömer Alper TÜRKMENOĞLU²

¹Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.
emrullahakcan@gmail.com

²Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.
alper__turkmenoglu@hotmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 12.06.2021

Yayına Kabul Tarihi: 04.10.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, hayat bilgisi ders kitaplarında çeşitli açılardan farklılıkları olan bireylere ne düzeyde yer verildiğini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmada birinci, ikinci ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitapları çalışmanın materyalini oluşturmaktadır. Hayat bilgisi ders kitaplarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir form kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi ders kitaplarında bulunan yazılı metin ve görsellerde en çok "özel gereksinimli bireylere" yer verilmiştir. Özel gereksinimli bireylere karşı duyarlı ve saygılı olma vurgusu yapılmıştır. En çok yer verilen ikinci grup ise "göç eden bireylerdir". Araştırma sonuçlarına göre "dini farklı olan bireylere", "sosyal statüsü farklı olan bireylere" ve "ekonomik düzeyi farklı olan bireylere" yer verilmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi ders kitaplarında farklılıklara en çok yer veren kitabın ikinci sınıf ders kitapları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, ders kitaplarının toplumun her kesimini kapsayacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

***Anahtar Sözcükler:** Hayat bilgisi, Kapsayıcı eğitim, Farklılıklar, Ders kitapları.*

* **Alıntılama:** Akcan, E. ve Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the extent to which diversities are included in Life Studies textbooks. The research is carried out using the document analysis method, which is one of the qualitative research designs. In the research carried out in the 2020-2021 academic year, Life Studies textbooks of the first, second, and third grades constitute the material of the study. The data which is obtained from Life Studies textbooks are analyzed by using the descriptive analysis method. Throughout the research process, the a form was used as the data collection tool which is developed by the researchers. According to the results of the research, "individuals with special needs" were mostly included in Life Studies textbooks. Moreover, it is emphasized to be sensitive and respectful towards individuals with special needs. The second most frequently mentioned group is "individuals who migrate". On the other hand, according to the results of the research, "individuals with different religions", "individuals with different social status" and "individuals with different economic levels" were not included. And ultimately, according to the results of the research, it was found that the second-grade textbooks are the books that include the most diversities in life studies textbooks. Depending on the results of the research, it is suggested that the textbooks should be organised to include everyone in the society.

Keywords: *Life studies, Inclusive Education, Diversities, Textbooks.*

GİRİŞ

Günümüz dünyası yüzyıllardır süregelen ve nesilden nesile katlanarak artan bilgiler ışığında oluşmuştur. Yaşadığımız çağda bilginin sistemli olarak okullarda eğitim yoluyla yeniden yapılandırıldığı bilinmektedir. Türkiye’de eğitim hakkı yasalarla güvence altına alınmış temel bir haktır. Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre “Eğitim kurumları cinsiyet, dil, din, ırk ve engeli olma ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır.” (MEB, 1973: 5102). Yapılan tanım incelendiğinde toplumun tüm üyeleri için eğitimin genelliği ve eşitliği ile ilgili olduğu görülmektedir. Alanyazında genellik ve eşitlik ilkelerinin odağa alındığı kavram kapsayıcı eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim, farklılığı ne olursa olsun her bireyin hak ettiği eğitimi almasını merkeze alır. Fark; nesnelere, olayları veya bireyleri birbirlerinden ayıran nitelik, ayırım, başkalık olma durumudur. Bireyler açısından düşünüldüğünde ise farklılık; benzersizlik anlamını taşımaktadır (Memduhoğlu, 2008).

İngilizcede “*diversity*” kelimesinin karşılığı olarak Türkçede “*farklılık*” veya “*çeşitlilik*” kelimeleri kullanılabilir. Bu bağlamda araştırma boyunca kullanılan farklılık kelimesinin olumsuz çağrışımdan ziyade çeşitlilik bağlamında değerlendirildiği için olumlu çağrışım yapan bir kavram olarak düşünebiliriz. Nitekim bireyler arasındaki farklılıkları çeşitlilik olarak değerlendirip, bunu bir kültürel zenginlik şeklinde gören yaklaşımlar günümüz dünyasında hızla kabul görmektedir. Son yıllarda eğitimde farklılıkların sıklıkla vurgulandığı kapsayıcı eğitim yaklaşımı, kültürel zenginliklerin korunması ve eğitimde kullanılmasına yönelik bir anlayış olarak düşünülebilir. Farklılık kavramı, çeşitli inançlara sahip, farklı demografik özellikleri olan, farklı dilleri konuşan ve farklı kültürel değerleri olan bireyleri veya toplumları ifade eder. Bu farklılıkların aynı coğrafyada birlikte yaşanması durumunda ise çeşitlilik ortaya çıkar. İşte bu noktada kapsayıcı eğitim, farklılıkları olan bireylerin aynı ortamda oluşturdukları çeşitliliği destekler.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizationa (UNESCO) göre kapsayıcı eğitim; öğrenen tüm bireylerin, toplulukların ve kültürlerin çeşitli

ihtiyaçlarına, öğrenmeye katılımı yükselterek ve eğitim sisteminin içinde bulunan ayrımcılığı en aza indirerek cevap verme sürecidir (UNESCO, 2005). United Nations International Children's Emergency Fundun (UNICEF, 2012) açıklamasına göre kapsayıcı eğitim yaklaşımı çocuklar arasındaki tüm farklılıklara rağmen tüm çocukların öğrenmeye eşit düzeyde katılmasını amaçlamaktadır. Çelik (2017) ise kapsayıcı eğitimi cinsiyet, kültür, engel durumu ve cinsiyeti farklı olan bireylerin bu özel durumlarından dolayı dışlanma yaşamadan, zorunlu ve ileri bir eğitim alarak ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda eğitimden eşit bir şekilde faydalanmaları gerektiğini savunan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Kapsayıcı eğitimin odak noktasındaki bireyler toplumdaki bireyler topluma farklılık gösterebilir. Kapsayıcı eğitim geniş bir kavramdır ve herhangi bir yönüyle farklı olan bireyleri çalışmanın konusu yapar. UNESCO, kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan bireyleri cinsiyet, kültür, etnik köken, dil, özel gereksinimli bireyler ve sosyal sınıf yönünden farklı olan bireyler olarak tanımlamıştır (UNESCO, 2005). Peters ve Besley'a (2014) göre ise kapsayıcı eğitim öğrenciler arasında çeşitliliği destekleyen ve sosyal dışlanma sorununu engellemeye yönelik bir reform olarak ifade edilmektedir. Dışlanan bireyler ise ırk, din, sosyal sınıf, etnisite gibi yönleriyle farklı olan bireyler olarak tanımlanmıştır (Peters & Besley, 2014). Bazı ülkelerde kapsayıcı eğitimin özel gereksinimli bireylere yönelik bir anlayış olduğu düşünülmektedir. Bu durum kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan, cinsiyet, göç, kültürel ve dil farklılıkları gibi çeşitli açılardan dezavantajı bulunan bireyler için bazı sorunlar oluşturmaktadır (Shaddock, Smyth King & Giorcelli, 2007). Tanımlarda geçen kültür kavramıyla anlatılmak istenen bireylerin daha iyi anlaşılabilmesi için kapsayıcı eğitimin bir alt kolu olan çokkültürlü eğitime yer vermek doğru olacaktır. Shaw çokkültürlü eğitime konu olan bireyleri dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıkları olan bireyler olarak tanımlamıştır (Shaw, 1988). Yukardaki tanımlar incelendiğinde kapsayıcı eğitimin belirli kavramlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kavramlar ise; dil, etnik köken, din, cinsiyet, özel gereksinim, göç, ekonomik düzey ve sosyal sınıf kavramlarıdır. Dolayısıyla kapsayıcı

eğitim çalışmasının bu kavramlar bağlamında yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Kapsayıcı eğitimi tek bir kalıba sığdırmak zordur. Kapsayıcı eğitim ile ilgili bazı tanımlar sınırlı çerçevede yapılırken, bazıları oldukça geniş bir çerçeveye sahiptir. Örneğin bazı görüşler özel gereksinimli bireyleri odak noktasına alırken, bazı görüşler ise bireysel özellikler ve farklılıkları odak noktasına almaktadır (Westwood, 2013). Ortak yorumlar ise kapsayıcı eğitimin öğrenme süreçlerinde maksimum öğrenme ortamları oluşturularak tüm bireylerin her şartta öğrenebileceği şeklindedir (Özdaş, 2019).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki temel amaç, özel bir alanda farklılık yaşayan bireylere yönelik önyargılar ve olumsuz tutumlar sebebiyle karşılaşabilecekleri ötekileştirme ve ayrımcılığı yok etmektir. Kapsayıcı eğitim, farklılıkları bir sorun olarak değil zenginlik kaynağı olarak görmektedir. Kapsayıcı eğitim konusunda son zamanlarda farkındalık oluşturulmuştur. Ancak toplum içerisindeki olumsuz eğitim deneyimleriyle karşılaşan çocukların varlığı bu alanda iyileştirmeye duyulan ihtiyacı arttırmaktadır (Booth & Dyssegaard, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013 yılında hazırladığı raporlarda kapsayıcı eğitim olarak tanımlanan eğitim uygulamasından “bütünleştirme eğitimi” olarak bahsetmiştir. İlk başlarda kaynaştırma veya bütünleştirme uygulaması şeklinde başlayan, farklılıkları kapsayan eğitim anlayışı son zamanlarda yerini kapsayıcı eğitime bırakmıştır. Kişilerin bireysel özellikleri farklı olsa da toplumdaki bireylerin sosyal, kültürel ve eğitim hayatlarında eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanmaları amaçlanmaktadır. Bu süreçte eğitimi üstlenen kişiler ile velilerin aktif olarak görev alması gerekmektedir. Bütünleştirme eğitimindeki temel amaç ise özel gereksinimli öğrencilere destek olmak ve bu sayede ayrı kurumlar açmak yerine eğitim hakkına sahip olan bütün bireylere aynı ortamda eşit şekilde eğitime katılım hakkı sunmaktır (MEB ÖERHGM, 2013c).

Türkiye’de farklılıkları olan bireylerin eğitimi için yapılan çalışmalar ilk başlarda özel eğitim alanına yoğunlaşmıştır (Kırcaali-İftar, 1992; Akçaamete, 1998; Batu ve Uysal,

2009). Ancak Türkiye'nin sınır komşusu olan ülkelerdeki iç karışıklıklar Türkiye'yi göç dalgalarına maruz bırakmıştır. 2018 yılı itibarı ile Türkiye'de yaşayan göçmen sayısı 4 milyonu aşmıştır. Türkiye'de ikamet eden göçmenler büyük ölçüde, Irak, Suriye, Afganistan, Azerbaycan ve Özbekistan'dan gelen gruplardan oluşmaktadır (Türk Kızılayı ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü, 2017). Bu durum farklı kültürlerden gelen insanları kapsayıcı eğitim bağlamında konu alan çalışmaların yapılmasının önünü açmıştır. Çünkü farklı kültürlerden gelen bireylerin, bireysel farklılıklarından dolayı (dil, kültür, özel gereksinimlik vs.) aynı eğitimden eşit şekilde yararlanması beklenemez. Bu durumun anlaşılabilmesi için bazı çalışmalar yapılmıştır. Yıldırım (2020) dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerden olan sığınmacı öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde öğretmen ve öğrenci etkileşimini incelemiştir. Özcan (2018) ise Türkiye'nin Suriyelilere yönelik takip ettiği eğitim politikasını Will Kymlicka'nın "Çokkültürlü Yurttaşlık" kuramını temel alarak incelemiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde kapsayıcı eğitim alanında yapılan çalışmaların göç hareketlerinden sonra farklı kültürlerden gelen bireylere yöneldiği anlaşılmıştır.

Kapsayıcılık genel bir kavramdır ve birçok alt boyutu vardır. Bu alt boyutlardan bir tanesi de çokkültürlü eğitim boyutudur. Çokkültürlü eğitimin belirli bir düzeye ulaşması 1980'li yılları bulmuştur. Çokkültürlü eğitim uygulamaları ilk olarak Almanya, ABD ve Kanada gibi bünyesinde birçok etnik unsur barındıran ve farklı kültürden insanların birlikte yaşadığı ülkelerde uygulanmaya başlamıştır (Güven, 2005).

Çokkültürlü eğitim, eğitim alan tüm bireylerin dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmaksızın, eğitimden eşit bir şekilde faydalandıkları bir eğitim uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Çokkültürlü eğitim o toplumdaki farklı kültürlerin anlaşılması için çeşitli olanaklar sunmaktadır (Shaw, 1988). Çokkültürlü eğitim ile anlatılmak istenen; kültürel farklılıklara karşı farkındalık ve hoşgörü, insan haklarına saygı, kültürel farklılıkların kabul gördüğü bir öğrenme ortamıdır. Öğretim programları ve ders kitaplarının farklı kültürden olan bireyleri dışlamayan bir yapıda olması beklenmektedir. Ders kitaplarında farklı gruplar hakkında bilgi verilmesi ırkçılıkla mücadele ve kültürel açıdan zengin bir yaklaşım sunmaktadır

(Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitimin ileri aşaması kapsayıcı eğitimidir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili değerlere saygılı bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Öğrencilerin ilkökul hayatına başladıkları ilk yıllardan itibaren aldıkları hayat bilgisi dersi içinde barındırdığı temalardan dolayı kapsayıcı eğitimle yakından ilişkilidir.

Hayat Bilgisi

Okula yeni başlayan öğrencilere hayattaki zorluklarla başa çıkmak için verilen ilk ve temel ders hayat bilgisi dersidir. Bu ders öğrencilere toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi için temel ipuçları vermektedir. Hayat bilgisi dersi “birey”, “toplum” ve “doğa” öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bireylerin tek başına hayatlarını devam ettirme şansı vardır ancak insan, sosyal bir varlıktır ve yaşadığı çevre ile uyum içerisinde yaşaması gerekmektedir. Hayat bilgisi dersi bireyin toplumla uyum içerisinde yaşamasının önünü açan temel derslerin ilki olarak kabul edilmektedir. İnsanlar hayatları boyunca birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Hayat bilgisi dersi alan bireylerin bu zorluklara karşı uygun stratejileri geliştirmeyi bilen bireyler olarak yetiştirildiği düşünülmektedir (Şimşek, 2013). Hayat bilgisi dersi çocukların içinde buldukları çevreyi tanımalarını ve anlamlandırmalarını amaçlamaktadır. Temelde hayat bilgisi dersi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersinin bir araya gelmesi ile oluşturulmuş farklı disiplinler barındıran bir derstir. Bu durum hayat bilgisi dersinin neden mihfir bir ders olduğunu açıklamaktadır (Kabapınar, 2014). Belet'e (1999) göre, mihfir dersler aracılığı ile öğrenciler farklı disiplinler arasındaki ilişkileri fark etmektedir ve bir bütün halinde anlamlandırmaktadır. Aladağ (2016) ise hayat bilgisi dersini, eğitimin ilk kademesinde öğrencilerin geleceğine ilişkin kritik öneme sahip bir ders olarak tanımlamıştır. Hayat bilgisi dersi eğitimin ilk üç kademesi olan birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda ders olarak okutulmaktadır.

Öğrencilerin doğayı ve çevresini tanımasına imkân tanıyan önemli bir derstir. Hayat bilgisi dersi öğrencilerin içinde yaşadığı toplumu, çevreyi ve kendisini tanımasına aracılık eden bir ders olarak tanımlanmıştır. Hayat bilgisi dersinde içerikler amaçlanan davranışlar düşünülerek oluşturulmalıdır. Oluşturulan içerikler basitlik ilkesine uygun olarak verilmek istenen kazanıma göre aktarılmalıdır. Hayat bilgisi dersinde hazırlanan

içerikler öğrenciye göre hazırlanmalıdır. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve özgüvenine uygun olacak şekilde oluşturulmalıdır. İçerikler bilim ve sanattaki değişim ve gelişimler düşünülerek hazırlanmalıdır. Öğrencilerin karşılaşılabileceği sorunların çözümüne yönelik bilgiler ders içeriklerinde yer almalıdır (Demirkaya, 2005; Sönmez, 2016). Hayat bilgisi ders kitapları çocukların gerçek hayatla tanıştıkları ilk ortamlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Hayat bilgisi dersi bu yönüyle yaşamın diğer boyutlarını öğrencilere tanıtan bir alandır. Hayat bilgisi ders kitapları öğrencileri bilgilendirmekte, yeterlilikleri arttırmakta, beklentileri ve özelemleri uygulama imkânı sunmaktadır. Hayat bilgisi kitapları bilinçli üretici ve tüketici, toplumsallaşmış birey, bilimsel düşüncenin önemini kavramış bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Topses, Güçlü, Yel, Korkmaz, Çakmak, Köksal, Albayrak, 2001).

Toplumlar, kendi içerisinde dil, din, etnik köken, cinsiyet, özel gereksinim, ekonomik düzey gibi çeşitli yönlerden farklılıkları olan bireyler barındırmaktadır. Bireylerin bu farklılıklarından dolayı herhangi bir ayrımcılığa uğramaması önem arz etmektedir. Kapsayıcı eğitimin, oluşabilecek olumsuz durumları önleme noktasında önemli roller üstlendiği düşünülmektedir. Kapsayıcı eğitim anlayışını benimseyen öğrencilerin akranlarının farklılıklarına karşı saygılı olması beklenmektedir. Bu durumun ayrımcılık ve oluşabilecek olumsuz durumlara karşı önleyici bir rol oynaması olasıdır. Tüm bunların olabilmesi için öğrencilerin erken yaşlardan itibaren kapsayıcı eğitim anlayışıyla eğitim alması önem arz etmektedir. MEB, ders kitapları yönetmeliğinde temel hak ve özgürlükleri destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunmaktadır (T.C. Resmî Gazete, 2012 sayı: 49409). Hayat bilgisi dersi öğrencilerin aldığı ilk ve temel derslerden birisidir. İçinde barındırdığı temalar “farklılıklara saygı”, “benzer ve farklı yönlerimiz”, “farklı kültürler bir arada” ve “ülkemize göç edenler” gibi temalardan dolayı kapsayıcı eğitimle ve farklılıklarla yakından ilişkilidir. Bu açıdan düşünüldüğünde hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıkları ve kapsayıcı eğitim anlayışını ne kadar yansıttığı önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Candan ve Ergen, 2014; Erol ve Kiroğlu, 2012; Hodkinson, Ghajarieh ve Salami, 2016; Pamuk ve Pamuk, 2016; Cheng ve Beigi, 2011) hayat bilgisi ders kitaplarının

farklılıklar açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, literatürdeki bu boşluğa katkıda bulunması açısından yapılan bu araştırmanın önemli olduğu düşünölmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma 1., 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel metinlerde farklılıklar bağlamında ele alınan farklılıklara ne düzeyde yer verildiğini ortaya çikarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın genel amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. İlkokul 1., 2., ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında bulunan yazılı ve görsel metinlerde:

- 1- “Dili farklı olan bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 2- “Dini farklı olan bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 3- “Etnik kökeni farklı olan bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 4- “Cinsiyet eşitliğine” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 5- “Göç eden bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 6- “Özel gereksinimli bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 7- “Sosyal sınıfı farklı olan bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?
- 8- “Ekonomik düzeyi farklı olan bireylere” ne düzeyde yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizidir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan materyallere doküman denilmektedir. Bu dokümanları filmler, video veya ses kayıtları, gazeteler, kitaplar, makaleler, istatistikler, tezler, resimler vb. oluşturmaktadır (Baloğlu, 2009). Yapılan bu çalışmada kitap incelemesi yapılacağı için doküman incelemesinin uygun olacağı düşünölmüştür.

Çalışmanın Dokümanı

Bu çalışmanın kaynağı ders kitaplarından oluşmaktadır. Araştırma verileri ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitaplarından elde edilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te bulunan bir okul rastlantısal olarak seçilmiştir. Seçilen okulda kullanılan hayat bilgisi kitapları araştırmanın çalışma dokümanını oluşturmaktadır. Kitaplara ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Kitaplara ait Bilgiler

Kitap adı	Yazar adı	Yıl	Yayınevi
Hayat bilgisi 1 ders kitabı	Çiğdem Alemdar	2019	Pasifik yayınları
Hayat bilgisi 2 ders kitabı	Asude Dokumacı Nihal Özdemir Gök Zinnur Dokumacı	2020	Devlet kitapları
Hayat bilgisi 3 ders kitabı	Elif Çelikbaş Fatma Görel Nazile Özcan	2020	Devlet kitapları

Veri Toplama Araçları

Yapılan kapsayıcı eğitim tanımlarından yola çıkarak aşağıdaki kategorik verilerle ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği form kullanılmıştır. Bu formun geliştirilmesi aşamasında geniş bir literatür taraması yapılmış, bu tarama neticesinde betimsel analizin yapılabilmesi için oluşturulacak kategorik veriler belirlenmiştir. Aşağıda yer alan kategorik verilerin nasıl seçildiği giriş bölümünün ikinci paragrafında tartışılmıştır. Araştırmanın geçerliliği, oluşturulan kategorik form alanında uzman üç akademisyene gönderilmiş ve geri bildirim yoluyla forma son hali verilmiştir. Buna göre kategorik formda yer alan bilgiler aşağıdaki gibidir:

1. Dil ve etnik kökeni farklı olan bireyler
2. Dini farklı olan bireyler
3. Cinsiyet yönünden farklı olan bireyler
4. Özel gereksinimli bireyler
5. Göç eden bireyler

6. Ekonomik düzeyi farklı olan bireyler
7. Sosyal sınıfı farklı olan bireyler

İşlem

Hayat bilgisi ders kitaplarında farklılıklara ne düzeyde yer verildiğinin sistemli bir şekilde incelenmesi için öncelikle kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilen farklılığı olan bireyler belirlenmiştir. Alanyazındaki kapsayıcı eğitim tanımları incelenmiş ve en çok tekrar eden bireyler araştırmanın kategorik verilerini oluşturmuştur. Hayat bilgisi ders kitapları içerisinde çalışma için oluşturulan kategorik verilere rastlandıkça kitap üzerine notlar alınmıştır. Daha sonra kitap üzerine alınan notlar çetele usulüyle sayılarak tabloya aktarılmıştır. Daha sonra ulaşılan bulgulara görsel ve metinler yoluyla doğrudan alıntılar verilmiştir. Bu şekilde araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Hayat bilgisi ders kitaplarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz ile elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre organize edilir ve yorumlanır. Ulaşılan veriler görüşme ya da gözlem sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analiz sürecinde veriler doğrudan alıntılanarak gösterilir. Betimsel analizde amaç, verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, öncelikle sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, veriler arasındaki neden sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Hayat bilgisi ders kitaplarında farklılıklara ne düzeyde yer verildiğini belirlemek amacıyla araştırma öncesi yapılan ayrıntılı literatür taraması sonucunda kategorik veriler oluşturulmuştur. Yapılan bu çalışma daha önce oluşturulan kategorik verilere göre yapıldığı için betimsel analiz tercih edilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak üzere çalışma materyalinin seçimi, veri toplama araçlarının oluşturulması ve çözümlenmesi, analizi, bulguların sunulması ve yorumlanması gibi araştırmada yapılan tüm adımlar açıkça belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın bulguları literatürdeki benzer ve aykırı çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği için de her iki araştırmacı farklı zaman ve mekânlarda örnekleme alınan çalışma materyalleri üzerinde incelemeler yapmış, daha sonra bir araya gelerek sonuçları karşılaştırmışlardır. Üzerinde uzlaşılan sonuçların tatmin edici seviyede olduğu belirlenmiştir (>%85). Üzerinde uzlaşılamayan sonuçlar için de birlikte ayrıca çalışılmış, buna rağmen uzlaşma çıkmadığı az sayıdaki durumda bir akademisyenden görüş alınmış ve nihai karar verilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırma betimsel nitelikte bir tarama çalışmasıdır. Bu nedenle araştırma, etik kurul kararından muaf olup araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma örnekleme alınan çalışma materyallerinin incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular ele alınmıştır. İlgili bulgular aşağıda tablo, görsel ve doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Farklılıklara İlişkin Kategorik Verilerin Sıklık ve Yüzde Değerleri

Farklılıklar	F	%	Yazılı ifade	Görsel ifade
Dil ve etnik köken	16	18,6	10	6
Din	0	0	0	0
Cinsiyet	13	15,1	5	8
Özel gereksinimli birey	29	33,7	10	19
Göç eden bireyler	28	32,6	20	8
Ekonomik düzey	0	0	0	0
Sosyal sınıf	0	0	0	0
Toplam	86	100	45	41

Tablo 1’de görüldüğü gibi, hayat bilgisi ders kitapları tüm sınıf düzeylerinde incelenmiş ve ders kitaplarındaki metin ve görsellerde tespit edilen farklılıkların sıklıklarına ilişkin elde edilen bulgulara göre en çok yer verilen farklılığın, 29 kez tekrar eden “özel gereksinimli bireyler” (%33,7) olduğu görülmüştür. “Özel gereksinimli bireyler”den sonra ise ‘göç’ kavramının, 28 (%32,6) yerde olduğu görülmüştür.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre kitaplarda “din”, “ekonomik düzey” ve “sosyal sınıf” yönünden farklı olan bireylere yer verilmediği görölmüştür.

Tablo 2. İlkokul Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Farklılıklar Açısından Sınıf Düzeylerine Göre Sıklık ve Yüzde Değerleri

Sınıf düzeyi	F	%	Yazılı ifade	Görsel ifade
Birinci sınıf	31	36,04	15	16
İkinci sınıf	32	37,20	19	13
Üçüncü sınıf	23	26,76	13	10
Toplam	86	100	47	39

Tablo 2’de göröldüğü gibi, hayat bilgisi ders kitaplarında bulunan farklılıkların, sınıf seviyelerinin sıklıklarına ilişkin elde edilen bulgulara göre farklılıklara en çok 32 (%37,20) oranıyla, “ikinci sınıf” ders kitaplarında yer verildiği görölmüştür. “İkinci sınıf” düzeyinden sonra “birinci sınıf” ders kitaplarında 31 (%36,04) oranında göröldüğü tespit edilmiştir. Farklılıklara en az yer veren ders kitabı ise 23 (%26,76) oranıyla “üçüncü sınıf” ders kitapları olmuştur.

Dil ve Etnik Kökeni Farklı Olan Bireyler

Tablo 1’deki bulgulara göre, hayat bilgisi ders kitaplarında dil ve etnik kökeni farklı olan bireylerle ilgili olarak 10 yazılı ifade, 6 resim olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak dil ve etnik kökeni farklı olan bireylerin kitaplarda 16 (%18,6) kez yer aldığı görölmüştür.

Birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında (HBDK 1) (s.14) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylere ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir:

“Selamın aleyküm. Ben Valaa. Türkiye’ye bu yıl, ailemle birlikte Suriye’den geldim Türkçeyi yeni yeni öğreniyorum. Sizinle birlikte olmaktan çok mutluyum.”

“Benzer ve farklı yönlerimiz” teması altında sunulan bu metinde Suriye’den gelen bir öğrenci kendisini tanıtmaktadır. Türkçeyi yeni öğrendiğini söylemesi ana dili farklı bir birey olduğunu göstermektedir. Öğrenci kendisini tanıtırken Suriye’den geldiğini

söylemektedir. Bu ifade aynı zamanda etnik kökeninin farklı olduğunu ve öğrencinin göç eden bir birey olduğunu ifade etmektedir.

HBDK2’de (s.196) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylere ilişkin elde edilen başka bir ifade şu şekildedir:

“Bir gün öğretmenimiz sınıfımıza yeni bir öğrenciyle geldi. Onun adının Rashid (Raşit) olduğunu, Afganistan’dan geldiğini söyledi. Ülkelerindeki şiddet ve işsizlik yüzünden göç ettiklerini belirtti. Dilimizi anladığını ama tam konuşamadığını söyledi. Bu konuda ona yardımcı olmamızı istedi. Rashid (Raşit) kendini tanıtmaya çalıştı.”

“Ülkemize göç edenler” teması altında sunulan bu metinde öğretmenle birlikte gelen öğrenci sınıfa tanıtılmaktadır ve öğrencinin dilimizi konuşamadığına değinilmektedir. Bu durum öğrencinin dilinin farklı olduğunu göstermektedir. Rashid şiddet ve işsizlik yüzünden göç ettiğini söylemektedir.

“Bir gün öğretmenimiz sınıfımıza yeni bir öğrenci ile geldi. Onun adının Rashid (Raşit) olduğunu, Afganistan’dan geldiğini söyledi. Ülkelerinde şiddet ve işsizlik yüzünden göç ettiklerini belirtti...”

Bu ifadeden dolayı bahsi geçen okuma metni “Göç eden bireyler” bölümüne de veri olarak alınmıştır. Afganistan’dan geldiğini söylemesi ise etnik kökeninin farklı olduğunu göstermektedir.

HBDK3’te (s.136) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylere ilişkin elde edilen diğer bir ifade şu şekildedir:

“Etrafımız saklambaç, kovalamaca, körebe oynayan çocukların sesiyle yankılanıyordu. Birden tek başına oturmuş etrafı izleyen bir çocuk fark ettim. Koşup yanına gittim. ‘Bizimle oynamak ister misin?’ diye sorduğumda beni anlamadı. Sadece ‘Benim

adım İmad.” Diyebiliyordu ve ülkesinin adını söyleyebiliyordu. Anlaşılan dilimizi yeni öğreniyordu.”

“Ben de elinden tutup onu körebe oynayan arkadaşlarımın yanına götürdüm. Körebe oynamak için aynı dili bilmemiz gerekmiyordu.”

“Yeni ülke yeni arkadaş” teması altında sunulan bu metinde başka ülkeden gelen bir çocuğun dil bilmediği için diğer çocuklarla oyun oynayamadığı görölmektedir. Durumu fark eden bir öğrenci, dil bilmeyen öğrencinin bu olumsuz duygusunu oyunun gücünden faydalanarak olumlu bir duyguya dönüştürmüştür. Bu durum öğrencinin ayrımcılığa uğramaması ve ötekileştirilmemesiyle sonuçlanmıştır.

HBDK1’de (s.149) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylerle ilgili aşığdaki görsel ifade yer almaktadır:



Görsel 1. Dili ve etnik kökeni farklı olan bireyler

Bu görsel ifadede Suriye’den ve Gürcistan’dan gelen iki öğrenci kendilerini tanıtmaktadır. Farklı ülkelerden gelmeleri dillerinin ve etnik kökenlerinin farklı olduğunu göstermektedir. Gürcistan’dan gelen öğrencinin uzun süredir Türkiye’de yaşadığı için Türkçeyi iyi konuştuğu görünmektedir. Öğrencilerin başka ülkeden gelmeleri göç eden bireyler olduğunu da göstermektedir.

HBDK2’de (s.60) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylerle ilgili diğer bir görsel aşağıda yer almaktadır:



Görsel 2. Dili ve etnik kökeni farklı olan bireyler

Dünya çocuk günü için kullanılan ve Arif Nihat Asya’nın yazdığı “çocuk” şiirinin altında yer alan bu görsel ifadede dünyanın farklı bölgelerini temsil eden dil ve etnik kökenleri farklı olan çocukların el ele tutuştuğu görülmüştür.

HBDK3’te (s.136) dil ve etnik kökeni farklı olan bireylerle ilgili başka bir görsel aşağıda yer almaktadır:



Görsel 3



Görsel 4

HBDK3 (s.136)'teki okuma metni ile alakalı olan bu resimlerde ilk olarak görsel 3'te dil bilmediği için oyun oynayamayan ve mutsuz olan bir çocuk olduğu görülmektedir. Görsel 4'te ise durumu fark eden başka bir çocuğun onu oyuna davet ederek problemi ortadan kaldırdığı görülmüştür.

Dini Farklı Olan Bireyler

Araştırma kapsamında farklılıklar ele alınırken hayat bilgisi ders kitaplarında dini farklı olan bireyler kategorisi dikkate alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda ders kitaplarında dini farklı olan bireylere yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Cinsiyet Yönünden Farklı Olan Bireyler (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği)

Tablo 1'deki bulgulara göre, hayat bilgisi ders kitaplarında cinsiyet yönünden farklı olan bireylerle ilgili olarak 5 yazılı ifade, 8 resim olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 13 (%15,1) kez yer aldığı görülmüştür.

HBDK1'de (s.39) cinsiyet yönünden farklı olan bireylere ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir:

“Yaren: Arkadaşlar, yakan top oynayalım mı?”

Mert: Evet, ama sadece erkekler oynasın.

Yaren: Kusura bakma Mert ama bu düşüncen doğru değil.

Mert: Özür dilerim. Haklısın arkadaşım.

Eray: Ayşe senin topunla oynayabilir miyiz?

Ayşe: Elbette. Memnuniyetle.

Yağız: Teşekkür ederiz Ayşe.

Ayşe: Rica ederim.”

“Nazik oluyoruz” teması altında sunulan bu okuma parçasında bir öğrencinin sadece erkeklerle oynamak istediği görülmektedir. Arkadaşlarının itirazı üzerine hatasını anlayan öğrenci arkadaşlarından özür dilemiştir.

HBDK3'te (s.121) cinsiyet yönünden farklı olan bireylere ilişkin elde edilen başka bir ifade şu şekildedir:

“Cumhuriyetin ilanından sonra kadın hakları ile ilgili birçok düzenlemeler yapıldı. Kadınlara seçme ve seçilme hakkı verildi. Kadınlar milletvekili, belediye başkanı, muhtar olma hakkı kazandı.”

“Cumhuriyet ile birlikte” teması altında sunulan bu okuma metninde ise Cumhuriyet kurulduktan sonra toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için atılan önemli adımlar anlatılmıştır.

HBDK3'te (s.146) cinsiyet yönünden farklı olan bireylere ilişkin elde edilen olumsuz bir ifade şu şekildedir:

“... fizik alanında yaptığı çalışmalarla Nobel Ödülü'nü alan ilk Türk bilim adamıdır.”

Ünite sonu değerlendirme sorusu olarak sorulan bu metinde ise “bilim adamı” kelimesi kullanılarak bir meslek cinsiyetleştirilmiştir.

HBDK1'de (s.25 ve s.30) cinsiyet yönünden farklı olan bireylerle ilgili görsel ifadeler aşağıda yer almaktadır:



Görsel 5 (s. 25)



Ben, okul müdürü Aysel Demir. Görevim, okulumuzu yönetmektir.

Ben, okulumuzun müdür yardımcısıyım. Yönetim işlerinde, okul müdürüne yardım ederim.



Görsel 6 (s. 30)

Konu bütünlüğü oluşturması açısından farklı sayfalarda yer alan bu resimler birlikte sunulmuştur. Görsel 5 incelendiğinde okul müdürü bir erkektir. Görsel 6'ya bakıldığında ise okul müdürünün bir kadın olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerini temsil eden görsellerdeki kadın ve erkeklerin sayısının eşit olması toplumsal cinsiyet eşitliği açısından oldukça önemlidir.

HBDK2'de (s. 78 ve s. 117) cinsiyet yönünden farklı olan bireylerle ilgili olumsuz görsel aşağıda yer almaktadır:



Görsel 7 (s. 78)



Görsel 8 (s. 117)

Görsel 7 ve görsel 8’de yemekleri hazırlayanlar ve temizlik yapanlar kadın olarak resmedilmiştir. Ev işlerini yapanların sürekli kadın olarak resmedilmesi cinsiyet eşitliğine olumsuz bir örnektir.

HBDK2’de (s. 143 ve s. 144) cinsiyet yönünden farklı olan bireylerle ilgili başka görsel aşağıda yer almaktadır:



Görsel 9 (s. 143)

Görsel 10 (s. 144)

“Ülkemize hizmet edenler” teması altında ülkemizdeki önemli bilim insanları ve kahramanlar tanıtılırken her sayfada kadın erkek sayısındaki eşitlik göze çarpmaktadır.

Özel Gereksinimli Bireyler

Tablo 1’deki bulgulara göre, hayat bilgisi ders kitaplarında özel gereksinimi olan bireylerle ilgili olarak 10 yazılı ifade, 19 resim olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 29 (%33,7) kez yer aldığı görülmüştür.

HBDK1’de (s. 14) özel gereksinimi olan bireylere ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir:

“Merhaba. Ben Efe. 1/C sınıfındayım. Okulumu, arkadaşlarımı ve öğretmenimi çok seviyorum. Tekerlekli sandalye kullanıyorum.”

“Benzer ve farklı yönlerimiz” teması altında bir öğrenci kendisini tanıtırken tekerlekli sandalye kullandığını belirtmiştir. Ayrıca bu yazılı metnin yanında tekerlekli sandalyede oturan bir çocuk resmi bulunmaktadır.

HBDK2’de (s. 21) özel gereksinimi olan bireylere ilişkin elde edilen başka bir ifade şu şekildedir:

“Bazı arkadaşlarımız işitme cihazı, gözlük, değnek gibi özel aletlere ihtiyaç duyabilirler. Arkadaşlarımızın kullandığı özel alet ve cihazlar konusunda duyarlı olmalıyız.”

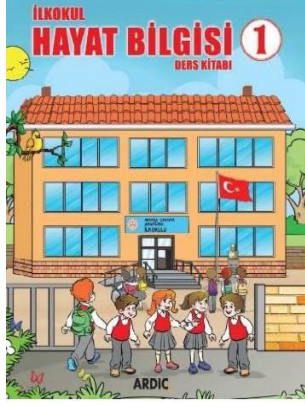
“Bireysel farklılıklarımız” teması altında özel gereksinimi olan bireylerin özel gereksinime yardımcı olan eşyalara karşı diğer öğrencilerin duyarlı olması gerektiği belirtilmiştir.

HBDK2’de (s. 90) özel gereksinimi olan bireylere ilişkin elde edilen başka bir ifade şu şekildedir:

“Ailemizde, akrabalarımızda, komşularımızda okulumuzda yardıma ihtiyaç duyan bireyler olabilir. Kardeşimize anlamadığı konuları anlatarak yardımcı olabiliriz. Hastalarımızı ziyaret ederek ihtiyaçlarını giderebiliriz. İhtiyaç duyduklarında komşularımıza yardım edebiliriz. Aynı şekilde onlar da yardıma ihtiyacımız olduğunda bize yardım ederler. Yakın çevremizdeki ihtiyaç duyan yaşlıların eşyalarını taşımaya yardım edebiliriz. Özel gereksinimli bireylere, hamilelere ve yaşlılara ihtiyaç duyduklarında yardım etmeliyiz.”

“Duyarlıyız” teması altında sunulan bu okuma metninde ihtiyacı olan bireylere ve özel gereksinimli bireylere yardım edilmesi gerektiği anlatılmıştır.

Hayat bilgisi ders kitaplarının kitap kapaklarında özel gereksinimi olan bireylerle ilgili görsel aşağıda yer almaktadır:



Görsel 11



Görsel 12



Görsel 13

Birinci sınıf hayat bilgisi kitabının kapağında tekerlekli sandalye kullanan bir öğrenci olduğu görülmektedir. İkinci sınıf hayat bilgisi kitabının kapağında bir kadının görme yetersizliği bulunan bireylerin kullandığı baston ile birlikte tasvir edildiği görülmektedir. Üçüncü sınıf hayat bilgisi kitabının kapağında ise bir erkeğin görme yetersizliği bulunan bireylerin kullandığı bastondan kullandığı görülmektedir. Bütün hayat bilgisi ders kitaplarının kapağında özel gereksinimli bireylere yer verilmiştir.

HBDK1'de (s. 46) özel gereksinimi olan bireylerle ilgili aşağıdaki görsel yer almaktadır:



Görsel 14

“Okulumuzu seviyoruz” teması altında sunulan bu resimde öğrencilerin okul bahçesinde vakit geçirdiği görölmektedir. Tekerlekli sandalyede bulunan bir bireyin arkadaşlarıyla birlikte top oynadığı göze çarpmaktadır.

HBDK2’de (s. 20) özel gereksinimi olan bireylerle ilgili aşağıda başka bir görsel yer almaktadır:



Görsel 15

“Bireysel farklılıklarımız” teması altında sunulan bu görselde farklı fiziksel özellikleri olan bireyler gösterilerek bu farklılıkların hangi fiziksel özellikten kaynaklandığı sorulmuştur. Fiziksel özelliği farklı olan bir öğrenci ise tekerlekli sandalye kullanan özel gereksinimli öğrencidir.

Göç Eden Bireyler

Tablo 1’deki bulgulara göre, hayat bilgisi ders kitaplarında göç eden bireylerle ilgili olarak 20 yazılı ifade, 8 resim olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 28 (%32,6) kez yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

HBDK1’de (s. 150) göç eden bireylere ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir:

“Arkadaşlar, ülkemize zorunlu veya gönüllü göç etmiş insanların yiyecekleri, kıyafetleri, yaşama alışkanlıkları bizimkilerden farklı olabilir. Onların, geldikleri yerlerin özelliklerine göre alışkanlıkları olduğunu unutmayalım. Farklılıklara saygı duyalım.”

“Farklı kültürler bir arada” teması altında sunulan bu okuma metninde göç eden bireylerin göç etme sebepleri ve alışkanlıklarının farklı olabileceği söylenmiş ve bu farklılıklara karşı saygılı olunması gerektiği vurgulanmıştır.

HBDK2’de (s. 197) göç eden bireylere ilişkin elde edilen diğer bir ifade şu şekildedir:

“Ülkemizde farklı kültürlerden insanlar yaşamaktadır. Bazıları ülkemize eğitim, çalışma, savaş ve hastalık gibi farklı sebeplerle göç etmişlerdir. Ülkemizde yaşayan bu farklı kültürdeki insanların giyimleri, dilleri, aile yapıları, düşünceleri, inanışları, yaşam biçimleri bizim kültürümüzden farklıdır. Farklılıklar kültürel zenginliğimize de katkıda bulunur. Onlara saygı göstermek, yardım etmek insanlığın vazgeçilmez şartlarındanandır.”

“Ülkemize göç edenler” teması altında sunulan bu okuma metninde farklılıkların neler olabileceği anlatılmış ve bu farklılıkların kültürel zenginliğe katkı sunacağı belirtilmiştir. Ayrıca onlara yol göstermek ve yardımcı olmak insanlığın vazgeçilmez şartı olarak sunulmuştur.

HBDK3’de (s. 136) göç eden bireylere ilişkin elde edilen başka bir ifade şu şekildedir:

“İnsanlar, daha iyi bir yaşam isteği, eğitim ya da tehlikelerden uzaklaşma gibi nedenlerle göç ederler. Ülkemize de bu sebeplerle göç etmiş insanlar vardır. Bu insanlar, kültür farklılığı nedeniyle çeşitli zorluklar ile karşılaşabilirler. Yaşadıkları yere uyum sağlamaları için onlara yardım etmeliyiz.”


“Yeni ÷lke yeni arkadaş” teması altında sunulan bu okuma metninde göç eden bireylerin çeşitli zorluklarla karşılaşabileceği anlatılmıştır. Göç eden bireylerin yaşadıkları yere uyum sağlamaları için öğrencilerden yardım etmeleri istenmiştir.

HBDK1’de (s. 148) göç eden bireylerle ilgili aşağıdaki görsel yer almaktadır:

FARKLI KÜLTÜRLER BİR ARADA

Aşağıdaki görseli inceleyiniz.

“1 Tuval 1 Hayal” etkinliğiyle hayallerini çizdiler



Görseldeki çocukların yerinde siz olsaydınız neler hissederdiniz? Söyleyiniz.

Ülkemizde, iç durumu gibi isteğe bağlı veya savaş gibi zorunlu nedenlerle ÷lkemize göç etmiş farklı kültürden insanlarla birlikte yaşarız.

Görsel 16

“Farklı kültürler bir arada” teması altında sunulan bu resimde bir öğrencinin “1 tuval bir hayal” etkinliğinde resim çizdiği görülmektedir. Resmin altındaki yazıdan anlaşıldığı üzere fotoğraftaki çocuk bir göçmendir. Öğrencilere “görseldeki çocuğun yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu sorularak empati yapmaları sağlanmıştır.

HBDK2’de (s. 196) göç eden bireylerle ilgili aşağıdaki görsel yer almaktadır:



Görsel 17

Resimde kültürel kıyafet giymiş bir öğrenci sınıfa tanıtılmaktadır. HBDK2 (s. 196) ile alakalı olan bu görselde sınıfa yeni gelen ve Afganistan’dan göç etmiş bir öğrenci sınıfa tanıtılmaktadır. Yöresel kıyafetler giyen bu öğrencinin arkasındaki tahtada dersin hayat bilgisi olduğu ve konunun “Ülkemize göç edenler” olduğu anlaşılmaktadır.

HBDK2’de (s. 197) göç eden bireylerle ilgili aşağıdaki görsel ifade yer almaktadır:

**Görsel 18**

Ülkemize göç edenler temasında okuma metniyle sunulan bu resimde kültürel kıyafetleri olan iki öğrencinin olduğu görülmektedir. Okuma metninden ve bireylerin kıyafetlerinden anlaşılacağı üzere bu bireyler göç eden bireylerdir.

Ekonomik Düzeyi Farklı Olan Bireyler

Araştırma kapsamında farklılıklar ele alınırken hayat bilgisi ders kitaplarında ekonomik düzeyi farklı olan bireyler kategorisi dikkate alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda ele alınan hayat bilgisi ders kitaplarında ekonomik düzeyi farklı olan bireylere yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Sosyal Sınıfı Farklı Olan Bireyler

Araştırma kapsamında farklılıklar ele alınırken hayat bilgisi ders kitaplarında sosyal sınıfı farklı olan bireyler kategorisi dikkate alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda ele alınan hayat bilgisi ders kitaplarında sosyal sınıfı farklı olan bireylere yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarındaki görsel ve metinlerin farklılıklar bağlamında incelendiği bu çalışmada en çok yer verilen grubun “özel gereksinimli bireyler” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çayır ve Ergün (2014) tarafından yapılan çalışmada ders kitaplarındaki engelliliğin ele alınış biçimlerini incelenmiştir. Yazarların bu çalışmanın sonucuna göre özel gereksinimli bireylerden “özürlü”, “engelli”, “sakat”, “kör, sağır, dilsiz” şeklinde bahsedilmiştir. Özel gereksinimli olmak “eksik olma”, “yardıma muhtaç olma”, “yapamama”, “aciz olma” gibi ifadelerle tanımlanmış ve ders kitaplarının bu tür kalıp ve önyargıları destekleyen ve üreten kaynaklardan biri olduğunu gösterdiği sonucunu ulaşımlardır (Çayır ve Ergün, 2014). Hayat Bilgisi ders kitaplarının farklılıklar bağlamında incelendiği bu çalışmada ise özel gereksinimli bireylerin onurunu incitecek ifadelerden kaçınıldığı gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli bireylere karşı duyarlı ve saygılı olma vurgusu yapılmıştır. Yapılan bu iki çalışma arasında yedi yıllık bir süre bulunmaktadır. Ders kitaplarında yaşanan bu değişim yeterli değil ancak oldukça umut vericidir.

Bu çalışmada özel gereksinimli bireylerden sonra en çok yer verilen grubun “göç eden bireyler” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye’ye yakın ülkelerde yaşanan siyasi krizlerden sonra Türkiye yoğun bir mülteci topluluğuna ev sahipliği yapmaya başlamıştır. Türkiye’de yaklaşık 4 milyon göç etmiş birey bulunmaktadır. Bu durum Türkiye’nin göç etmiş bireylerle ilgili farklı eğitim planları yapmasına olanak sağlamıştır. Bu çerçevede göç etmiş bireylerin ihtiyacını karşılayacak bir planlama yapılmıştır. Bu planlama, başta Türkçe öğretimi, öğrencilerin okula uyumu, fiziki altyapıların oluşturulması ve kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen yeterliliklerinin güçlendirilmesi gibi konuları içermektedir (Öztürk, 2017). Hayat bilgisi ders kitaplarında göç etmiş bireylere yer verilmesinin, özellikle göç eden bireylerin okula uyum sağlamasına, toplumla bütünleşmesine ve aidiyet duygusunun ortaya çıkmasına zemin hazırladığı düşünülmektedir.

3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında en çok yer verilen üçüncü grubun “dili ve etnik kökeni farklı olan bireyler” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hayat bilgisi ders kitaplarında dili farklı olan bireyler, göç etmiş bireyler olarak sunulmuştur. Başka bir deyişle ana dilleri çoğunluğun dilinden farklı olan bireylerin göç ederek Türkiye’ye geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Biçer ve Alan (2018) göç ederek Türkiye’ye gelen Suriyeliler üzerinde Türkçe’nin etkisini araştırmıştır. İki dil konuşmanın avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Resmi dilin tam anlamıyla öğrenilmediği durumlarda akademik başarı düşmekte ve bireylerin sosyalleşmeleri bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Türkiye’de bulunan Suriyelilerin Türkçeyi öğrenebilmeleri için eğitim sistemine önemli görevler düşmektedir. Gerçekleşecek sürecin dili farklı olan bireylerin ilerlemesine ve gelişmesine katkı sunacak şekilde düzenlenmesi ve bu konuda tedbir alınması oldukça önemlidir (Biçer ve Alan, 2018). Türkiye’de bulunan farklı etnik kökenlerin kullandığı dillere ders kitaplarında yer verilmemesi çalışmanın diğer bir önemli bulgusudur.

En çok yer verilen dördüncü grubun “cinsiyet yönünden farklı olan bireyler” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gümüšoğlu (2018) 90’lı yıllarda ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin 90 yıllık serüvenini araştırdığı çalışmasında 1980 yıllarının sonuna kadar kitapların cinsiyetçi iletilerle dolu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ders kitaplardaki açık ve örtülü iletiler toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilmesini ve normalleşmesini sağlamaktadır (Gümüšoğlu,2018). Çimen ve Bayhan (2018) değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili hazırladıkları raporda 2017-2018 yıllarında hazırlanmış ders kitaplarını incelemişlerdir. Bu raporun sonuçlarına göre çoğu ders kitabının sekülerizm ve toplumsal cinsiyet kavramlarının ele alınış biçimi açısından büyük sorunlar bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sorunların 2017 müfredatından sonra daha ağırlık kazandığı gözlemlenmiştir (Çimen ve Bayhan 2018). Başaran (2019) ise sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimini araştırdığı çalışmasında kız çocukları ev işlerini yapan bireyler olarak gösterilmek yerine kitap okuyan ve arkadaşlarıyla vakit geçiren bireyler olarak verildiği bulgusuna ulaşmıştır. Ancak ders kitaplarında bilim ve teknoloji konusu işlenirken

örnek verilen bilim insanlarının erkeklerden seçilmesi toplumsal cinsiyet eşitliği açısından olumsuz bir örnektir (Başaran, 2019). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar bağlamında incelendiği bu çalışmada ise ülkemize hizmet eden insanlar tanıtılırken görsel 9 ve görsel 10’da olduğu gibi kadın ve erkek sayısındaki eşitlik göze çarpmaktadır. Yapılan bu çalışmada olumlu örneklerin yanında temizlik, yemek yapma ve bulaşık yıkama gibi görevleri kadının görevi olarak gösteren görsel 7 ve görsel 8’deki gibi olumsuz örneklerde bulunmaktadır.

3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında “dini farklı olan bireyler”, “sosyal statüsü farklı olan bireyler” ve “ekonomik düzeyi farklı olan bireyler” ile ilgili bulgulara rastlanmamıştır. Bu durum kapsayıcı eğitimin anlayışı ile örtüşmemektedir. Türkiye’de farklı inanç sistemlerinden bireylerin bulunduğu bilinmektedir. Bu durum yüzyıllardır farklı inanç sistemlerine ev sahipliği yapmış Anadolu’nun zengin kültürünü de yansıtmamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi ders kitaplarında farklılıklara en çok yere veren kitabın ikinci sınıf ders kitapları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılıklara en az yer veren kitaplar ise üçüncü sınıf ders kitaplarıdır. Nitelik açısından incelendiğinde ise birinci sınıf ders kitaplarında olumsuz örneklere rastlanmamıştır. Ancak ikinci sınıf ders kitaplarında görsel 7 ve görsel 8’de olduğu gibi toplumsal cinsiyet eşitliği açısından olumsuz sayılabilecek örneklere yer verildiği görülmüştür. Üçüncü sınıf ders kitaplarında ise “bilim adamı” kelimesi kullanılarak bir meslek cinsiyetleştirilmiştir.

Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi ders kitaplarında “dini farklı olan bireyler”, “sosyal statüsü farklı olan bireyler” ve “ekonomik düzeyi farklı olan bireylere” yer verilmediği gözlemlenmiştir. Farklı inanç sistemlerine ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bireylere ders kitaplarında yer verilebilir. Toplumun, farklı gruplardan oluştuğunu belirten metin ve görsellerin yoğunluğu artırılmalıdır.

2. “Dil ve etnik kökeni farklı olan bireyler” göç etmiş bireyler olarak verilmiştir. Türkiye’de yüzyıllardır konuşulan farklı dillere ders kitaplarında yer verilebilir.
3. “Göç etmiş bireylerin” okula uyumunu ve ayrımcılığa uğrayacak durumları engellemek için ders kitaplarındaki metin ve görsellerde daha fazla görünürlük sağlanmalıdır.
4. Hayat bilgisi ders kitaplarında görsel 7 ve görsel 8’de olduğu gibi ev işleri kadınların görevi olarak aktarılmıştır. Ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet eşitliğini engelleyecek örtülü mesajlar için düzenlemeler yapılabilir.
5. Bu çalışma hayat bilgisi ders kitaplarıyla sınırlıdır. Farklı ders kitaplarına uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1998). *Türkiye’de özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No. 1018-56.
- Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. Sema Güven ve Selahattin Kaymakkı (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi (2-24)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alemdar, Ç. (2019). *İlkokul hayat bilgisi 1 ders kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Baloğlu, B. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 4.Baskı. İstanbul: Der Yayınları.
- Başaran, M. (2019) *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarında engelli çocukların katılımlarını destekleme. A. G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye Dergisi*. 24(100), 346-352.
- Booth, T. and Dyssegaard, B. (2008). *Quality is not enough the contribution of inclusive values to the development of education for all*. Erişim adresi: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/QualityIsNotEnough.pdf> 04.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Candan, D. G. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 134-161.
- Cheng, K. K. Y. and Beigi, A. B. (2011). Addressing students with disabilities in school textbooks. *Disability and Society*, 26(2), 239–242.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 27- 40.
- Çayır, K. ve Ergün, M. (2014). *Ders kitaplarında engellilik*. 27 Şubat 2021 tarihinde http://www.secbir.org/images/haber/2012/07/derskitaplarindaengellilik_rapor.pdf 27.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 9(2),17-29.
- Çelikbaş, E., Gürel, F. ve Özcan, N. (2020). *İlkokul hayat bilgisi 3 ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

- Demirkaya, H. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programında içerik ve kazandırılacak beceriler. Abdulrahman Tanrıoğen (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (77- 117). Ankara: Lisans Yayıncılık.
- Dokumacı, A., Gök, N.Ö. ve Dokumacı, Z. (2020). *İlkokul hayat bilgisi 2 ders kitabı*. İzmir: Devlet Kitapları.
- Gümüšođlu, F. (2018). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin 90 yıllık serüveni. *Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul. Sempzyum Tam Metin Bildirileri. S.2
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka* 4(17), 6- 8.
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, (2018). Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-06.12.2020.tarihinde_erişilmiştir.
- Hodkinson, A., Ghajarieh, A. and Salami, A. (2016). An analysis of the cultural representation of disability in school textbooks in Iran and England. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3-13. 46 (1). 27-36.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi, hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, (16), 45-50.
- MEB (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, (Erişim Tarihi: 28.08.2020).
- MEB (2013b). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). *Ulusal, küresel ve örgütsel bağlamda farklılıkları yönetme*. Ankara: Pegem A.
- Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük bağlamında türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 17-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/36449/412788> (Erişim Tarihi: 21.01.2021).
- Özdaş, F. (2019). Kapsayıcı eğitim programları ve göçmenler. Sakız H. ve Apak H. (Ed.) *Türkiye'de göçmen kapsayıcılığı: sorundan fırsata dönüşüm önerileri* (165- 185). Pegem Akademi.
- Öztürk, M., Tepetaş C., Köksal, G. Ş. ve İraz, O. S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Semih Aktekin (Ed.). Ankara: MEB.
- Pamuk, İ. ve Pamuk, A. (2016). Almanya'da Sachunterricht ve Türkiye'de hayat bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(2), 67-83.

- Peters, M. A., and Besley, T.A.C. (2014). Social exclusion/inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education, *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99-115.
- Shaddock, T. J., Smyth King, B., and Giorcelli, L. (2007). *A project to improve the learning outcomes of students with disabilities in the early, middle and post compulsory years of schooling*. Australian Government Department of Education,
https://webarchive.nla.gov.au/awa/20071019045532/http://pandora.nla.gov.au/pan/78123/20071019-1322/www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/report.pdf (Erişim tarihi: 02/05/2021).
- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), 250- 259.
- Sönmez, V. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik (değer) öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1325-1346.
- T.C Resmî Gazete. (2012). Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. Sayı: 49409
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm> (Erişim tarihi: 10.04.2021).
- Topses, G., Güçlü, N., Yel, S., Korkmaz, A., Çakmak, M., Köksal, H., ve Albayrak, F. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu hayat bilgisi 1-3*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Kızılayı Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü. (2017). *Göç istatistik raporu*. Erişim adresi:
https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/88360142_goc-istatistikraporu-mayis-2017.pdf (Erişim Tarihi: 16.10.2020).
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education*. Erişim adresi:
https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf (Erişim tarihi: 22.01.2021).
- UNICEF. (2014). *Eliminating discrimination against children and parent based on sexual orientation and/or gender identity*.
http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Current_Issues_Paper_Sexual_Identity_Gend_Identity.pdf (Erişim tarihi: 02.12.2021).

- Westwood, P. (2012). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. New York: Routledge
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORCID

Emrullah AKCAN  <https://orcid.org/0000-0002-5492-4159>

Ömer Alper TÜRKMEÑOĞLU  <https://orcid.org/0000-0003-0890-1973>

SUMMARY

Introduction

In the literature, the concept in which the principles of generality and equality are focused is known as inclusive education. Inclusive education focuses on the education that every individual deserves, regardless of differences. The difference is the quality and the state of being different that separate objects, events, or individuals from each other. When considered in terms of individuals, the difference means dissimilarity or uniqueness (Memduhoğlu, 2008).

The inclusive education approach, in which differences in education have been emphasized frequently in recent years, can be considered as an understanding for the protection of cultural riches and their use in education. The concept of difference refers to individuals or societies with various beliefs, different demographic characteristics, speaking different languages, and having different cultural values. Diversity occurs when these differences live together in the same geography. At this point, inclusive education is an indicator of the diversity created by individuals with differences in the same environment. The aim of this research is to examine the extent to which inclusive education is included in Life Science textbooks.

Method

The research is conducted by the document analysis method which is one of the qualitative research designs. Document review is the analysis of written and visual materials containing information about the phenomena aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2013). The source of this study consists of textbooks. Research data were obtained from primary school first, second and third grade, Life Science textbooks. A form was developed by the researchers using these categories as a data collection tool. Categorical data were found in the written or visual texts in the first, second and third grade textbooks, and these were numbered on the textbooks. These data were recorded in the categorical data chart developed by the researchers using the nick method.

In the descriptive analysis process, the data are directly quoted and shown. The data obtained for this purpose are first described systematically and clearly. Then, these descriptions are explained and interpreted, the cause-effect relationships between the data are examined and some results are obtained (Yıldırım, Şimşek, 2011).

Discussion and Conclusion

In this study, in which the pictures and texts in the primary school 3rd grade Life Science textbooks are examined in the context of differences, it is found that the group that is mostly included is "individuals with special needs". Çayır and Ergün (2014) examined how disability is handled in textbooks in the study. As a result of this study, the authors mentioned individuals with special needs as "disabled", "defective", "crippled", "blind, deaf, dumb". Special needs were defined with expressions such as "being incomplete", "needing help", "unable to do", "being incapable" and they reached the conclusion that textbooks show that they are one of the sources that support and produce such stereotypes and prejudices (Çayır&Ergün, 2014). In this study, in

which Life Science textbooks are examined in the context of inclusive education, it is observed that expressions that would hurt the dignity of individuals with special needs are avoided.

As a result of this study, it has been observed that “migrant individuals” are the group with the highest number of places after individuals with special needs. There are approximately 4 million immigrated individuals in Turkey. This situation has obliged Turkey to make different education plans regarding the immigrated individuals. In this framework, planning has been made for the needs of migrated individuals. This planning includes subjects such as teaching Turkish, adaptation of students to the school, establishing physical infrastructures, and strengthening teacher competencies in the context of inclusive education (Öztürk, 2017).

It is found that the third group, which is mostly included in the Life Science textbooks of the 3rd grade, is “individuals with a different language and ethnic origin”. In Life Science textbooks, individuals whose language is different are presented as immigrants. In other words, it has been observed that those who migrated to Turkey are individuals whose mother tongue is different from that of the majority.

It is observed that the fourth most frequently used group was “individuals who are different in terms of gender”. Gümüšoğlu (2018), in his study of the 90-year adventure of gender in textbooks in the 90s, found that the books were full of sexist messages until the end of the 1980s. Explicit and covert messages in textbooks ensure the internalization and normalization of gender roles (Gümüšoğlu, 2018).

In the 3rd grade Life Science textbooks, no findings are found about “individuals with different religions”, “individuals with different social status” and “individuals with different economic levels”. This situation is not compatible with the understanding of inclusive education. It is known that there are individuals from different belief systems in Turkey. This situation does not reflect the rich culture of Anatolia, which has hosted different belief systems for centuries.

