



İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarına Kapsayıcılığın Yansımaları: Tarihsel Bir Analiz

Gülay Agaç

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye,
agac@gantep.edu.tr

Sorumlu Yazar: Gülay Agaç

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Agaç, G. (2023). İlkokul matematik dersi öğretim programlarına kapsayıcılığın yansımaları: Tarihsel bir analiz. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 60-73. doi: 10.17244/eku.1207352

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 13.09.2022, Sayı: 231639).

Reflections of Inclusion in Primary School Mathematics Curricula: A Historical Analysis

Gulay Agac

Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye,
agac@gantep.edu.tr

Corresponding Author: Gulay Agac

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Agaç, G. (2023). İlkokul matematik dersi öğretim programlarına kapsayıcılığın yansımaları: Tarihsel bir analiz. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 60-73. doi: 10.17244/eku.1207352

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. For this research, the ethical approval was obtained from the Social Sciences and Humanities Ethics Committee of Gaziantep University (Date: 13.09.2022, Number: 231639).



İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarına Kapsayıcılığın Yansımaları: Tarihsel Bir Analiz

Gülay Agaç

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, agac@gantep.edu.tr,
ORCID: [0000-0002-7788-4444](https://orcid.org/0000-0002-7788-4444)

Öz

Bu çalışmada, Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkokul matematik öğretim programlarında gerçekleştirilen düzenlemelerin kapsayıcılık özelinde karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmış ve resmi müfredat dokümanları içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın veri setini Cumhuriyetin ilanından günümüze uygulamaya konulan 12 resmi öğretim programında yer alan yazılı metinler oluşturmuştur. Analizler sonucunda tarihsel bağlamda ilkokul matematik öğretim programlarında kapsayıcılık; her, tüm, bütün gibi genel kapsayıcılık vurgusu, eğitim engeli olan bireylere ulaşma, özel gereksinimli bireyleri dikkate alma, bireysel farklılıkları dikkate alma ve kültürel farklılıkları dikkate alma özelinde beş farklı kategoride karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçları kapsayıcılık bağlamında Cumhuriyet programlarında çeşitli düzenlemelerin yer aldığını ve bu düzenlemelerin tarihsel süreç içerisinde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, kapsayıcılık özelinde en kapsamlı düzenlemelerin 2015 ve 2017 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir. Bununla beraber 1926 dışındaki tüm programların bireysel farklılıklara yer vermesi bu programların ortak özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak 1936 programı eğitim engeli olan öğrencilere dikkat çeken tek program olma özelliği taşımaktadır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Matematik öğretim programları, tarihsel inceleme, kapsayıcılık

Makale Geçmişi:

Geliş: 19 Kasım 2022

Düzeltilme: 3 Nisan 2023

Kabul: 16 Mayıs 2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Reflections of Inclusion in Primary School Mathematics Curricula: A Historical Analysis

Abstract

This study aims to comparatively examine the arrangements made in primary school mathematics curricula during the republican period in terms of inclusion. In this study, which is a qualitative research, document analysis method was used, and official curriculum documents were analysed with content analysis technique. The data set of this study consisted of the written texts in the 12 official curricula that were put into practice in the Republican period. Since 1936, all primary school mathematics curriculum has included inclusion with five different components: emphasis on inclusion (every, all, whole), reaching individuals with educational disabilities, taking into account individuals with special needs, taking into account individual differences and taking into account cultural differences. The results of this study revealed that there are various regulations in the republican programs in the context of inclusion and that these regulations differ in the historical process. In addition, it was determined that the most comprehensive regulations regarding inclusion were made in 2015 and 2017. The fact that all programs except 1926 have individual differences appears as a common feature of these programs. Finally, the 1936 program is the only program focused on students with educational disabilities.

Article Info

Keywords: Mathematics curricula, historical review, inclusion

Article History:

Received: 19 November 2022

Revised: 3 April 2023

Accepted: 16 May 2023

Article Type: Research Article

Extended Summary

Introduction

Equality of opportunity in education, which is indispensable for each individual, is an important concept that has many national and international legal regulations. Undoubtedly, we can see the most concrete evidence of these arrangements in the curriculum. One of these proofs is the statement "Every child can learn mathematics" in the 2005 primary school mathematics curriculum. When it comes to examining the inclusiveness of teaching practices, it is important to examine curricula as the primary source. Similarly, some researchers state that mathematics curricula and learning experiences offered to students have an important role in providing active participation in mathematics. As a matter of fact, legislation and policies, which also include curricula, constitute an important part of promoting inclusive education. For this reason, it is a necessity to examine the curricula in order to understand how the concept of inclusion is reflected in the primary school mathematics curricula in a historical context and what inclusion has focused on over the years.

In order to examine what kind of arrangements have been made in the Turkish education system, the primary school mathematics curricula of the Republican period have been discussed in this study. The studies that are based on historical foundations and carried out to understand the ongoing situations from the past to the present give researchers a comprehensive perspective and allow them to evaluate the situation from different perspectives. It will provide an opportunity to determine how inclusivity has found a place for itself in the reforms or revisions that have occurred in the primary school mathematics curriculum in a historical context, and what are the emphases that have been insisted on in the field of inclusivity or that have changed over time. The answers to all these questions are also important in terms of providing a description of the current situation. In line with the reasons stated, this study seeks answers to the following research questions:

- (1) Since the proclamation of the Republic, which components have the primary school mathematics curriculum included inclusion?
- (2) What are the similarities and differences in the emphasis on inclusion in the historical context?

Method

This study is a qualitative research. The document analysis method was used in the research. The data sources for the study consist of the primary school mathematics curriculum implemented in 1990, 1998, 2005, 2013, 2015, 2017 and 2018. In this context, the general explanations, goals, and objectives in the content of the 12 teaching programs of the republican period constitute the data set of this study. Written texts consisting of official teaching documents, which are considered data sets, were analyzed by subjecting them to content analysis.

Results

Since 1936, all primary school mathematics curricula have included inclusion with five different components: Emphasis on inclusion (Every, All, Whole), Reaching Individuals with Educational Disabilities, Taking into Account Individuals with Special Needs, Taking into Account Individual Differences and Taking into Account Cultural Differences. In general, it is emphasized that individual differences should be paid attention to for inclusion in all relevant curricula (except for 1926). Although the category of reaching individuals with educational disabilities is included only in the 1936 program, it is especially recommended to teachers that they reach students who have problems accessing education and teach literacy in this program. In addition, the 2015 and 2017 academic programs are the most comprehensive and deal with different aspects.

It is seen that individual differences have a special place and importance in the primary school mathematics curriculum. Individual differences are consistently highlighted in all programs except 1926. As a matter of fact, the best environment for effective learning is one where active learning takes place, students are motivated, and information is presented with an approach that accepts the differences of each student. For this reason, individual differences between students should be taken into account, and a teaching style should be exhibited in accordance with the interests and needs of each individual. As a matter of fact, it is seen that the primary school mathematics curriculum of the republican period identified inclusion with individual differences. Furthermore, the fact that in the period from 1936 to the 2017 program, expressions such as all, every, and whole were included in the curriculum shows that the curriculum tries to assume a unifying role in the context of inclusion by being careful not to separate any student from another. In addition, it has been revealed that the curricula show sensitivity in reaching individuals with educational disabilities, considering students with special needs, and considering cultural sensitivities. On the other hand, although these issues are raised in the curriculum, that does not mean that they are successfully realized in classroom applications. Because curriculum alone is not enough to integrate all these components into teaching practices. In particular, teachers who are practitioners of teaching should develop awareness about this issue and design their teaching practices in this context. Otherwise, inclusion will remain an emphasis that is only included in the curriculum and cannot find a place in classroom practice.

Giriş

Her bir birey için olmazsa olmaz olan eğitimde fırsat eşitliği, gerek ulusal gerekse uluslararası birçok yasal düzenlemeye sahip olan önemli bir kavramdır. Özellikle “evrensel tasarım” kavramının son yıllarda öğrenme ortamlarına girmesiyle beraber eğitim ortamları ve bunlara yönelik beklentiler de değişmeye başlamıştır (Bauer & Kroeger, 2004). Öğrenen açısından ele alındığında, her bireyin özel olduğu ve bireylerin çeşitli farklılıkları ile öğrenme ortamlarının birer parçası olduğu, bu beklentilerde göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Bu nedenle öğrenme ve öğretimin gerçekleştiği ortamların farklılıkları tanıyan, birleştirici bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Bu kapsamda, bireysel farklılıklar özelinde öğrencilerin her birinin aynı ortamda eğitim alması gerektiğinin yanı sıra bu eğitim ortamlarının öğrencilerin tamamı için ulaşılabilir ve uygun bir forma dönüştürülmesi gerektiğini vurgulayan kapsayıcı eğitim anlayışı ortaya çıkmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). Dreyer’e (2017) göre kapsayıcı eğitim; eğitim anlayışındaki yeni yönelimler, öğretim uygulamalarındaki daha iyiye ulaşma arayışı ve eğitimde eşitlik olgusuna odaklanılması ile birlikte önem kazanmıştır.

Geçmişte, bir engel sahibi ya da özel gereksinimli öğrencilerin, herhangi bir engeli bulunmayan öğrencilerle bir arada eğitim görmesi (Wehman, 2013) şeklinde algılanan kapsayıcı eğitimin, yıllar içerisinde kapsamının daha da genişlediği dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda eşit ve nitelikli eğitim alma noktasında sorun yaşayan bütün gruplara odaklanmayı ifade eden kapsayıcı eğitim (UNESCO, 2001), çeşitliliğe değer vererek cinsiyet, etnik yapı, kültürel ve toplumsal farklılıklar, sosyal sınıf, sığınmacılar, göçmenler ve mülteciler, sağlık, sosyal katılım ve başarı gibi çeşitli nedenlerle hiç kimsenin eğitim süreçlerinden dışlanmaması gerektiğine vurgu yaparak herkesin sistem tarafından kucaklanmasını savunmaktadır (UNESCO, 2009, Ouane, 2008; Çelik, 2017). Bu da kapsayıcı eğitim sürecinin her türlü ayrımcılıktan uzak, hem sosyal hem de akademik bir kapsayıcılığı içermesi anlamı taşımaktadır (Cologon, 2014). Bu açıdan UNESCO’nun (2017, s.12) kapsayıcılık anlayışındaki “Her öğrenci eşit derecede önemlidir” vurgusu, sosyal kapsayıcılığa işaret ederken; 2005 ilköğretim matematik öğretimi programının “Her çocuk matematiği öğrenebilir” yaklaşımı (MEB, 2005, s.7) ise daha çok akademik kapsayıcılığa işaret etmektedir. Bu yönüyle de özellikle matematik eğitiminin, her öğrencinin öğretim sürecine katılımını ve ayrıca matematiğe erişimini destekleme çabası içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca topluma katılımı sağlamak için matematik bilmenin bir insan hakkı olması, herkes için matematiğe erişim ve kapsayıcılık çabasına yönelik önemli bir motivasyon kaynağıdır (D’Ambrosio, 2010). Bu nedenle matematik eğitimindeki kapsayıcılık özel bir öneme sahip olmakla birlikte üzerinde özellikle durulmaktadır. Ayrıca Roos’un (2015) vurguladığı gibi matematik eğitiminde kapsayıcılık, matematik uygulamalarına katılmayı odağına alan sosyal bir süreçtir. Bu süreçte de tüm öğrencilerin doğasında var olan çeşitliliğin kabul edilmesi, kapsayıcı matematik eğitiminin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Faragher vd., 2016).

Kapsayıcılık, genellikle ideolojik bir duruşu tanımlamak için kullanılmakla birlikte (Roos, 2019) zengin bir matematik öğretim programına erişim, kapsayıcı eğitim uygulamalarının merkezinde yer alır (Faragher, vd., 2016). Bu nedenle kapsayıcılık kavramına araştırmalarda ve öğretim programlarında sıklıkla yer verilmekte (Askew, 2015; Solomon, 2009) ve öğretim uygulamalarının buna göre şekillenmesi beklenmektedir. Nitekim kapsayıcılığın sınıflarda bir araç olarak kullanılması, sürecin parçası olan tüm öğrenenleri destekleyerek çeşitlilikle baş etmenin bir yolu olarak görülmektedir (Booth, Nes ve Strømstad, 2004). Bu kapsamda özellikle öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve öğrenme topluluğu oluşturma çabaları, matematik eğitiminde kapsayıcılığı benimsemek için çeşitliliğe değer veren ideolojik bir bakış açısı değişikliğinin arandığını göstermektedir (Askew, 2015). Bu değişimlerin en somut örnekleri öğretim programlarında yer almaktadır.

Hiebert ve Grouws (2007) matematiğe aktif katılım sağlamada matematik öğretim programlarının ve öğrencilere sunulan öğrenme yaşantılarının önemli bir rolünün olduğunu dile getirmektedir. Matematik sınıfında eşitlik, tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmek için eşit fırsatlara sahip olduğu adil bir sınıf ortamı oluşturarak öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak anlamına gelmektedir (Bartell & Meyer, 2008). Nitekim içerisinde öğretim programlarını da barındıran mevzuat ve politikalar kapsayıcı eğitimi teşvik etmenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Kuyini vd., 2016). Bu teşviklerin artmasıyla, tüm öğrencilerin sürecin aktif bir parçası olarak zengin bir matematik eğitimine dâhil olması ve öğrenciler arasındaki öğrenme farklarının dengelenmesi sağlanabilir. Bu nedenle geçmişten günümüze ilköğretim matematik öğretim programlarındaki kapsayıcılık anlayışının tarihsel bağlamda öğretim programlarına yansımalarının nasıl olduğunu ve kapsayıcılığa ilişkin seneler özelinde nelere odaklanıldığını anlamak için öğretim programlarının incelenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim araştırmalarının “tüm öğrencilerin değerli üyeler olduğu kapsayıcı okul topluluklarını oluşturmak için tüm okulun yeniden yapılandırılmasına” ve “farklılıkları ne olursa olsun tüm çocukların katılımını ve başarısını teşvik etmek için yeni eğitim düzenlemeleri tasarlamaya” doğru evrildiği görülmektedir (McDonnell & Hunt, 2014, s. 156). Kapsayıcılığa yönelik matematik öğretim programlarında geçmişten günümüze gerçekleştirilen düzenlemelerin bilinmesi bu konu üzerindeki odağın daha geniş bir mercekten incelenmesine imkân tanıyacaktır. Nitekim tarihsel temellere dayalı olarak geçmişten günümüze süregelen durumları anlamaya yönelik gerçekleştirilen incelemeler, araştırmacılara kapsamlı bir bakış açısı kazandırmaya ve durumun farklı açılardan

değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Lambdin & Walcott, 2007). Özellikle alanyazın incelendiğinde Türkiye’de ilkökul matematik dersi öğretim programlarının kapsayıcılık açısından ele alındığı bir çalışmaya rastlanmaması alanyazının bu konudaki mevcut boşluğa işaret etmektedir. Matematik dersi öğretim programlarının kapsayıcılık açısından incelenmesinin genel olarak öğretim programları temelinde eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen düzenlemelerin ve uygulamaya yönelik faaliyetlerin niteliği hakkında fikir vereceği düşünülmektedir. Özellikle tarihsel bağlamda ilkökul matematik öğretim programlarında meydana gelen reform ya da revizyonlarda kapsayıcılığın kendisine nasıl bir yer bulduğu, kapsayıcılık özelinde üzerinde ısrarcı olunan ya da zamanla değişikliğe uğrayan vurgularının neler olduğunu tespit etme imkânı sağlayacaktır. Tüm bu sorulara verilecek cevaplar, aynı zamanda mevcut durumun bir betimlemesini ortaya koyma adına da önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökul matematik dersi öğretim programlarının kapsayıcılık açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökul matematik dersi öğretim programları kapsayıcılığa hangi bileşenler özelinde yer vermektedir?
- Tarihsel bağlamda kapsayıcılık vurgusundaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Cumhuriyet’in ilanından günümüze ilkökul matematik dersi öğretim programlarının kapsayıcılık açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada doküman analizi yöntemi (Patton, 2014) kullanılmıştır. Basılı ya da dijital materyallerdeki verilerin anlaşılması ve/veya anlamlandırılması için sistematik bir inceleme ve yorumlama gerektiren doküman analizi tekniğinde, karşılaştırmalı bir inceleme amaçlandığı taktirde, bu inceleme değişim ve gelişmeleri gözlemlene fırsatı sağlamaktadır (Bowen, 2009). Bu araştırmada da 1926’dan 2018’e resmi öğretim programlarının oluşturduğu yazılı dokümanlar derinlemesine incelenmiş ve karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir. Bu incelemeler ile Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökul matematik öğretim programlarında kapsayıcılık özelinde ne gibi düzenlemeler yapıldığı ve bu düzenlemelerin tarihsel süreç içinde nasıl bir değişim ve gelişim sergilediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu’ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 13.09.2022, Sayı: 231639).

Araştırmanın Verileri ve Analiz Süreci

Araştırmanın verilerini cumhuriyetin ilanından günümüze kadar 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998, 2005, 2013, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan ilkökul matematik dersi öğretim programların yazılı dokümanları oluşturmaktadır. Araştırma verilerine Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın internet sayfasından ve arşiv kayıtlarından ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın dokümanlarını oluşturan 12 öğretim programının içeriğinde yer alan genel açıklamalar, hedefler ve amaçlar bu çalışmanın veri setini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğretim programlarından elde edilen veri seti içerik analizine tabii tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde Strauss ve Corbin (1990) tarafından tanımlanan açık ve eksen kodlama aşamaları sırasıyla izlenmiştir. Açık kodlama sürecinde ilk olarak yazılı doküman olarak nitelendirilen öğretim programları satır satır incelenerek ilgili ifadeler isimlendirilmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Bu süreçte kelime grupları analiz birimi olarak ele alınmıştır. Daha sonra benzer anlamlar taşıyan ya da benzer amaçlara hizmet eden kodlar bir araya getirilerek eksen kodlama yapılmıştır. Bu süreçte bir önceki aşamada ortaya çıkarılan kodlar defalarca okunarak ve ilgili alanyazın dikkate alınarak bir araya getirilmiş, aralarında ilişkilendirmeler yapılarak benzer olanlar gruplanmaya çalışılmış ve kategoriler oluşturulmuştur.

Veri Analizine İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlilik ve güvenirlilik kapsamında birtakım çalışmalar yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırma verileri, analiz süreci, bulgular ve bulguların işaret ettiği sonuç ve çıkarımlara ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bununla beraber araştırmada ortaya çıkan sonuçları ve bu kapsamda yapılan çıkarımları açık hale getirebilmek için bulgular alıntılarla birlikte sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla veri analizi sürecinde kodlayıcı güvenirliliğinden yararlanılmıştır. Bu süreçte araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından her bir doküman ayrı ayrı incelenerek kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacı ve alan uzmanı bir araya gelerek, kodlamalar karşılaştırılmış ve gerekli teyitleşme işlemleri yapılarak tüm kod ve kategoriler üzerinde yüzde yüz bir uzlaşma sağlanmıştır. İlgili kategori ve/veya koda yer vermeyen öğretim programları da bu uzlaşma sürecinde teyit edilmiştir. Ayrıca ortaya çıkan kodların her birine ait örnek ifadeler bulgular kısmında yer verilmiştir.

Bulgular

Bulgular başlığı altında ilk olarak analizler sonucu ortaya çıkan kapsayıcılık kategorilerine ve bu kategorilerin hangi öğretim programlarında yer aldığını gösteren var yok analizlerine yer verilecektir. Daha sonra ayrı başlıklar altında her bir kategoride yer alan kodların cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan öğretim programlarının hangilerinde yer aldığına ilişkin bulgular paylaşılacaktır.

Kapsayıcılık Kategorileri ve Programlara İlişkin Dağılımları

Cumhuriyetin ilanından günümüze öğretim programlarında yer alan kapsayıcılığın farklı kategorilerde ele alındığı karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda ortaya çıkan kategoriler ve yıllara göre analizleri Tablo 1’de paylaşılmaktadır.

Tablo 1. Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökul matematik öğretim programlarına kapsayıcılığın yansımaları

Kategori	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Kapsayıcılık Vurgusu (Her, Tüm, Bütün)	-	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-
Eğitim Engeli Olan Bireylere Ulaşma	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Özel Gereksinimli Bireyleri Dikkate Alma	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kültürel Farklılıkları Dikkate Alma	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+

Tablo 1 incelendiğinde 1936’dan günümüze kadar tüm ilkökul matematik öğretim programlarında kapsayıcılığa ilişkin yapılan düzenlemelerin beş farklı kategoride toplandığı ve bu düzenlemelerin seneler özelinde farklılık gösterdiği söylenebilir. Kapsayıcılık özelinde 1926 dışındaki tüm programların bireysel farklılıklara istisnasız olarak yer vermesi tarihsel bağlamda gerçekleştirilen düzenlemelerin ortak bir vizyonu olarak bireysel farklılıklara dikkat edildiğini göstermektedir. Bununla beraber eğitim engeli olan bireylere ulaşma kategorisi sadece 1936 programında yer almakla birlikte bu programın kapsayıcılığın sınırlarını okul dışına doğru genişlettiği söylenebilir. Özel gereksinimli bireylere ilişkin düzenlemelerin ilk olarak 2013 programında yer aldığı ve bu konudaki istikrarın 2015 ve 2017 öğretim programlarında da görüldüğü karşımıza çıkmaktadır. Fakat son ve en güncel program olan 2018 öğretim programında özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir ifadenin yer almadığı ortaya çıkmıştır. Kültürel farklılıkların dikkate alınması ise ilk olarak 2013 öğretim programında gündeme gelmekle birlikte sonraki tüm programlarda istisnasız yer aldığı görülmektedir. Tüm bunlarla beraber 1936, 1968, 1983, 2005, 2015 ve 2017 öğretim programlarının kapsayıcılık özelinde her bir öğrenci, tüm öğrencilerin, bütün öğrencilerin gibi ifadelerle öğrencileri çeşitli farklılıklarına göre ayırtmadan ele alma çabası sergilediği söylenebilir. Son olarak 2013 öğretim programının yürürlüğe girmesine kadarki sürece kadar 1936 öğretim programının diğer programlara göre daha fazla çeşitlilikte kapsayıcı eğitime vurgu yaptığı ve her bir öğrenciyi dikkate alma çabası gösterdiği gözlenmektedir. Bununla beraber 2013 öğretim programı ile özellikle kültürel farklılıklar ve özel gereksinimli bireylerin de bu özelde dikkate alınmaya başlandığı karşımıza çıkmaktadır. Bu özelliklerin yer almaya devam ettiği 2015 ve 2017 programlarının diğer programlara göre en fazla çeşitlilikte kapsayıcılığa yer verdiği bir diğer araştırma bulgusu olarak nitelendirilmektedir.

Her bir kategorinin hangi kodlarla karşımıza çıktığı ve cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan öğretim programlarında yaşanan düzenlemelere nasıl yansıtıldığı her bir kategori özelinde ayrı başlıklar altında aşağıda ele alınmaktadır.

Programlardaki Kapsayıcılık Vurgusu (her, tüm, bütün) Kategorisine ait Bulgular

Öğretim programlarında ortaya çıkan kategorilerden biri genel anlamdaki kapsayıcılık vurgusudur. Tablo 2’de kapsayıcılık vurgusu (Her, Tüm, Bütün) kategorisi altında yer alan kodların tarihsel incelemelerine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde 1936, 1968, 1983, 2005, 2015 ve 2017 öğretim programlarının genel açıklamalar, hedefler ve/veya amaçlar kısmında öğrencilerin her birini uygulamanın birer parçası haline getirmeye çalışarak kapsayıcılığı sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Bu amaç doğrultusunda 1936 öğretim programı ile benzer bir ifadeye yer veren 1968 öğretim programı “*Öğretmen her öğrencinin bir üretici olarak günlük yaşayışını incelemeli; hesabını bilen bir alıcı, malını iyi kullanan yurttaş olarak yetişmeleri için onlara rehberlik etmelidir.*” (s.3) ifadesi ile öğrencileri hayata hazırlamayı öğretmenin bir sorumluluğu olarak ele aldığını göstermektedir. Bu ifadeyle öğretim programlarının daha çok genel hedefler özelinde kapsayıcılığa yer verdikleri söylenebilir.

Tablo 2. Her, tüm, bütün kapsayıcılık vurgusu kategorisine ait kodlar ve yıllara göre dağılımı

Kod	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Tüm Öğrencilerin Etkinliklere Katılımını Sağlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Öğrenme Ortamını Tüm Öğrenciler İçin Düzenleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Bütün Öğrencileri Problem Üzerinde Düşündürme	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-
Her Bir Öğrenciyi Hayata Hazırlama	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
“Her Çocuk Matematiği Öğrenebilir” Anlayışına Yer Verme	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-

Sınıf ve öğretim uygulamaları odaklı kapsayıcılığın ilk olarak 1968 öğretim programı ile karşımıza çıktığı ve farklı vurgularla öğretim programlarına yansıtıldığı söylenebilir. Bu açıdan ele alındığında 1968 ve 2017 öğretim programları ile paralel bir vurguyu ele alan 1983 programında “*Öğretmen, problemin çözülmesi için hangi yollardan gidilmesi gerektiğini çocuklara buldurmalı, bütün öğrencileri bunun üzerinde düşündürmeli, ve onların kendi kendine bulacakları orijinal yolların değerini takdir etmelidir.*” (s.19) ifadesi ile bütün öğrencileri problem üzerinde düşündürme amacı güdülmektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere bütün öğrencileri öğretim sürecine katma ve her birinin çalışmasını takdir etme özellikle vurgulanmaktadır. 2015 programında da ifade edilmekle birlikte ilk olarak 2005 öğretim programında yer alan “*Her çocuk matematiği öğrenebilir.*” (s.7) ilkesi söz konusu öğretim programlarının matematik öğretiminde birleştirici bir rol üstlendiğini karşımıza çıkarmaktadır. Son olarak 2017 öğretim programında yer alan “*Adalet ve paylaşım: Bu değerlerin kazandırılması için öğrenme-öğretme sürecinde tüm öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanmasına önem verilmelidir. Özellikle problem çözme ve kurma gibi sınıf içi etkin katılımı gerektiren durumlarda buna özen gösterilmesi önemlidir.*” (s.9) ifade ile tüm öğrencilerin etkinliklere katılım sağlanmasına özen gösterilmesi ifade edilmektedir. Bu programda “tüm öğrenciler” ifadesi ile kapsayıcılık üzerinde durulduğu ve öğretim uygulamalarına katılımda adalet anlayışını ön plan çıkarmaya çalışıldığı söylenebilir.

Programlardaki Eğitim Engeli olan Bireylere Ulaşma Kategorisine ait Bulgular

Öğretim programlarında ortaya çıkan kategorilerden bir diğeri eğitim engeli olan bireylere ulaşılması gerektiğidir. Tablo 3’te eğitim engeli olan bireylere ulaşma kategorisi altında yer alan kodların tarihsel incelemelerine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 3. Eğitim engeli olan bireylere ulaşma kategorisine ait kodlar ve yıllara göre dağılımı

Kod	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Okumamış Yurttaşlar İçin Okuma Yazma Derslerini Açma	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Öğretmenin Çocuğunu Okula Göndermeyen Veliyi İkna Etmesi	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Daha Çok Çocuğa Ulaşma	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde 1936 öğretim programının eğitim engeli olan bireylere ulaşmayı gündemine alan tek program olma özelliği taşıdığı görülmektedir. Bu programın:

- “... ilkokul öğretmeni kendine düşen görevi yapmalı, bulunduğu yerde okumamış, yetişmemiş yurttaş bırakmamayı kendine iş edinmelidir. Okul binasında yer bulunduğu halde okulun bulunduğu yerde okumamış, yetişmemiş çocuk kalması okul öğretmeninine ödevine karşı ilgisiz kaldığını gösterir. ... okul öğretmeninine halk ile çocuk velileriyle temas ederek çocuklarını okula göndermeye kendilerini ikna etmenin tesiri vardır.” (s.6) ifadesi ile öğretmene çocuğunu okula göndermeyen veliyi ikna etme sorumluluğu yüklediği,
- “... her gün daha çok çocuk ve yurttaş okuyup yetiştirecek bir program güdülecektir.” (s.6) ifadesi ile daha çok çocuğa ulaşma gayesi taşıdığı ve
- “... okul öğretmeni, bulunduğu yerde okumamış, yetişmemiş yurttaşlar için dersler açarak bunlara okuma, yazma ve zaruri bilgiler öğretmeyi de bir meslek ve yurt borcu bilmelidir.” (s.6) ifadesi ile çevresindeki okumamış yurttaşlar için okuma yazma öğretmeyi bir vatandaşlık ve meslek görevi olarak öğretmene yüklediği söylenebilir.

1936 programında yer alan tüm bu ifadelerle bir şekilde eğitim hakkı elde edememiş bireylere ulaşarak onları da eğitim-öğretimin bir parçası haline getirme veya okuryazar kimliğini oluşturma çabasının bulunduğu görülmektedir.

Programlardaki Özel Gereksinimli Bireyleri Dikkate Alma Kategorisine ait Bulgular

Öğretim programlarında ortaya çıkan kategorilerden biri de özel gereksinimli bireyleri dikkate alma olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 4'te özel gereksinimli bireyleri dikkate alma kategorisi altında yer alan kodların tarihsel incelemelerine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 4. Özel gereksinimli bireyleri dikkate alma kategorisine ait kodlar ve yıllara göre dağılımı

Kod	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin BEP Hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin RAM İle İletişim Kurma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Özel Gereksinimli Öğrencileri Öğretim Uygulamasında Dikkate Alma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-

Tablo 4 incelendiğinde kapsayıcı eğitimin önemli bir parçası olan özel gereksinimli öğrencilere ilişkin vurgunun ilk olarak 2013 öğretim programında yer aldığı ve bununla beraber 2015 ve 2017 öğretim programlarında da bu hususa dikkat edildiği görülmektedir. 2013 öğretim programında yer alan “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için; özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda sorumlu olduğu eğitim programı temel alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. BEP’de yer alan kazanımlar belirlenirken bireylerin akademik, zihinsel, sosyal, bedensel özellikleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınarak gerekli uygulamalar yapılmalı, başarının değerlendirilmesinde bireylerin BEP’i dikkate alınmalıdır.” (s.XIV) ifadesi ile bu öğrencileri eğitim uygulamalarına dâhil edecek şekilde bireyselleştirilmiş eğitim programının oluşturulması gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir. Bununla beraber 2015 öğretim programında “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Rehberlik Araştırma Merkezi’ndeki uzmanlarla iletişime geçilmelidir.” (s.15) ifadesi ile öğretmenlerin RAM ile iletişime geçerek bu öğrencilerin özellikleri kapsamında profesyonel bir destek alması gerektiği vurgulanmaktadır. Son olarak 2017 öğretim programı “Öğretim programı uygulanırken bireysel farklılıklar, bütün öğrenciler için olduğu kadar özel gereksinimli öğrenciler için de üzerinde hassasiyetle durulması gereken konulardan biridir. Bu nedenle öğretim programı uygulanırken özel gereksinimi olan öğrenciler için gereken esneklik gösterilmeli; öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlanmalı ve planlamalar yapılmalıdır.” (s.12) ifadesi ile bu öğrencilerinin öğretim uygulamalarında dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Söz konusu her bir programın öğretim uygulamalarının özel gereksinimli öğrencileri de kapsayacak nitelikte hazırlanması gerektiğine vurgu yaparak bu öğrencileri öğrenme sürecinden ayırıştıran değil aksine birleştirmeye çalışan bir misyon üstlendiği söylenebilir.

Programlardaki Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma Kategorisine ait Bulgular

Öğretim programlarında ortaya çıkan kategorilerden biri de bireysel farklılıklardır. Tablo 5’te bireysel farklılıkları dikkate alma kategorisi altında yer alan kodların tarihsel incelemelerine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 5. Bireysel farklılıkları dikkate alma kategorisine ait kodlar ve yıllara göre dağılımı

Kod	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Çabuk Öğrenen ya da Geç-Güç Öğrenen Öğrencileri Dikkate Alma	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Öğrenme Yollarındaki Farklılıklara Dikkat Etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
Farklı Motivasyonları Dikkate Alma	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Öğrencilerin Yeteneklerini Dikkate Alma	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Farklılıklara Saygı Duyuma ve Zenginlik Olarak Görme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Genel Olarak Bireysel Farklılıkların Dikkate Alınması	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+

Tablo 5 incelendiğinde 1926 dışındaki tüm öğretim programlarında kapsayıcılık özelinde bireysel farklılıklara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca bireysel farklılıklar kategorisi altındaki kod çeşitliliğinin diğer kategorilere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretim programlarının aynı ya da farklı kodlarla bireysel farklılıkları görünür hale getirdiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda genel olarak bireysel farklılıkların dikkate alınması kodu 1926,1936 ve 1983 programları dışında diğer tüm programlarda yer almaktadır. Örneğin; 2017 programında yer alan

“İyi bir eğitimin yolu bireysel farklılıkları dikkate almaktan geçmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı doğal yetenek, ilgi, eğilim, isteklerinin yanı sıra ailedeki yetiştirme süreçleri, ekonomik durumları, etnik kökenleri, cinsiyetleri ve benzeri birçok durumları farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıkların doğuştan mı getirildiği yoksa sonradan mı kazanıldığı önemli değildir. Önemli olan nokta, bu farklılıklar dikkate alınmadan yapılacak eğitimin beklenen sonucu getirmeyeceğidir.” (s.6) ifadesi ile öğrencilerin sahip olduğu farklı özellikleri dikkate alarak yapılacak eğitimin hedefe odaklı ve iyi bir eğitim olma özelliği taşıdığı vurgulanmaktadır.

Programlarda en çok yer alan bir diğer kod çabuk ya da geç-güç öğrenen öğrencilerin dikkate alınmasıdır. 1936 ile 1998 öğretim programları dâhil bu süreçteki tüm programların ortak vurgusu olarak “Öğrencilerden tez öğrenenlerle geç ve güç öğrenenler arasındaki farklılıkları göz önünde tutarak her birinin kendi kabiliyet ve istidadi oranında gelişmesini sağlamak ve öğretimi buna göre ayarlamak.” (MEB 1968, s.23) ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Bu ifadeyle farklı öğrenme hızlarına sahip olan öğrencilerin göz önüne alınarak gelişim fırsatlarının oluşturulması ve öğretim buna göre ayarlanması gerektiğine işaret ettiği görülmektedir. Öte yandan bu kod 2015, 2017 ve 2018 öğretim programlarında yer almazken bunun yerine öğrenme yollarındaki farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği bu üç programda gündeme getirilmektedir. 2015 programında geçen “Öğrencilerin öğrenme yolları farklılık gösterir. Bu nedenle matematik öğretim çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stilleri ve stratejilerini öne çıkaran uygulamalara öncelik verilmelidir.” (s.15) ifadesi ile öğretimde öğrencilerin öğrenme stilleri ve stratejilerinin göz önüne alınması gerektiğine ağırlık verilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yeteneklerinin de dikkate alınması gerektiği 1936, 1948 ve 1968 programlarında ortak bir kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda 1948 öğretim programı “Öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin kabiliyetleri bakımından birbirlerinden farklı olduklarını kavrayacak; sınıf ve okul içindeki çalışmaları, her kabiliyetteki öğrenciye, kendi kapasitesi içinde, başarı zevkini tattırarak ve ona gelişme ve olgunlaşma imkanları sağlayacak şekilde planlayacaktır.” (s.12) ifadesi ile bu bulguya yer vermekte ve öğrencilerin yeteneklerine göre öğretimin düzenlenmesini istemektedir.

Bireysel farklılıklar kategorisi altında farklılıklara saygı duyma ve farklılıkları zenginlik olarak görme kodunun sadece 2017 öğretim programının gündeminde yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda programda “Farklılıklara saygı gösterilmesine, farklılıkların zenginlik olarak algılanmasına, düşüncelerin daha rahat paylaşılmasına ve nihayetinde yeni fikirlerin oluşmasına ortam hazırlar. Bu bağlamda öğretim programları; bireyi topluma, toplumu da bireye feda etmeyen, kişi hak ve hürriyetine saygılı, uzlaşmacı bireyler yetiştirmek üzerine temellendirilmiştir.”(s.4) ifadesiyle kapsayıcılığın eğitim ortamındaki rolüyle birlikte toplumdaki rolünün de vurgulandığı görülmektedir. Tüm bu bulgulardan öğretim programlarının kapsayıcılık özelinde bireysel farklılıklara öğretimsel boyutunun yanı sıra toplumsal boyutuyla da yer verdiği söylenebilir.

Son olarak bireysel farklılıklar özelinde sadece bilişsel özelliklerin (çabuk ya da geç-güç öğrenen, farklı stil ve stratejilerle öğrenen ya da farklı yetenekler özelinde öğrenen) ele alınmadığı bununla beraber duyuşsal olarak da öğretim programlarında kapsayıcılığın yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda sadece 2005 programında yer alsa da “Öte yandan bütün öğrenciler aynı biçimde motive edilemezler. Bazı öğrenciler başarı ile motive olurken bazıları oyun, bulmaca, ilginç problemler vb. etkinliklere daha çok ilgi duyabilir. Kimi öğrenciler ise öğrendiklerini uygulama sansı yakaladığı zaman derse daha çok ilgi duyar. Sonuç olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak matematiği öğrenmeye yönelik motivasyonlarının geliştirilmesine önem verilmelidir.” (s.19) ifadesi ile duyuşsal farklılıkların da ele alınması gerektiğine ilişkin vurgunun olduğu görülmektedir.

Programlardaki Kültürel Farklılıkları Dikkate Alma Kategorisine ait Bulgular

Öğretim programlarında ortaya çıkan kategorilerden sonuncusu ise kültürel farklılıkların dikkate alınmasıdır. Tablo 6’da kültürel farklılıkları dikkate alma kategorisi altında yer alan kodların tarihsel incelemelerine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 6. Kültürel farklılıkları dikkate alma kategorisine ait kodlar ve yıllara göre dağılımı

Kod	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Kültürel Farklılıkları Dikkate Alma	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Farklı Kültürlerin Farkında Olma ve Saygı Duyma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-

Tablo 6 incelendiğinde kültürel farklılıkları dikkate alınmanın ilk olarak 2013 ilköğretim matematik öğretim programı ile gündeme geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. 2013 öğretim programından sonraki her bir güncelleme ve program değişikliğinde (2015, 2017, 2018) kültürel farklılıkları dikkate alma kodundan istikrarlı olarak bahsedildiği görülmektedir. Bu kapsamda 2015 öğretim programındaki “Öğrenciler arasındaki ve kültürel farklılıklar dikkate alınmalı” (s.15) gibi genel bir ifadeyle ve 2018 programındaki “...Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden

kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder...Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır.” (s.8) gibi ayrıntılı ifadelerle kültürel farklılıkların öğretimde ele alınmasının üzerinde durulduğu görülmektedir. Bununla beraber sadece 2017 öğretim programında Millî Eğitim Bakanlığının “kendisine, toplumuna ve farklı kültürlerle karşı yüksek düzeyde farkındalıkla saygı duymayı başarabilen, hayata hazır, mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak” (s.6) ifadesine eğitim politikaları ve öncelikleri kapsamında yer verildiği ulaşılan bir diğer bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Cumhuriyetten günümüze ilköğretim matematik öğretim programlarında kapsayıcılığa ilişkin yapılan vurgu incelenmiş ve tarihsel bağlamda ele alınmıştır. Bu kapsamda ilköğretim matematik öğretim programları incelendiğinde 1936'dan günümüze kadar tüm ilköğretim matematik öğretim programlarında kapsayıcılığa farklı bileşenler ile farklı yoğunluklarda yer verildiği ortaya çıkmıştır. Kapsayıcılığa ilişkin vurgular; her, tüm, bütün gibi genel kapsayıcılık vurgusu, eğitim engeli olan bireylere ulaşma, özel gereksinimli bireyleri dikkate alma, bireysel farklılıkları dikkate alma ve kültürel farklılıkları dikkate alma özelinde beş farklı kategoride karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan 1926 öğretim programında kapsayıcılığın izlerine rastlanılmaması bu programın kapsayıcı nitelikte olmadığı anlamı taşımamaktadır. Çünkü Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de kapsayıcılık adına çeşitli reform ve politika girişimlerinde bulunulduğu görülmektedir. Bu girişimlerden biri olan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile farklı insan tipi yetiştiren eğitim sistemleri birleştirilerek eğitim-öğretimin ulusal, laik, bilimsel, uygulamaya dayalı ve karma yapısının temelleri atılmıştır (Erdem, 2011). Böylelikle yeni ilköğretim programının kabulüyle de kadınlar ve erkekler için eğitim-öğretimde fırsat eşitliği ve karma öğretim, dönemin belirleyici girişimleri arasında yer almıştır (Türk, 1999). Nitekim karma eğitim ile eğitim sisteminin birleştiriciliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle her ne kadar öğretim programlarında açıktan bir vurgu olmasa da tüm öğretim programlarının örtük olarak bu temeller üzerine inşa edildiği söylenebilir. Öte yandan kapsayıcılığı sağlayan durumların çeşitlendirilmesi öğretim programlarının bu kapsamdaki farkındalığına ve zenginliğine işaret etmektedir.

1936, 1968, 1983, 2005, 2015 ve 2017 ilköğretim matematik öğretim programlarının kapsayıcılığı her bir öğrencinin, tüm öğrencilerin, bütün öğrencilerin gibi ifadelerle öğrencileri çeşitli farklılıklarına göre ele alma çabası sergilediği dikkat çekmektedir. Öğretim programlarında yer alan “Bütün öğrencileri problem üzerinde düşündürme”, “Tüm öğrencilerin etkinliklere katılımını sağlama” ve “Öğrenme ortamını tüm öğrenciler için düzenleme” vb. gibi ifadeler ile tüm öğrencilerin öğretim sürecine düşünsel olarak katılımını destekleyen düzenlemelerin yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber 1936 ve 1968 programlarının her bir öğrenciyi hayata hazırlama gayesi taşıdığı da görülmektedir. Bu programlar, her bir öğrencinin günlük yaşamında ihtiyaç duyabileceği matematik bilgisinin onlara kazandırılması gerekliliğine işaret etmektedir. Dolayısıyla programlarda yer alan her bir öğrenciyi ulaşma çabasının altında onları hayata hazırlama amacının yattığı söylenebilir. Ayrıca programların öğrenciler arasındaki farklılıkları bir ayırıştırma unsuru olarak görmeden öğretim uygulamalarında her bir bireyi birleştirmeye ve de kapsamaya çalıştığı görülmektedir. Dori ve Tal’un (2000) ifade ettiği gibi her bir öğrencinin öğrenme sürecine katılması kendi fikirlerini yapılandırılmalarına ve bakış açılarını açığa çıkarabilmelerine fırsat vermekle birlikte bu öğrenciler, özel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik etkinlikleri gerçekleştirme fırsatı bulurlar. Nitekim matematik sınıfında eşitlik, tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmek için eşit fırsatlara sahip olduğu adil bir sınıf ortamı oluşturarak öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak anlamına gelir (Bartell & Meyer, 2008). Bu kapsamda 1936’dan 2017 programına kadarki süreçte öğretim programlarında bu ifadelerin yer alması öğretim programlarının hiçbir öğrenciyi bir diğerinden ayırıştırılmadan aksine kapsayıcılık bağlamında birleştirici bir rol üstlendiğine işaret etmektedir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze matematik öğretim programlarından 1936 programının eğitim engeli olan bireyleri gündemine alması dikkat çeken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu program, okula erişim sağlayamamış yurttaşlara okuma yazma öğretmeyi, çocuğunu okula göndermeyen veliyi ikna ederek bu çocuklara eğitim hakkının verilmesini ve her gün daha çok çocuğa ulaşma hedeflerine yer vermektedir. Böylelikle kapsayıcılığın sınırlarını sınıf içinden sınıf dışına taşıma özelliğine sahiptir. Öte yandan eğitim engeli olan bireylere ulaşma vurgusunun sadece 1936 programında yer almasını dönemin şartlarını göz önüne alarak değerlendirmek daha sağlıklı olacaktır. Çünkü cumhuriyetin 1923 yılında ilan edilmesi ve harf devriminin 1928 yılında gerçekleştirildiği göz önüne alınırsa bu programın kapsayıcılık özelinde öncelikli amacının halkın okuryazar olmasını sağlamak ve okuryazarlık oranını her gün daha da arttırmak olduğu söylenebilir. Nitekim matematik yapmanın ön koşulu okuduğunu anlamadır (Reidel, Tomaszewski & Weaver, 2003). Bu nedenle kapsayıcılık ile beraber içinde bulunan şartlar özelinde eğitim hakkı ve eğitime eşit erişim sağlanması da göz önüne alınmalıdır. Ayrıca bu programda eğitime erişimde sorun yaşayan öğrencilere ulaşılması ve bu öğrencilere okuma yazma öğretilmesi öğretmenlere özellikle tembihlenmektedir. Bu durumu öğretmenler için vatandaşlık görevi olarak ele alan bu program daha çok çocuğa ulaşmayı öğretmenler için bir misyon haline getirmektedir. Bu da toplumla iç içe olmakla mümkündür.

Özel gereksinimli bireylerin öğretim uygulamalarında dikkate alınmasına ilişkin vurgu ilk olarak 2013 ilkököl matematik öğretim programında yer almakla birlikte 2015 ve 2017 programlarında da bu kategoriye yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamaları ilk olarak akıllara gelmektedir. Lindsay'ın (2007) tanımladığı gibi kaynaştırma uygulamaları özünde, özel eğitim gereksinimi ve yetersizliği olan öğrencilerin eğitim olanaklarını arttırmak için geliştirilen önemli bir eğitim planıdır. Özel gereksinimli öğrenciler için başvurulan kaynaştırma eğitimi genel olarak eğitim ve özelde bu kapsamda eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için bir kesişim niteliği taşımaktadır. Nitekim kaynaştırma; özel gereksinimli öğrencilerin hem akademik hem de sosyal eğitim programlarının dikkatlice planlanarak ve değerlendirilerek özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte eğitim almak üzere genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Lewis & Doorlag, 1999). Bu tanımlama göz önüne alındığında özel gereksinimli bireyler için öğretim programlarının planlanması ve ihtiyaç analizleri ile sürecin değerlendirilmesi ve öğretime entegrasyonların yapılması bir gerekliliktir.

Her ne kadar eğitim politikaları özelinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik ilk girişimler yaklaşık elli yıl öncesine dayansa da matematik öğretim programlarına ilk yansımalarının yaklaşık on yıl önce olduğu görülmektedir. Tarihsel olarak incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'li yıllarda başlatılan kaynaştırma uygulamaları zamanla yaygınlaşarak birçok ülkenin eğitim politikasının temelini oluşturmaya başlamıştır (OECD, 1995). Türkiye'de ise kaynaştırma uygulamaları 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile başlatılmış, 1997'de çıkarılan 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010). Tüm bu uygulamalara ve politik önemine rağmen öğretim programlarına yansımaları ilk olarak 2013'te gördüğümüz özel gereksinimli bireylere ilişkin vurgunun gündemdeki yerini sadece 5 yıl koruduğu, fakat son ve en güncel program olan 2018 öğretim programında bu vurguya yer verilmediği görülmektedir. Bu kapsamda özel gereksinimli öğrencilerin her şeyden önce bir birey olması ve her bireyin eğitim hakkına sahip olması bu öğrencilerin ne tür uygulamalar ile eğitime erişim sağlayacağı konusunda da birtakım soru işaretlerini beraberinde getirmektedir. Şu bir gerçektir ki öğretim programlarının özel gereksinimli bireylere yer vermesi bu öğrencilerin öğretim uygulamalarında dikkate alındığını garanti etmemektedir. Bu konuyu ele alan Zhou vd. (2011) sınıf ortamının bu öğrenciler için öğrenmeye elverişli olmadığı ve/veya öğretmenlerinin etkili olmadığı durumlarda, engelli öğrencilerin çabalarının kendileriyle diğer öğrenciler arasındaki boşluğu kapatmak için yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Bu da özel gereksinimli bireylerin öğretim uygulamalarına entegre edilmesinde öğretim programlarının tek başına yeterli olmadığını, öğretmenlerin bu konuya ilişkin farkındalık geliştirip öğretim uygulamalarını bu kapsamda tasarlaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

İlkökököl matematik öğretim programlarında kapsayıcılık özelinde bireysel farklılıklara ilişkin 1926 programı hariç tüm programlarda istikrarlı bir vurgunun varlığı dikkat çekmektedir. Nitekim etkili öğrenmede en iyi ortam aktif öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencilerin motive edildiği, her bir öğrencinin farklılığının kabul edildiği bir yaklaşımla bilginin sunulduğu ortamdır (Neary & Halvorsen, 1995). Bu nedenle de öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gözetilmeli ve her bir bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir öğretim sergilenmelidir. Nitekim Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökököl matematik öğretim programlarının 1926 hariç tamamında bu vurgu ön plana çıkmaktadır. Alanyazında farklılıkları bir zenginlik olarak gören çalışmaların varlığı da dikkat çekmektedir. Kapsayıcı eğitimin etkililiğini ortaya koyan Williams (2002) çalışmasında, genel eğitim sınıflarındaki öğrenciler arasında farklı geçmişlere ve yeteneklere sahip olanların akademik ve sosyal başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Nitekim eğitimde sosyal öğrenmeler önem arz etmektedir. Bireysel farklılıkların olduğu heterojen ortamlar; akran öğrenmesini sağlamakla birlikte bu farklılıkları gidermek ve eşit öğrenme fırsatları oluşturmada önem arz etmektedir. Bu kapsamda Allestaht-Snyder ve Hart (2001), eşit öğrenme fırsatlarının etkili öğretimi gerektirdiği ve böylece farklı ihtiyaçlara ve ihtiyaç derecelerine sahip öğrenciler arasındaki farkın, üretken bir ortamda matematik öğrenirken kapatılabilir olduğunu özellikle vurgulamaktadır. Alanyazındaki tüm bu çalışmaların da işaret ettikleri bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğine ilişkin bir kaygının hemen hemen tüm programlarda yer alması dikkat çekicidir. Elbette bireysel farklılıkların öğretim programlarında yer alması hayata geçirildiği anlamı taşımamaktadır. Fakat Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar öğretim programlarının ortak bir payda olarak bireysel farklılıklardan bahsetmesi bu konuda atılan adımlara ilişkin tarihsel olarak zengin ve derin bir bakış açısı kazanılmasına olanak sağlamaktadır.

Bir diğer önemli husus olan kültürel farklılıkların dikkate alınması gerekliliği ilk olarak 2013 ilköğretim matematik öğretim programında yer almakla birlikte günümüz dâhil sonraki tüm programlarda özellikle vurgulanan kapsayıcılık bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bireysel ya da kültürel farklılık gözetmeksizin her bir öğrenci için matematiği erişilebilir kılmak kapsayıcı eğitimin önemli amaçlarından biridir. Kültürel olarak çeşitli popülasyonların farklılaşmış başarı modellerini not etmenin yanı sıra kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıflarda matematiği her öğrenciye adil bir şekilde erişilebilir kılmak için başarı farklarından ziyade adil matematik öğrenme fırsatlarına odaklanmak gerekmektedir (Gutiérrez, 2008). Bu kapsamda öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerden farklı kültürel, etnik, sosyal, ekonomik ve dilsel çevrelerden

gelen öğrencilerin yaşamış deneyimlerini ve öğrenmesi gereken matematiksel bilgi ve becerileri bir araya getirmesi (Aguirre vd., 2013; Yolcu, 2020); öğrencilerin sahip oldukları sosyal ve kültürel kimlikleri tanınması (Gutiérrez, 2012; Ladson-Billings, 1997) ve ayrıca ev ve okul arasında köprü oluşturması beklenmektedir (Anthony & Walshaw, 2009; Civil, 2002). Bulunduğu konum itibarıyla Türk eğitim sisteminde kültürel hassasiyetler ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Çünkü Türkiye göç alma potansiyeli yüksek bir ülkedir. Özellikle 2011 Suriye savaşının başlangıcı ile birlikte artan sayıda bir göç dalgasıyla da karşı karşıya kalınmıştır. Nitekim kültürel farklılıkların ilk olarak 2013 öğretim programında yer alması ve istinasız olarak günümüz programlarına kadar vurgulanması kapsayıcılığa ilişkin kültürel farklılıkları gözetme çabasını destekler niteliktedir. Bu kapsamda eğitime eşit erişim sağlanması gerektiğinin altını çizen UNESCO (2009, s.9) öğretmenler, okullar ve eğitim sistemleri tarafından bireysel, sosyal ve kültürel çeşitliliğe saygı duyulmasıyla beraber bu kapsamda öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Böylelikle öğrencilerin buldukları ortama ilişkin aidiyet hissi gelişecek ve öğrenme ortamlarının uyumlu bir parçası haline geleceklerdir. Benzer şekilde Gay (2014) kültürel değerlere duyarlı öğretimin, farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerin kültürel olarak bütüncül bir yaklaşımla bireysel becerilerini ve akademik başarılarını geliştirdiğini ve böylece bu öğrencilerin topluma ve okula aidiyet hissetme, güdülenme, bağımsızlaşma ve güçlenme gibi pek çok olumlu katkısının olduğuna değinmektedir. Özellikle Türkiye'nin jeopolitik konumu ve önemi dikkate alındığında kültürel hassasiyetlere dikkat edilmesi ve bunun eğitim-öğretim uygulamalarına yansıtılması farklılığı her ne olursa olsun tüm öğrenciler için bir gerekliliktir. Tüm bu tespitler göz önüne alındığında, öğretim programlarında yer alan kapsayıcılığın sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı ve sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin kapsayıcılığı sağlama adına ne tür önlemlere başvurdukları ileriki araştırmalar kapsamında ele alınabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışma tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça / References

- Aguirre, J. M., Turner, E. E., Bartell, T. G., Kalinec-Craig, C., Foote, M. Q., Roth McDuffie A., et. al. (2013). Making connections in practice: Developing prospective teachers' capacities to connect children's mathematical thinking and community funds of knowledge in mathematics instruction. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 178-192. <https://doi.org/10.1177/0022487112466>
- Allsht-Snyder, M., & Hart, L.E. (2001). "Mathematics for all": How do we get there?. *Theory into Practice*, 40(2), 93-101.
- Anthony, G., & Walshaw, M. (2009). Mathematics education in the early years: Building bridges. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 107-121. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.107>
- Askew, M. (2015). Diversity, inclusion and equity in mathematics classrooms: From individual problems to collective possibility. In A. Bishop, H. Tan, & T. N. Barkatsas (Eds.), *Diversity in mathematics education: Towards inclusive practices* (pp. 129-145). Cham: Springer International Publishing. . https://doi.org/10.1007/978-3-319-05978-5_8
- Bartell, T. G., & Meyer, M. R. (2008). Connecting research to teaching: Addressing the equity principle in the mathematics classroom. *The Mathematics Teacher*, 101(8), 604-608. <https://doi.org/10.5951/MT.101.8.0604>
- Bauer, A. M., & Kroeger, S. (2004). *Inclusive classrooms: Video cases on CD-Rom activity and learning guide* (Vol. 1). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2004). Developing inclusive teacher education? In K. Nes, M. Strømstad, & T. Booth (Eds.), *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Civil, M. (2002). Everyday mathematics, mathematicians' mathematics, and school mathematics: Can we bring them together?. *Journal for Research in Mathematics Education Monograph*, 11, 40-62. <https://doi.org/10.2307/749964>

- Cologon, K. (2014). Better together: Inclusive education in the early years. In K. Cologon (Ed.), *Inclusive education in the early years. Right from the start* (pp. 3-26). South Melbourne, Vic: Oxford University Press.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185
- D'Ambrosio, U. (2010). Ethnomathematics: A response to the changing role of mathematics in society. *Philosophy of Mathematics Education*, 25.
- Dori, Y. J., & Tal, R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84(1), 95-113. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200001\)84:1<95::AID-SCE7>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1<95::AID-SCE7>3.0.CO;2-W)
- Dreyer, L. M. (2017). Inclusive education. L. Ramathan, L. Le. Grange ve P. Higgs (Ed.). *Education studies for initial teacher development* (ss.383-400). Lansdowne: Juta & Co.(PTY) LTD.
- Erdem, A. R. (2011). Atatürk'ün eğitim liderliğinin başarısı: Türk eğitim devrimi. *Belgi Dergisi*, (2), 163-181.
- Faragher, R., Hill, J., & Clarke, B. (2016). Inclusive practices in mathematics education. *Research in Mathematics Education in Australasia 2012-2015*, 119-141. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1419-2_7
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama*. Anı Yayınları.
- Gutiérrez, R. (2008). A "gap-gazing" fetish in mathematics education? Problematizing research on the achievement gap. *Journal for Research in Mathematics Education*. 39(4), 357-364.
- Gutiérrez, R. (2012). Context matters: How should we conceptualize equity in mathematics education?. in B. Herbel-Eisenmann, J. Choppin, D. Wagner & D. Pimm (Eds.), *Equity in discourse for mathematics education* (17-33). Dordrecht: Springer.
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (371-404). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: Competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1009-1023. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261>
- Ladson-Billings, G. (1997). It doesn't add up: African American students' mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Achievement*, 28(6), 697-708.
- Lambdin, D.V. & Walcott, C. (2007). Changes through the years: Connections between psychological learning theories and the school mathematics curriculum. In W. G. Martin & M.E. Strutchens (Eds). *The Learning of Mathematics: 69th NCTM Yearbook* (pp 3-26). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- McDonnell, J., & Hunt, P. (2014). Inclusive education and meaningful school outcomes. In M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk & D. Ryndak (Eds.), *Equity & full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future* (pp. 155-176). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara, Türkiye.
- MEB (2010). *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. https://www.meb.gov.tr/carged/carged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (1926). *İlk Mektepler Müfredat Programı*, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1936). *İlk Mektepler Müfredat Programı*, İstanbul.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi-Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB) (1990). *İlköğretim matematik dersi programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB) (1998). *İlköğretim okulu matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB) (2005). *İlköğretim matematik programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB) (2013). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi-Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB) (2015). *İlköğretim matematik dersi (1, 2, 3 ve 4.Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEGSB) (1968). *İlkokul matematik programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEGSB) (1983). *İlkokul matematik programı*. Ankara: MEB.
- Neary, T., & Halvorsen, A. (1995). *What is "inclusion"?: California peers outreach project: Application and replication of inclusive models at the local level*, final report.
- OECD (1995). *Integrating Students With Special Needs Into Mainstream Schools*. Paris: OECD Publications.
- Ouane, A. (2008). *Lifelong learning connections: The nodal role of diversified post-primary and post-basic approaches*. UIL paper to session, 6, 5-9.
- Reidel, J., Tomaszewski, T., & Weaver, D. (2003). Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies. *ERIC Document Reproduction Service*, No: ED 479 204.
- Roos, H. (2015). *Inclusion in mathematics in primary school: What can it be?* Licentiate thesis. Växjö: Linnaeus University.
- Roos, H. (2019). *The meaning of inclusion in student talk: Inclusion as a topic when students talk about learning and teaching in mathematics* (Ph. D. thesis). Linnaeus University.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research, grounded theory procedures and technics*. London: Sage Publications.
- Türk, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- UNESCO, A. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Geneva: UNESCO IBE.
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

- Williams, S. C. (2002). How speech-feedback and word prediction software can help students write. *Teaching Exceptional Children, 34*(3), 72-78. <https://doi.org/10.1177/004005990203400310>
- Yolcu, A. (2020). Kültürel olarak duyarlı matematik etkinlikleri. Y. Dede, M. F. Dođan, ve F. Aslan Tutak (Ed.) *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları* (s.467-487). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257880084.20>
- Zhou, L., Parker, A. T., Smith, D. W., & Griffin-Shirley, N. (2011). Assistive technology for students with visual impairments: Challenges and needs in teachers' preparation programs and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 105*, 197–210. <https://doi.org/10.1177/0145482X1110500402>