

Examination of the 2024 Social Studies Curriculum Learning Outcomes from the Perspective of Inclusive Education Principles

Süleyman TEMUR¹

Abstract

Inclusive education is an approach that builds bridges rather than walls and envisions the inclusion of all individuals, regardless of their differences, within the education system. The social studies course, in this regard, shares many commonalities with inclusive education, as it aims to provide the values, skills, and attitudes necessary for active participation in social life. From this perspective, the learning outcomes in the Social Studies Course Curriculum updated in 2024 were examined through the lens of inclusive education principles. The aim is to determine how compatible the renewed curriculum is with inclusive education principles and in which areas it can be improved. A qualitative research method was used in the study, and data were collected through document analysis. The data were analyzed using the descriptive analysis method. According to the findings, a total of 30 learning outcomes were associated with inclusive education: 6 in Grade 4, 8 in Grade 5, 7 in Grade 6, and 9 in Grade 7. These learning outcomes were found to be most prevalent in the learning areas of "Living Together", "Our Living Democracy", "Technology and Social Sciences", and "Our Home the World". In this regard, it was determined that the 2024 Social Studies Course Curriculum is closely related to inclusive education in terms of learning outcomes and learning areas. In light of these findings, it is recommended that the program's dimensions of values, skills, competencies, and specific and general objectives also be examined from the perspective of inclusive education principles, and that efforts be made to further align the program with these principles.

About the Article

Received: 07.02.2025

Accepted: 17.09.2025

Published: 13.10.2025

Keywords

Inclusive education

2024 social studies curriculum

Learning outcomes

Learning domain

For Citation

Temur, S. (2025). Examination of the 2024 social studies curriculum learning outcomes from the perspective of inclusive education principles. *MSKU Journal of Education*, 12(2), 227-250. DOI: 10.21666/muefd.1635593

Introduction

Access to education and equality of opportunity remain significant unresolved issues today (Büyükhan and Karagöl, 2021). Individuals living in rural areas with limited socioeconomic means, in particular, face restricted access to educational opportunities (Gürel and Kartal, 2015). Aygül (2018) states that deficiencies in school infrastructure prevent many children from benefiting equally from educational opportunities; Eren (2019) revealed that teachers encounter various difficulties in educating foreign national students, feel inadequate, and have not received sufficient training in this regard. Ersoy and Seyidoğlu (2020), similarly, highlighted issues such as a lack of school-family cooperation and teacher inadequacy among the barriers to equality of opportunity in education.

Despite all these structural and systemic barriers at local and national levels, global education literature offers a different perspective. Indeed, significant educational gains have been achieved globally since the early 2000s, especially in primary education. While these gains largely focused on increasing access to compulsory education, more limited progress has been made in the areas of education quality and equality of opportunity (Education Commission, 2016). Furthermore, increasing migration flows and

¹ Niğde Ömer Halisdemir University - temursuleyman19@gmail.com – ORCID: [0000-0002-5203-6553](https://orcid.org/0000-0002-5203-6553)

demand for education have led to overcrowding in schools, a decline in education quality, larger class sizes, and more complex student language, skill, and social norms (Dryden-Peterson and Adelman, 2016). This situation disproportionately affects immigrant-origin students who settle in disadvantaged areas and lack sufficient financial means, causing them to attend schools that are more disadvantaged in terms of educational resources (Nicolai, Wales and Aiazzi, 2017). According to OECD (2015) and UNESCO (2019) reports, immigrant students face various barriers in education and tend to be less successful than their peers. Indeed, issues such as a lack of language proficiency and legal/administrative barriers hinder their chances of success in education and access to it, preventing them from realizing their potential and benefiting from opportunities. In light of this information, the problems experienced in terms of access to education and equality of opportunity have brought the concept of "inclusive education" to the forefront of discussions (Polat, 2020). Indeed, the inclusive education approach aims to provide every student with a fair and equal educational opportunity tailored to their interests, needs, and abilities, based on the principle that all individuals are valuable and unique (Temur, 2024a). In this context, adopting the inclusive education approach and developing policies to eliminate these problems are essential. This is a prerequisite for all students to have equal access to educational opportunities and to benefit fairly from the opportunities offered by the education system (Sakız, 2022). This is because inclusive education is defined as an educational approach that aims to create an inclusive and accessible learning environment by considering everyone's diversity and special needs, promoting participation, and eliminating exclusion (Anderson and Devine, 2018; Hodkinson, 2020; Sakız, 2024; Seyidoğlu, 2024; Yakar, 2024). Therefore, it is important that all elements of the education system (curriculum, pedagogy, assessment, school culture, etc.) are structured in line with inclusive principles, and in this context, all courses serve inclusive education. However, the social studies course has more potential than other courses in terms of inclusive education due to its content and adopted pedagogical approach.

Social studies has the potential to create an inclusive educational environment by combating prejudice and stereotypes (Nelson and Pang, 2014). Given the increasing waves of migration in recent years, social studies also plays an important role in ensuring the social integration of asylum seekers and refugees (Firat, 2021). Indeed, social studies, which contains the necessary skills and values of social life, is also described as "life itself" (Yalçınkaya and Er, 2019). Furthermore, values such as equality, participation, socialization, respect for differences, kindness, and love form the basis of inclusive education (Baykara Özyaydınlık, 2019). These values also form the basis of social studies, demonstrating the strong link between social studies and inclusive education. Şimşek (2019) emphasizes the importance of social studies for the active participation and empowerment of disadvantaged groups with democratic values. This is because this course aims to raise individuals who have internalized fundamental values, are responsible, environmentally conscious, and respectful (Bayram, 2019). Ellis (2007) argues that social studies parallels inclusive education with its fundamental values doctrine and principle of unconditional acceptance. Again, social studies comes to the fore in the context of socialization and cultural adaptation. Especially in societies receiving migrants, social studies education has a great responsibility in ensuring the socialization and social adaptation of immigrant individuals through an inclusive education approach (Seyidoğlu, 2024). This is because this course is described as the only course identified with achieving socialization and social adaptation (Safran, 2015). In conclusion, we can say that social studies and inclusive education have a close connection in terms of common values and goals. The integration of these two fields can make significant contributions to efforts to build a more just, inclusive, and democratic society.

When the literature is examined, it is seen that some research has been conducted on social studies teachers' perceptions, attitudes, and self-efficacy towards inclusive education (Bayram, 2019; Önal, 2023; Şimşek, 2019). In addition, various studies have been conducted on inclusive education practices in social studies lessons (Firat, 2021; Öner, 2022; Seyidoğlu, 2024; Ünal, 2021; Yıldırım, 2020). These studies demonstrate how inclusive education can be implemented using different methods and strategies. The suitability of social studies textbooks to inclusive education principles has also been a subject of research (Temur, 2024b). In terms of curricula, there are studies that examine different courses from the perspective of inclusive education (Bülbül and Sakız, 2020; Göl and Sakız, 2020; Gültekin-Talayhan and Sakız, 2022; Koçyiğit and Şimşek, 2019; Şimşek et al., 2019). Studies on the "Social Studies Curriculum" (SSC) are limited to the 2018 curriculum (Temur, 2024a). However, there is no comprehensive study on the "Social Studies Curriculum" renewed in 2024. In this context, conducting

research on the renewed "SSC" within the scope of the "Türkiye Century Education Model" (TCEM) in 2024, in the context of inclusive education, emerges as an important need. Therefore, the purpose of this study has been determined as "Examination of the 2024 SSC Learning Outcomes in Terms of Inclusive Education Principles". To this end, the following research questions were addressed:

- 1) What are the findings regarding inclusive education principles in the 2024 SSC learning outcomes?
- 2) How are the learning outcomes associated with inclusive education principles distributed by learning area in the 2024 SSC?

Method

Research Model

This study adopted a case study design, one of the qualitative research methods. A case study is an approach that allows for an in-depth and multifaceted examination of a specific phenomenon or document in its natural environment (Yıldırım and Şimşek, 2021). According to Creswell (2007), a case study is a qualitative research strategy in which the researcher analyzes one or more phenomena or situations, delimited within a specific time frame, in detail through various data collection methods (e.g., observations, interviews, documents, etc.). This approach aims to identify the cases under study and their related main themes. Accordingly, the case study design was preferred in this study because it allows for examination of the SSC learning outcomes in terms of inclusive education principles.

Reviewed Document

In this study, the "2024 SSC" document was used as a data collection tool. In this context, the 2024 "SSC", which is directly related to the research topic and current, was chosen as the primary data source for the research. The bibliographic information of the document used in the research is provided below:

- MoNE. (2024). Social studies curriculum (4th, 5th, 6th, and 7th grades). MoNE Publications.

Data Analysis

In this study, the 2024 SSC was examined using the document analysis technique. Document analysis is one of the qualitative research methods that allows for the systematic examination of written or visual materials (Bogdan and Biklen, 1992). With this technique, analyses related to the examined program were carried out through descriptive analysis. Indeed, descriptive analysis is a method that allows for the summarization and interpretation of materials within previously determined themes or categories (Yıldırım and Şimşek, 2021). From this perspective, both document analysis and descriptive analysis were employed. A previously developed form was used to examine the SSC learning outcomes in terms of inclusive education principles. The inferences presented descriptively were evaluated in terms of the inclusive education principles of the 2024 SBDÖP learning outcomes.

Within the framework of this information, in the creation of the form used in the study, concepts from the relevant literature that express the basic principles, definitions, and sub-dimensions of inclusive education were utilized (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006; Anderson and Devine, 2018; Banks and Nguyen, 2008; Bozkaya, 2020; Öner, 2022; Ruiz and Sanchez, 2011; Sakız, 2024; Temur, 2024a; Ünal, 2021; Ydo, 2020; Yılmaz et al., 2023). In this framework, each principle is explained with various dimensions aimed at ensuring fair and inclusive practices in the education process. In this context, fundamental principles such as "inclusivity", "equality", "difference and diversity", "respect for differences", "cooperation", "equal opportunity", "accessibility", "participation", and "social justice" have been addressed with detailed sub-dimensions aiming to meet the needs of every student in education and realize their potential.

In this study, document analysis was carried out by following the stages recommended by Forster (1994) and Merriam (2009). These stages are as follows:

1. "Accessing documents": The SSC shared on the official website of the "Ministry of National Education" (MoNE) "Board of Education" (BoE) was accepted as the necessary document.

2. "Checking the originality of documents": The originality of the SSC was confirmed by the BoE's board decision dated 23.05.2024 and numbered 20.
3. "Adopting a system for coding and categorization": The form prepared regarding the basic principles and sub-dimensions of inclusive education was taken as a reference.
4. "Analyzing the data": The learning outcomes in the SSC were analyzed according to the criteria specified in the form.
5. "Using the data": The findings obtained from the analysis were used to find answers to research questions and to reveal new information related to the research topic.

Validity and Reliability of Data

In qualitative research, validity and reliability are two important concepts used to evaluate how accurate and consistent research findings are. In this context, the data obtained were independently analyzed by two researchers who are experts in the field. The researchers were guided by a coding manual used during the process of coding the data and extracting themes. Consistency between codes and themes was evaluated by having one researcher's coded data reviewed and compared by another researcher. This demonstrated that the research findings are robust against different perspectives and interpretations and provide consistent answers to the research questions. To assess the reliability of the study, the learning outcomes related to inclusive education in SSC were reviewed by the author and a social studies/inclusive education expert to identify areas of consensus and disagreement, and the reliability of the study was analyzed using the formula proposed by Miles and Huberman (1994). According to Miles and Huberman (1994), inter-coder agreement should be at least 80% based on coding supervision to ensure internal consistency. In this study, inter-coder agreement was found to be 96% as a result of coding supervision. For the 4% where consensus could not be reached, a third independent expert opinion was sought, and the final coding decisions were determined through consultations with this expert. This method ensured that all learning outcomes were coded consistently and reliably. This result indicates that the study has high internal consistency and supports the reliability of the findings.

Findings

In this study, the learning outcomes included in the 2024 SSC were discussed in the context of inclusive education and presented in tables. Specifically, Table 1 details the learning outcomes associated with inclusive education in the Grade 4 SSC.

Table 1. Learning Outcomes Associated with Inclusive Education Principles in Grade 4 SSC

Learning Outcome Code	Learning Outcome	Associated Inclusive Education Principle(s)
SB.4.1.1.	“To be able to interpret the contributions of the social studies course to his/her life.”	Inclusion, Social Justice, Participation
SB.4.1.2.	“To be able to make inferences about the importance of respecting individual characteristics.”	Respect for Differences, Difference and Diversity, Inclusion
SB.4.1.3.	“To be able to produce ideas to maintain social unity.”	Cooperation, Participation, Inclusion
SB.4.4.2.	“To be able to interpret the contributions of the changes brought by the Republic to our lives.”	Equality, Social Justice, Inclusion
SB.4.4.3.	“To be able to generate ideas about decision-making and democratic participation processes at school.”	Participation, Equality, Cooperation, Social Justice
SB.4.6.1.	“To be able to reflect the safety rules to be followed in the online environment to their actions.”	Accessibility, Equal Opportunity, Social Justice

The 6 learning outcomes in Table 1 are were closely related inclusive education principles. Phrases such as "contributions of social studies lessons", "respecting individual characteristics", "social unity", "changes brought by the Republic", "decision-making and democratic participation", and "online and safety rules" included in the learning outcomes reflect the values of inclusive education (MoNE, 2024). These learning outcomes show strong consistency with various inclusive education principles such as inclusivity, equality, difference and diversity, respect for differences, cooperation, equal opportunity, accessibility, participation, and social justice.

Within the scope of this research, learning outcomes related to inclusive education in the Grade 6 SSC were also examined. For this purpose, the content of the Grade 5 SSC was analyzed in detail, and learning outcomes linked to inclusive education are presented in Table 2.

Table 2. Learning Outcomes Associated with Inclusive Education Principles in Grade 5 SSC

Learning Outcome Code	Learning Outcome	Associated Inclusive Education Principle(s)
SB.5.1.1.	“Analyze the relationships between the groups they belong to and their roles in these groups.”	Inclusion, Participation, Social Justice
SB.5.1.2.	“To be able to interpret the effect of respecting cultural characteristics on living together.”	Respect for Differences, Difference and Diversity, Inclusion, Cooperation
SB.5.1.3.	“To be able to contribute to solidarity and solidarity activities to maintain social unity.”	Cooperation, Inclusion, Social Justice
SB.5.4.1.	“To be able to analyze the relationship between the concepts of democracy and republic.”	Equality, Social Justice, Equal Opportunity
SB.5.4.2.	“To be able to make inferences about the importance of being an active citizen in terms of its effect on social order.”	Participation, Social Justice, Equality
SB.5.4.3.	“To be able to question the importance of basic human rights and responsibilities.”	Equality, Equal Opportunity, Social Justice, Inclusion
SB.5.6.1.	“To be able to discuss the effects of technological developments on social life.”	Accessibility, Equal Opportunity, Social Justice
SB.5.6.2.	“To be able to create a product about the importance of conscious use of technological products.”	Accessibility, Equal Opportunity

The 8 learning outcomes in Table 2 reflect the principles of inclusive education. The phrases "Groups and roles", "Respect for cultural characteristics", "Social unity, mutual aid, and solidarity", "Democracy and Republic", "Active citizen", "Human rights and responsibilities", "Technological developments and their reflections on society", and "Conscious use of technology" support inclusive education values (MoNE, 2024). These learning outcomes have a strong relationship with fundamental inclusive education principles such as inclusivity, equality, difference and diversity, respect for differences, cooperation, equal opportunity, accessibility, participation, and social justice.

One of the grade levels examined in the research is the Grade 6. For this purpose, the learning outcomes related to inclusive education in the Grade 6 SSC are presented in Table 3.

Table 3. Learning Outcomes Associated with Inclusive Education Principles in Grade 6 SSC

Learning Outcome Code	Learning Outcome	Associated Inclusive Education Principle(s)
SB.6.1.1.	“To be able to infer that the groups they belong to and their roles in these groups may change over time.”	Inclusion, Difference and Diversity, Participation
SB.6.1.2.	“To be able to interpret the effect of our cultural ties on social unity.”	Respect for Diversity, Difference and Diversity, Cooperation, Inclusion
SB.6.1.3.	“To be able to negotiate solutions to the problems encountered in social life.”	Participation, Cooperation, Social Justice
SB.6.2.3.	“To be able to interpret the cultural cooperation of our country with the Turkish world.”	Inclusion, Difference and Diversity, Cooperation
SB.6.4.2.	“To be able to interpret the importance of fundamental rights and responsibilities in maintaining social order.”	Equality, Social Justice, Equal Opportunity
SB.6.4.3.	“To be able to question the effects of digitalization and technological developments on the use of citizenship rights.”	Accessibility, Equal Opportunity, Social Justice, Participation
SB.6.6.1.	“To be able to structure the role of developments in transportation and communication technologies in cultural interaction.”	Accessibility, Difference and Diversity, Inclusion

The 7 learning outcomes in Table 3 reflect the principles and values related to inclusive education. The phrases "group and roles", "cultural ties and social unity", "solving problems in social life", "cultural cooperation", "fundamental rights and responsibilities", "citizenship rights", and "cultural interaction" demonstrate this (MoNE, 2024). In particular, these learning outcomes emphasize core inclusive education principles such as inclusivity, difference and diversity, participation, respect for differences, cooperation, social justice, equality, equal opportunity, and accessibility.

Another grade level covered by the research is the Grade 7. For this purpose, the learning outcomes related to inclusive education in the Grade 7 SSC are presented in Table 4.

Table 4. Learning Outcomes Associated with Inclusive Education Principles in Grade 7 SSC

Learning Outcome Code	Learning Outcome	Associated Inclusive Education Principle(s)
SB.7.1.1.	“To be able to question the importance of effective communication in groups and social life.”	Participation, Cooperation, Inclusion
SB.7.1.2.	“To be able to generate ideas to maintain equality of opportunity for individuals with special needs.”	Equal Opportunity, Equality, Accessibility, Inclusion, Social Justice
SB.7.1.3.	“To be able to make inferences about the attitudes and behaviors of Turkish society towards national issues.”	Inclusion, Difference and Diversity
SB.7.2.1.	“To be able to interpret the changes caused by globalization in human and social life.”	Difference and Diversity, Inclusion
SB.7.2.2.	“To be able to summarize the role of our country in solving regional and global problems.”	Cooperation, Social Justice, Inclusion
SB.7.4.1.	“To be able to summarize the basic qualities of the Republic of Türkiye.”	Equality, Social Justice, Inclusion
SB.7.4.3.	“To be able to interpret the development of democracy in our country in terms of the basic principles of democracy.”	Participation, Equality, Social Justice, Equal Opportunity
SB.7.4.4.	“To be able to summarize the problems encountered in the implementation process of democracy.”	Social Justice, Equality, Participation
SB.7.6.3.	“To be able to make scientific inquiry for a problem he/she may encounter in social life.”	Social Justice, Participation, Cooperation

The 9 learning outcomes in Table 4 contain statements consistent with inclusive education principles. Specifically, the phrases "group and effective communication", "individuals with special needs and equal opportunities", "attitudes and behaviors", "globalization and changes in social life", "regional and global problems", "fundamental characteristics of the Republic", "fundamental principles of democracy", "the process of implementing democracy and encountered problems", and "problems in social life" reflect the core principles of inclusive education (MoNE, 2024). These learning outcomes are observed to be related to inclusive education principles such as Participation, Equal Opportunity, Equality, Accessibility, Inclusivity, Social Justice, Cooperation, and Diversity and Variety.

Within the scope of the research, the distribution of learning outcomes associated with inclusive education by learning areas was analyzed and presented in Table 5.

Table 5. Distribution of Learning Outcomes Associated with Inclusive Education by Learning Domains

Learning Area	Grade 4	Grade 5	Grade 6	Grade 7	Total
Living Together	3	3	3	3	12
Our Home is the World	-	-	1	2	3
Our Common Heritage	-	-	-	-	-
Our Living Democracy	2	3	2	3	10
Economy in Our Lives	-	-	-	-	-
Technology and Social Sciences	1	2	1	1	5
Total	6	8	7	9	30

According to Table 5, the learning outcomes related to inclusive education in the SSC are most frequently found in the areas of "Living Together" (12), followed by "Our Living Democracy" (10), "Technology and Social Sciences" (5), and "Our Home the World" (4). No such relationship could be established in the areas of "Our Common Heritage" and "Economy in Our Lives". The grade with the most learning outcomes related to inclusive education was determined to be Grade 7 (9), and the grade with the fewest was Grade 4 (6).

Conclusion and Discussion

The research found that the 2024 SSC is closely related to inclusive education in terms of learning outcomes and learning areas. This indicates that social studies can play a critical role in complex issues such as prejudice and other forms of discrimination (Nelson and Pang, 2014). In this context, social studies can be defined as a course that organizes content to appeal to different student groups, instills effective citizenship skills and fundamental values within the framework of inclusive education (Temur, 2024a). This is because social studies provides all students with an inclusive and multifaceted perspective, enabling them to effectively use their knowledge and skills in social life practices (Öner, 2022). Furthermore, the National Council for the Social Studies [NCSS] (1992) emphasized that building a democratic society in a world dominated by cultural diversity is one of the fundamental goals of social studies. In this context, social studies, with its multidisciplinary structure, addresses important concepts such as individual rights and freedoms, and respect and valuing differences (Koçoğlu and Egüz, 2019). Konak and Ay (2019) stated that social studies aims to convey democratic values to all segments of society and strengthen social harmony by presenting real-life examples. One of the main goals of inclusive education is to create an inclusive social structure by raising individuals who are in harmony with national and international values (Amor et al., 2018). From this perspective, social studies and inclusive education demonstrate many common goals aimed at strengthening an individual's social existence (Şimşek and Kılcan, 2023). Indeed, social studies contributes to the construction of an inclusive society by providing students with the knowledge, skills, and attitudes that will enable them to play an active role in social life practices (Temur, 2024b).

The research found that 6 learning outcomes in Grade 4, 8 in Grade 5, 7 in Grade 6, and 9 in Grade 7 were associated with inclusive education in the SSC. These findings are consistent with Temur's (2024a) study on the 2018 SSC. Temur's research also concluded that 6 learning outcomes in Grade 4, 9 in Grade 5, 7 in Grade 6, and 8 in Grade 7 were associated with inclusive education. However, compared to the 2018 SSC, differences in the number of learning outcomes associated with inclusive education are noticeable in the Grades 5 and 7 of the 2024 SSC. Specifically, in the 2024 SSC, there was a decrease of 1 learning outcome in Grade 5, while there was an increase of 1 learning outcome in Grade 7. Furthermore, when examining the phrases in the learning outcomes associated with inclusive education, themes such as "social awareness and sensitivity, democracy and citizenship, cultural awareness and communication, technology use and awareness, group dynamics and roles" are observed. In this context, it can be said that the social studies course and inclusive education intersect at many common points, such as respecting individual and cultural differences in the learning environment, acquiring knowledge and skills in an egalitarian environment, active citizenship, social unity and solidarity, digital literacy, and sensitivity to global issues, in line with the phrases in the learning outcomes associated with inclusive education. This is because inclusive education aims to meet the diverse needs of each student, respecting physical, mental, and cultural differences while minimizing discrimination (Gültekin-Talayhan and Sakız, 2022), and the social studies course also develops students' empathy and tolerance by addressing different cultures (Ainscow et al., 2006; Öntaş, 2024). Through the combination of these two fields, students acquire knowledge and skills in an egalitarian environment and grow into active citizens. Moreover, while the social studies course helps students understand their rights and take an active role in society (Bérubé, 2003; Yıldırım and Öntaş, 2023), inclusive education aims to meet the specific needs of each student and reduce discrimination (Arduin, 2015; Lauchlan and Boyle, 2007). This allows students to feel that they have equal rights and can develop their potential. Inclusive education also aims to eliminate digital inequalities, providing equal digital access to all students and developing digital literacy skills (Anderson and Devine, 2018; Smith, 2002). The social studies course also educates students as conscious and responsible individuals in the digital world by providing them with fundamental concepts related to digital citizenship (Temur, 2023b). While inclusive education

views diversity as a richness (Chatterjee, 2021; Florian, 2017), the social studies course also embraces cultural diversity and aims to build a society where respect and love prevail through cooperation (Temur, 2024c). Finally, the social studies course plays an important role in educating students as individuals sensitive to global issues and offers rich content in terms of questioning prejudices against different cultures and gaining sensitivity to global issues (Temur, 2024a, 2024b, 2024c).

Another result obtained from the research is that the learning outcomes related to inclusive education in the 2024 SSC are most frequently found in the "Living Together", "Our Living Democracy", "Technology and Social Sciences", and "Our Home World" learning areas, respectively. Although studies conducted by Temur (2024b, 2024c) and Öntaş (2024) focused on examining visuals and texts in social studies textbooks within the context of inclusive education, the findings of these studies parallel the results of the current study. Particularly, the presence of elements related to inclusive education in textbooks within the learning areas of Individual and Society, Active Citizenship, Culture and Heritage, Global Connections, Science, Technology and Society, and People, Places and Environments, reveals that the SSC constitutes an important argument serving inclusive education. This situation suggests that the inclusive principles included in the curriculum are also reflected in the teaching materials, thereby supporting inclusivity throughout education. Furthermore, it was observed that the Grade 7 level had the most learning outcomes associated with inclusive education, while the Grade 4 level had the fewest. Temur (2024a) found that in the 2018 curriculum, the Grade 5 level had the most learning outcomes associated with inclusive education, and the Grade 4 level had the fewest. This situation shows similarity with the Grade 4 level in Temur's study but differs at the Grade 7 level. In this context, the "Living Together" area in the SSC supports values such as "respect for individual differences", "empathy", "social acceptance", "responsibility", "overcoming prejudice", and "stereotypes" (Öner, 2022; Ünal, 2021) by addressing themes of respect for individual and cultural differences, rights and freedoms, and social unity and solidarity (MoNE, 2024), which are fundamental principles of inclusive education. The "Our Living Democracy" area aims to promote unity in education and respect for differences by encouraging individual rights and freedoms, active citizenship responsibilities, and the participation of disadvantaged groups in social life (Center for Civic Education, 1994). This area also plays a key role in helping immigrant students learn their rights, responsibilities, and duties related to citizenship (Bozkaya, 2020; Keçeci, 2019; Temur, 2023a). The "Our Home World" area aims to question prejudice and stereotypes against different cultures, promote respect for multiculturalism, and raise awareness of global issues (Keçeci, 2019; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022; Sakız, 2024; Temur, 2024a) by addressing topics such as cultural cooperation, globalization and its effects on social life, and regional and global problems (MoNE, 2024). Finally, the "Technology and Social Sciences" area serves inclusive education (Temur, 2023b; Ydo, 2020) by aiming to enable students to act as conscious individuals in the digital world, observe ethical values while benefiting from the opportunities offered by technology, and contribute responsibly to societal technological developments (MoNE, 2024, p.7). All four of these learning areas contribute to students' better understanding of themselves and their surroundings, recognizing social structures and interactions, and developing into conscious and responsible individuals.

Recommendations

- 1) In this study, the learning outcomes in the Social Studies Curriculum were examined in terms of inclusive education principles. It is recommended that other studies also be conducted to examine the values, skills, competencies, and specific and general objectives of the Social Studies Curriculum from the perspective of inclusive education.
- 2) This study revealed the reflections of inclusive education principles in the curriculum, specifically for social studies. Similarly, the extent to which the learning outcomes in the curricula of other core subjects (Turkish, Mathematics, Science, etc.) align with inclusive education principles can be analyzed with an interdisciplinary approach. Such research will contribute to ensuring inter-program consistency by determining the potential for inclusive education in different disciplines.
- 3) As a complement to the learning outcomes in the curriculum, how teachers reflect inclusive education principles in their classroom practices and the challenges they face in this process can

be investigated. Indeed, given the central role of teachers in inclusive education (Temur and Uslu, 2024), qualitative studies with teachers (interviews, observations, etc.) will provide valuable information about the program's reflections in the field.

- 4) The study found that the number of learning outcomes associated with inclusive education was lowest at the Grade 4 level. Therefore, emphasizing inclusive education practices in the Grade 4 can help students overcome their prejudices, respect differences, and become members of an inclusive society.

References

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Amor, A., Hagiwara, M., Shogren, K., Thompson, J., Verdugo, M., Burke, K., & Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. DOI: [10.1080/13603116.2018.1445304](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304)
- Anderson, L. S., & Devine M. E. (2018). Including youth of all abilities. In Peter A. Witt & Linda L. Caldwell (Eds., 2. Edition), *Youth development principles and practices in out of school time settings*. Urbana: Sagamore Venture.
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
- Aygül, H. H. (2018). Eğitime erişim, yoksulluk ve formel / enformel iş gücü olarak üniversite gençliği: “İstihdam için mi eğitim? Eğitim için mi istihdam?” *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(1), 58-87. <https://doi.org/10.26466/opus.354859>
- Banks, J. A. & Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education: Historical, theoretical and philosophical issues. In L.S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 137-151). Routledge.
- Baykara Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. İçinde P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (s.1-23). Pegem Akademi.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Bérubé, F. M. (2003). Citizenship and disability. *Dissent*, 50(2), 52-57.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bozkaya, H. (2020). *5. Sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bülbül, N. T., & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim İlkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27), 879-909.
- Büyükhana, M., & Karagöl, E. T. (2021). Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki engeller: Ankara ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 941-972.
- Center for Civic Education. (1994). *National standards for civics and government*. Center for Civic Education.
- Chatterjee, S. (2021). Inclusive education: A reality today. In S. K. Roy ve J. Mete (Eds.), *Inclusive education: Need of the hour* (pp. 15-22). Red'Shine Publication.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions* (2th Edition). Sage.
- Dryden-Peterson, S., & Adelman, E. (2016). *Inside Syrian refugee schools: making room for refugees in second shifts*. Brookings Blog. <https://www.brookings.edu/articles/inside-syrian-refugee-schools-making-room-for-refugees-in-second-shifts/>
- Education Commission (2016). *The learning generation: investing in education for a changing world*. UNESCO. [Learning Generation Full Report.pdf](https://unesco.org/en/learning-generation-full-report.pdf) (Erişim Tarihi: 16.05.2024).
- Ellis, A. K. (2007). *Teaching an learning elementary social studies* (8th Edition). Pearson Education.

- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Ersoy, A. F., & Seyidoğlu N. (2020). Uluslararası göçmen çocukların eğitim sorunları. İçinde M. Aydın & S. İnan (Eds), *Dr. Kemal Daşcıoğlu'na vefa kitabı* (s.173-189). Pegem Akademi.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Florian, L. (2017). The heart of inclusive education is collaboration. *Pedagogika / Pedagogy*, 126(2), 248-253. DOI: 10.15823/p.2017.32
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. İçinde C. Cassell ve G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (s. 147-166). SAGE publication.
- Göl, H., & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115. <https://doi.org/10.47105/nsb.775160>
- Gültekin Talayhan, Ö., & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590. <https://doi.org/10.24315/tred.881080>
- Gürel, N., & Kartal, S. (2015). Türkiye'de eğitime erişimin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 593-608. <https://doi.org/10.17051/ilo.2015.60429>
- Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education*, 47(3), 308-328. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312>
- Keçeci, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ketenoglu-Kayabaşı, E. (2022). Öğretmen adaylarının gözünden kapsayıcı eğitim. (Sözlü Bildiri). IX. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (s.1527-1535), İzmir, Türkiye.
- Koçoğlu, E., & Egüz, Ş. (2019). Türkiye'de, sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 26-37. <https://doi.org/10.33206/mjss.482523>
- Koçyiğit, E., & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Konak, S., & Ay, T. S. (2019). Günlük gazetelerin sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-21.
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00443.x>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2. bs.). Sage.
- National Council for the Social Studies. (1992). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378131.pdf> (Erişim Tarihi: 16.05.2024).
- Nelson, J. L., & Pang, V. O. (2014). Prejudice, racism, and the social studies curriculum. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 203-226). State University of New York Press.
- Nicolai, S., Wales, J., & Aiazzi, E. (2017). *Education, migration and the 2030 agenda for sustainable development* (Briefing). Overseas Development Institute (ODI). <https://www.jstor.org/stable/resrep49893>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

- Önal, Y. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü ilişkileri arasındaki ilişki Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Öntaş, T. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kapsayıcı eğitim. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 449-477. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1471849>
- Polat, M. (2020). Türkiye’deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. H. Ulukan (Ed.), *Research in Education and Social Sciences* içinde (ss. 323-338). Duvar Yayınları.
- Ruiz, P. O., & Sanchez, E. R. (2011). Intercultural education and migration: Educational proposals. *Education Research International*, 2011, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2011/434079>
- Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde B. Tay & A. Öcal (Eds), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s.1-19, 4. Baskı). Pegem Akademi.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education*, 4(1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0120>
- Sakız, H. (2024). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim* (3. Baskı). Nobel.
- Seyidoğlu, N. (2024). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yeterliklerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Smith, R. M. (2002). Modern citizenship. In E. F. Işın & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (ss. 105-115). Sage.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şimşek, Ü., & Kılcan, B. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin algılarının çeşitli değişkenlerle karşılaştırılarak incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(2), 192-213. <http://dx.doi.org/10.29228/iedres.68562>
- Temur, S. (2023a). *Etkin vatandaşlık konularının aktarımında eğitiçi çizgi romanların akademik başarıya olan etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Temur, S. (2023b). Sosyal bilgiler dersinin dijital yeterlilikler bağlamında incelenmesi. İçinde F. Ayaz, D. Turan Eroğlu & H. Ayaz (Eds.), *Dijital kültür bir değişim öyküsü (medya, iletişim ve eğitim araştırmaları)* (s.229-255). Eğitim Yayınevi.
- Temur, S. (2024a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165-191. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1390447>
- Temur, S. (2024b). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 70, 87-114. <https://doi.org/10.24315/tred.1336439>
- Temur, S. (2024c). 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(2), 710-734. <https://doi.org/10.7884/teke.1412362>
- Temur, S., & Uslu, S. (2024). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2118-2138. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1434166>
- Ünal, R. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2019). *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls* (Global Education Monitoring Report). UNESCO. <https://doi.org/10.54676/XDZD4287>
- Yakar, A. G. (2024). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ile etik davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Yalçınkaya, E., & Er, T. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24.
- Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *PROSPECTS*, 49(3-4), 97-101. DOI: [10.1007/s11125-020-09520-y](https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yıldırım, E., & Öntaş, T. (2023). Türkiye'deki kapsayıcı vatandaşlık eğitimine bir bakış. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1464-1476. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.121>
- Yılmaz, O., Sart, Z. H., Sakız, H., & Albayrak-Kaymak, D. (2023). School counselors' microaggressions towards students with disabilities in inclusive schools. *Current Psychology*, 43, 9583-9597. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05124-9>

AI Usage Statement: No artificial intelligence tools or models were used in this study.

Conflict of Interest Statement: There is no conflict of interest in this study.

Ethical Approval Statement: This study does not involve any human or animal experiments that require ethical committee approval.

Funding Sources Statement: No funding support was received from any institution or organization for this study.

Data Sharing Statement: The data used in this study were obtained from publicly available sources and do not contain any personal data.

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Kapsayıcı Eğitim İlkeleri Açısından İncelenmesi

Süleyman TEMUR¹

Özet

Kapsayıcı eğitim, duvarlar yerine köprüler inşa eden ve farklılığı ne olursa olsun tüm bireylerin eğitim sistemine dahil edilmesini öngören bir yaklaşımdır. Sosyal bilgiler dersi ise toplumsal yaşamda yer alabilmek için gerekli değer, beceri ve tutumları kazandırmayı amaçlayan bir ders olmasıyla kapsayıcı eğitimle birçok ortak paydada buluşmaktadır. Bu bağlamda 2024 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından incelenmiştir. Amaç, yenilenen öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından ne kadar uyumlu olduğunu ve hangi alanlarda geliştirilebileceğini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, 4.sınıfta 6, 5.sınıfta 8, 6.sınıfta 7 ve 7.sınıfta 9 olmak üzere toplam 30 öğrenme çıktısının kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Bu öğrenme çıktılarından en fazla "Birlikte Yaşamak", "Yaşayan Demokrasimiz", "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" ve "Evimiz Dünya" öğrenme alanlarında yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın, öğrenme çıktıları ve öğrenme alanları bakımından kapsayıcı eğitim ile yakın ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, programın değer, beceri, yetkinlik, özel ve genel amaç boyutlarının da kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından incelenmesi ve programın bu ilkelerle daha fazla uyumlu hale getirilmesi için çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 07.02.2025

Kabul Tarihi: 17.09.2025

Yayın Tarihi: 13.10.2025

Anahtar Kelimeler

Kapsayıcı eğitim

2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı

Öğrenme çıktıları

Öğrenme alanı

Atf İçin

Temur, S. (2025). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğrenme çıktılarından kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından incelenmesi. *MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 227-250. DOI: 10.21666/muefd.1635593

Giriş

Eğitime erişim ve fırsat eşitliği, günümüzde hala çözülememiş önemli bir sorundur (Büyükhan ve Karagöl, 2021). Özellikle sosyoekonomik imkanları kısıtlı kırsal bölgelerde yaşayan bireyler, eğitim imkanlarına sınırlı erişimle karşı karşıyadır (Gürel ve Kartal, 2015). Aygül (2018), okullardaki altyapı eksikliklerinin birçok çocuğun eğitimdeki fırsatlardan eşit şekilde faydalanmasını engellediğini belirtken; Eren (2019), öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını, kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu konuda yeterli eğitim almadıklarını ortaya koymuştur. Ersoy ve Seyidoğlu (2020) ise eğitimde fırsat eşitliği önündeki engeller arasında okul-aile iş birliği eksikliği ve öğretmen yetersizliği gibi sorunlara dikkat çekmiştir.

Tüm bu yerel ve ulusal düzeydeki yapısal ve sistemsel engellere rağmen, küresel eğitim literatürü farklı bir perspektif sunmaktadır. Nitekim 2000'li yılların başından itibaren küresel ölçekte, özellikle ilköğretimde önemli eğitim kazanımları elde edilmiştir. Bu kazanımlar, büyük ölçüde zorunlu eğitime erişimde artışa odaklanmış olsa da eğitimin kalitesi ve fırsat eşitliği alanlarında daha sınırlı ilerleme kaydedilmiştir (Education Commission, 2016). Dahası, artan göç akışları ve eğitim talebi, okullarda aşırı kalabalıklaşmaya, eğitim kalitesinin düşmesine, sınıfların büyümesine ve öğrenci dil, beceri ve sosyal normlarının daha karmaşık bir hale gelmesine yol açmıştır (Dryden-Peterson ve Adelman, 2016). Bu durum, dezavantajlı bölgelere yerleşen ve yeterli maddi imkanlara sahip olmayan göçmen kökenli öğrencileri orantısız şekilde etkilemekte ve eğitim kaynakları açısından daha dezavantajlı okullarda

¹ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi - temursuleyman19@gmail.com – ORCID: [0000-0002-5203-6553](https://orcid.org/0000-0002-5203-6553)

eğitim görmelerine neden olmaktadır (Nicolai, Wales ve Aiazzi, 2017). Göçmen öğrenciler, OECD (2015) ve UNESCO (2019) raporlarına göre eğitimde çeşitli engellerle karşılaşmakta ve akranlarına kıyasla daha az başarılı olma eğilimindedirler. Nitekim dil yetkinliği eksikliği ve yasal/yönetimsel engeller gibi sorunlar, eğitimde başarı şanslarını ve eğitime erişimlerini zorlaştırarak potansiyellerini gerçekleştirmelerini ve fırsatlardan yararlanmalarını engellemektedir. Bu bilgiler ışığında eğitime erişim ve fırsat eşitliği noktasında yaşanan sorunlar, "kapsayıcı eğitim" kavramını tartışmaların odağına taşımıştır (Polat, 2020). Nitekim kapsayıcı eğitim anlayışı, tüm bireylerin değerli ve biricik olduğu ilkesine dayanarak, her öğrenciye ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun adil ve eşit bir eğitim imkânı sunmayı amaçlar (Temur, 2024a). Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim anlayışının benimsenmesi ve bu sorunları ortadan kaldıracak politikaların geliştirilmesi elzemdir. Bu durum tüm öğrencilerin eşit eğitim imkanlarına erişmesi ve eğitim sisteminin sunduğu fırsatlardan adil bir şekilde yararlanabilmesi adına bir ön koşuldur (Sakız, 2022). Çünkü kapsayıcı eğitim, herkesin çeşitlilikleri ve özel gereksinimleri gözetilerek kapsayıcı ve erişilebilir bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlayan, katılımı teşvik eden ve dışlamayı ortadan kaldıran bir eğitim anlayış olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve Devine, 2018; Hodkinson, 2020; Sakız, 2024; Seyidoğlu, 2024; Yakar, 2024). Bu nedenle, eğitim sisteminin tüm unsurlarının (müfredat, pedagoji, değerlendirme, okul kültürü vb.) kapsayıcı ilkeler doğrultusunda yapılandırılmasını ve bu bağlamda tüm derslerin kapsayıcı eğitime hizmet etmesi önem arz etmektedir. Ancak sosyal bilgiler dersi, içerdiği konular ve benimsediği pedagojik yaklaşım nedeniyle kapsayıcı eğitim konusunda diğer derslere göre daha fazla potansiyele sahiptir.

Sosyal bilgiler dersi, ön yargı ve kalıp yargılarla mücadele ederek kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturma potansiyeline sahiptir (Nelson ve Pang, 2014). Son yıllarda artan göç dalgaları göz önüne alındığında, sığınmacı ve mültecilerin toplumsal uyumunu sağlamada da sosyal bilgilere önemli bir rol düşmektedir (Firat, 2021). Nitekim, sosyal yaşamın gerekli becerilerini ve değerlerini barındıran sosyal bilgiler dersi, "yaşamın kendisi" olarak da nitelendirilmektedir (Yalçınkaya ve Er, 2019). Ayrıca eşitlik, katılım, toplumsallaşma, farklılıklara saygı, nezaket ve sevgi gibi değerler, kapsayıcı eğitimin temelini oluşturmaktadır (Baykara Özyıldırım, 2019). Bu değerler, sosyal bilgiler dersinin de temelini oluşturarak sosyal bilgiler dersi ile kapsayıcı eğitim arasındaki güçlü bağı göstermektedir. Şimşek (2019), dezavantajlı grupların aktif katılımı ve demokratik değerlerle donatılması için sosyal bilgiler dersinin önemini vurgulamaktadır. Çünkü bu ders, temel değerleri içselleştirmiş, sorumlu, çevreye duyarlı ve saygılı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Bayram, 2019). Ellis (2007) ise, sosyal bilgiler dersinin temel değerler öğretisi ve koşulsuz kabul ilkesi ile kapsayıcı eğitimle paralellik gösterdiğini savunmaktadır. Yine sosyalleşme ve kültürel uyum bağlamında da sosyal bilgiler dersi ön plana çıkmaktadır. Özellikle göç alan toplumlarda, kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla göçmen bireylerin sosyalleşme ve sosyal uyumunun sağlanmasında sosyal bilgiler eğitimine büyük bir görev düşmektedir (Seyidoğlu, 2024). Zira bu ders, sosyalleşme ve sosyal uyuma ulaşma ile özdeşleşmiş tek ders olarak nitelendirilmektedir (Safran, 2015). Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersi ve kapsayıcı eğitimin, ortak değerler ve amaçlar bakımından sıkı bir bağlantıya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu iki alanın entegrasyonu, daha adil, kapsayıcı ve demokratik bir toplum inşa etme çabalarına önemli katkılar sağlayabilir.

Literatür incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı, tutum ve özyeterlikleri üzerine bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Bayram, 2019; Önal, 2023; Şimşek, 2019). Ayrıca sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Firat, 2021; Öner, 2022; Seyidoğlu, 2024; Ünal, 2021; Yıldırım, 2020). Bu çalışmalar, farklı yöntemler ve stratejiler kullanarak kapsayıcı eğitimin nasıl uygulanabileceğini göstermektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarının kapsayıcı eğitim ilkelerine uygunluğu da araştırma konusu olmuştur (Temur, 2024b). Öğretim programları açısından ise, farklı derslerin kapsayıcı eğitim açısından incelendiği çalışmalar mevcuttur (Bülbül ve Sakız, 2020; Göl ve Sakız, 2020; Gültekin-Talayhan ve Sakız, 2022; Koçyiğit ve Şimşek, 2019; Şimşek vd., 2019). "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı"na (SBDÖP) yönelik çalışmalar ise 2018 öğretim programı ile sınırlı kalmaktadır (Temur, 2024a). Ancak, 2024 yılında yenilenen "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" ile ilgili herhangi bir kapsamlı çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda 2024 yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kapsamında yenilenen "SBDÖP" ile ilgili kapsayıcı eğitim bağlamında araştırmaların yapılması da önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çalışmanın amacı, "2024 SBDÖP Öğrenme

Çıktılarının Kapsayıcı Eğitim İlkeleri Açısından İncelenmesi” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) 2024 SBDÖP öğrenme çıktılarında kapsayıcı eğitim ilkelerine yönelik bulgular nelerdir?
- 2) 2024 SBDÖP’de kapsayıcı eğitim ilkeleriyle ilişkilendirilen öğrenme çıktılarının, öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, belirli bir olgu veya dokümanın kendi doğal ortamında derinlemesine ve çok yönlü incelenmesine olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Creswell’e göre (2007) ise durum çalışması, araştırmacının belirli bir zaman diliminde sınırlandırılmış bir ya da birden fazla olguyu veya durumu, çeşitli veri toplama yöntemleri (örneğin, gözlemler, mülakatlar, dokümanlar vb.) aracılığıyla ayrıntılı bir şekilde analiz ettiği bir nitel araştırma stratejisidir. Bu yaklaşım, incelenen durumların ve bunlarla ilişkili ana temaların belirginleştirilmesini hedefler. Bu doğrultuda çalışmada, SBDÖP’de yer alan öğrenme çıktılarının kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından incelenmesine odaklanılması nedeniyle durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

İncelenen Doküman

Çalışmada, veri toplama aracı olarak “2024 SBDÖP” doküman olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma konusu ile doğrudan ilişkili ve güncel olan 2024 yılı “SBDÖP”, araştırmanın temel veri kaynağı olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan dokümanın künyesi aşağıda verilmiştir:

- MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, doküman analizi tekniği kullanılarak 2024 SBDÖP incelenmiştir. Doküman analizi, yazılı veya görsel materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu teknik ile incelenen programa ilişkin çözümlenmeler betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Nitekim betimsel analiz, daha önceden belirlenen temalar veya kategoriler çerçevesinde materyallerin özetlenerek ve yorumlanmasına imkân sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda, SBDÖP öğrenme çıktılarının kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından incelenmesi amacıyla önceden geliştirilmiş bir form kullanıldığından hem doküman analizi hem de betimsel analiz birlikte tercih edilmiştir. Betimsel olarak ortaya konulan çıkarımlar, 2024 SBDÖP öğrenme çıktılarının kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmiştir.

Bu bilgiler çerçevesinde, çalışmada kullanılan formun oluşturulmasında, ilgili literatürde yer alan ve kapsayıcı eğitimin temel ilkelerini, tanımlarını ve alt boyutlarını ifade eden kavramlardan yararlanılmıştır (Ainscow vd., 2006; Anderson ve Devine, 2018; Banks ve Nguyen, 2008; Bozkaya, 2020; Öner, 2022; Ruiz ve Sanchez, 2011; Sakız, 2024; Temur, 2024a; Ünal, 2021; Ydo, 2020; Yılmaz vd., 2023). Bu çerçevede, her bir ilke, eğitim sürecinde adil ve kapsayıcı uygulamaların sağlanmasına yönelik çeşitli boyutlarla açıklanmaktadır. Bu bağlamda, “kapsayıcılık”, “eşitlik”, “farklılık ve çeşitlilik”, “farklılıklara saygı”, “iş birliği”, “fırsat eşitliği”, “erişilebilirlik”, “katılım” ve “sosyal adalet” gibi temel ilkeler, eğitimde her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamayı ve potansiyelini gerçekleştirme hedefleyen detaylı alt boyutlarla ele alınmıştır.

Bu çalışmada, doküman analizi, Forster (1994) ve Merriam (2009) tarafından önerilen aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar şunlardır:

1. **“Dokümanlara ulaşma”:** “Millî Eğitim Bakanlığı” (MEB) “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı” (TTKB) resmî sitesinde paylaşılan SBDÖP gerekli doküman olarak kabul edilmiştir.
2. **“Dokümanların orijinalliğini kontrol etme”:** TTKB’nin 23.05.2024 ve 20 sayılı kurul kararı ile SBDÖP’nin orijinalliği yapılmıştır.

3. **“Kodlama ve kategorilendirme için bir sistem benimseme”**: Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri ve alt boyutları ile ilgili hazırlanan form referans alınmıştır.
4. **“Veriyi analiz etme”**: SBDÖP’de yer alan öğrenme çıktıları formunda belirtilen kriterlere göre analiz edilmiştir.
5. **“Veriyi kullanma”**: Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına cevaplar bulmak ve araştırma konusuna ilişkin yeni bilgiler ortaya koymak için kullanılmıştır.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırma bulgularının ne kadar doğru ve tutarlı olduğunu değerlendirmek için kullanılan iki önemli kavramdır. Bu bağlamda elde edilen veriler, alanında uzman iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar, veriyi kodlarken ve temaları çıkarma sürecinde kullanılan bir kodlama kılavuzu ile yönlendirilmiştir. Kodlar ve temalar arasındaki tutarlılık, araştırmacıardan birinin kodladığı verilerin, diğer araştırmacı tarafından incelenip karşılaştırılması yoluyla değerlendirilmiştir. Bu sayede, araştırma bulgularının farklı bakış açılarına ve yorumlara karşı dirençli olduğu ve araştırma sorularına tutarlı cevaplar verdiği gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini değerlendirmek için SBDÖP’deki kapsayıcı eğitimle ilgili öğrenme çıktıları, yazar ve bir sosyal bilgiler/kapsayıcı eğitim uzmanı tarafından incelenerek görüş birliği ve görüş ayrılığı olan öğrenme çıktıları belirlenmiş, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılarak araştırmanın güvenilirliği analiz edilmiştir. Miles ve Huberman (1994)’a göre, içsel tutarlılığı sağlamak için kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir. Bu çalışmada, kodlama denetimi sonucunda kodlayıcılar arası görüş birliği %96 olarak bulunmuştur. Görüş birliği sağlanamayan %4'lük kısım için ise, üçüncü bir bağımsız uzman görüşüne başvurulmuş ve nihai kodlama kararları bu uzmanla yapılan istişareler sonucunda belirlenmiştir. Bu yöntemle, tüm öğrenme çıktılarının tutarlı ve güvenilir bir şekilde kodlandığından emin olunmuştur. Bu sonuç, araştırmanın içsel tutarlılığının yüksek olduğunu ve bulguların güvenilirliğini desteklediğini göstermektedir.

Bulgular

Bu çalışmada, 2024 SBDÖP’de yer alan öğrenme çıktıları kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınmış ve tablolarda sunulmuştur. Tablo 1 özetinde, 4. sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen öğrenme çıktıları ayrıntılı bir şekilde gösterilmektedir.

Tablo 1. 4. Sınıf SBDÖP’de Kapsayıcı Eğitim İlkeleriyle İlişkilendirilen Öğrenme Çıktıları

Öğrenme Çıktısı Kodu	Öğrenme Çıktısı	İlişkilendirilen Kapsayıcı Eğitim İlkesi/İlkeleri
SB.4.1.1.	“Sosyal bilgiler dersinin hayatına sunacağı katkıları yorumlayabilme.”	Kapsayıcılık, Sosyal Adalet, Katılım
SB.4.1.2.	“Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme.”	Farklılıklara Saygı, Farklılık ve Çeşitlilik, Kapsayıcılık
SB.4.1.3.	“Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme.”	İş Birliği, Katılım, Kapsayıcılık
SB.4.4.2.	“Cumhuriyetin getirdiği değişimlerin hayatımıza katkılarını yorumlayabilme.”	Eşitlik, Sosyal Adalet, Kapsayıcılık
SB.4.4.3.	“Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme.”	Katılım, Eşitlik, İş Birliği, Sosyal Adalet
SB.4.6.1.	“Çevrim içi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme.”	Erişilebilirlik, Fırsat Eşitliği, Sosyal Adalet

Tablo 1’deki 6 öğrenme çıktısı kapsayıcı eğitim ilkeleriyle ilişkilidir. Öğrenme çıktılarında yer alan "sosyal bilgiler dersinin katkıları", "bireysel özelliklere saygı duyma", "toplumsal birlik", "Cumhuriyetin getirdiği değişimler", "karar alma ve demokratik katılım" ve "çevrim içi ve güvenlik kuralları" gibi ifadeler kapsayıcı eğitimin değerlerini yansıtmaktadır (MEB, 2024). Bu öğrenme çıktıları, kapsayıcılık, eşitlik, farklılık ve çeşitlilik, farklılıklara saygı, iş birliği, fırsat eşitliği, erişilebilirlik, katılım ve sosyal adalet gibi çeşitli kapsayıcı eğitim ilkeleriyle güçlü bir tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmanın kapsamında, 5. sınıf SBDÖP'de de kapsayıcı eğitimle ilişkili öğrenme çıktıları incelenmiştir. Bu amaçla, 5. sınıf SBDÖP'nin içeriği detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve kapsayıcı eğitimle bağlantılı öğrenme çıktıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 5. Sınıf SBDÖP'de Kapsayıcı Eğitim İlkeleriyle İlişkilendirilen Öğrenme Çıktıları

Öğrenme Çıktısı Kodu	Öğrenme Çıktısı	İlişkilendirilen Kapsayıcı Eğitim İlkesi/İlkeleri
SB.5.1.1.	"Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme."	Kapsayıcılık, Katılım, Sosyal Adalet
SB.5.1.2.	"Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme."	Farklılıklara Saygı, Farklılık ve Çeşitlilik, Kapsayıcılık, İş Birliği
SB.5.1.3.	"Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme."	İş Birliği, Kapsayıcılık, Sosyal Adalet
SB.5.4.1.	"Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme."	Eşitlik, Sosyal Adalet, Fırsat Eşitliği
SB.5.4.2.	"Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme."	Katılım, Sosyal Adalet, Eşitlik
SB.5.4.3.	"Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme."	Eşitlik, Fırsat Eşitliği, Sosyal Adalet, Kapsayıcılık
SB.5.6.1.	"Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme."	Erişilebilirlik, Fırsat Eşitliği, Sosyal Adalet
SB.5.6.2.	"Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme."	Erişilebilirlik, Fırsat Eşitliği

Tablo 2'deki 8 öğrenme çıktısı, kapsayıcı eğitim ilkelerini yansıtmaktadır. "Grup ve roller", "kültürel özelliklere saygı", "toplumsal birlik, yardımlaşma ve dayanışma", "Demokrasi ve Cumhuriyet", "etkin vatandaş", "insan hak ve sorumlulukları", "teknolojik gelişmeler ve topluma yansımaları" ve "teknolojinin bilinçli kullanımı" ifadeleri, kapsayıcı eğitim değerlerini desteklemektedir (MEB, 2024). Bu öğrenme çıktıları, kapsayıcılık, eşitlik, farklılık ve çeşitlilik, farklılıklara saygı, iş birliği, fırsat eşitliği, erişilebilirlik, katılım ve sosyal adalet gibi temel kapsayıcı eğitim ilkeleriyle güçlü bir ilişki içerisindedir.

Araştırmada ele alınan sınıf düzeylerinden biri de 6. sınıftır. Bu amaçla, 6. sınıf SBDÖP'de yer alan kapsayıcı eğitimle bağlantılı öğrenme çıktıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. 6. Sınıf SBDÖP'de Kapsayıcı Eğitim İlkeleriyle İlişkilendirilen Öğrenme Çıktıları

Öğrenme Çıktısı Kodu	Öğrenme Çıktısı	İlişkilendirilen Kapsayıcı Eğitim İlkesi/İlkeleri
SB.6.1.1.	"Dâhil olduğu grupların ve bu gruplardaki rollerinin zaman içerisinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme"	Kapsayıcılık, Farklılık ve Çeşitlilik, Katılım
SB.6.1.2.	"Kültürel bağlarımızın toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme."	Farklılıklara Saygı, Farklılık ve Çeşitlilik, İş Birliği, Kapsayıcılık
SB.6.1.3.	"Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme."	Katılım, İş Birliği, Sosyal Adalet
SB.6.2.3.	"Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme."	Kapsayıcılık, Farklılık ve Çeşitlilik, İş Birliği
SB.6.4.2.	"Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme."	Eşitlik, Sosyal Adalet, Fırsat Eşitliği
SB.6.4.3.	"Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme."	Erişilebilirlik, Fırsat Eşitliği, Sosyal Adalet, Katılım
SB.6.6.1.	"Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme."	Erişilebilirlik, Farklılık ve Çeşitlilik, Kapsayıcılık

Tablo 3'teki 7 öğrenme çıktısı, kapsayıcı eğitimle ilgili ilkeleri ve değerleri yansıtmaktadır. "Grup ve roller", "kültürel bağlar ve toplumsal birlik", "toplumsal yaşamdaki sorunlara çözüm getirme", "kültürel iş birliği", "temel hak ve sorumluluklar", "vatandaşlık hakları" ve "kültürel etkileşim" ifadeleri bunu

göstermektedir (MEB, 2024). Özellikle, bu öğrenme çıktıları kapsayıcılık, farklılık ve çeşitlilik, katılım, farklılıklara saygı, iş birliği, sosyal adalet, eşitlik, fırsat eşitliği ve erişilebilirlik gibi temel kapsayıcı eğitim ilkelerini vurgulamaktadır.

Araştırmanın kapsadığı bir başka sınıf düzeyi de 7. sınıftır. Bu amaçla, 7. sınıf SBDÖP'de yer alan kapsayıcı eğitimle bağlantılı öğrenme çıktıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 7. Sınıf SBDÖP'de Kapsayıcı Eğitim İlkeleriyle İlişkilendirilen Öğrenme Çıktıları

Öğrenme Çıktısı Kodu	Öğrenme Çıktısı	İlişkilendirilen Kapsayıcı Eğitim İlkesi/İlkeleri
SB.7.1.1.	"Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme."	Katılım, İş Birliği, Kapsayıcılık
SB.7.1.2.	"Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme."	Fırsat Eşitliği, Eşitlik, Erişilebilirlik, Kapsayıcılık, Sosyal Adalet
SB.7.1.3.	"Türk toplumunun millî meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme."	Kapsayıcılık, Farklılık ve Çeşitlilik
SB.7.2.1.	"Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme."	Farklılık ve Çeşitlilik, Kapsayıcılık
SB.7.2.2.	"Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme."	İş Birliği, Sosyal Adalet, Kapsayıcılık
SB.7.4.1.	"Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini özetleyebilme."	Eşitlik, Sosyal Adalet, Kapsayıcılık
SB.7.4.3.	"Ülkemizdeki demokrasinin gelişimini, demokrasinin temel ilkeleri açısından yorumlayabilme."	Katılım, Eşitlik, Sosyal Adalet, Fırsat Eşitliği
SB.7.4.4.	"Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme."	Sosyal Adalet, Eşitlik, Katılım
SB.7.6.3.	"Toplumsal hayatta karşılaşılabileceği bir probleme yönelik bilimsel sorgulama yapabilme."	Sosyal Adalet, Katılım, İş Birliği

Tablo 4'teki 9 öğrenme çıktısı, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle uyumlu ifadeler içermektedir. Özellikle "grup ve etkili iletişim", "özel gereksinimli bireyler ve fırsat eşitliği", "tutum ve davranışlar", "küreselleşme ve toplum hayatındaki değişimler", "bölgesel ve küresel sorunlar", "Cumhuriyetin temel nitelikleri", "demokrasinin temel ilkeleri", "demokrasinin uygulama süreci ve karşılaşılan sorunlar" ve "toplumsal yaşamdaki problemler" ifadeleri, kapsayıcı eğitimin temel prensiplerini yansıtmaktadır (MEB, 2024). Bu öğrenme çıktıları; Katılım, Fırsat Eşitliği, Eşitlik, Erişilebilirlik, Kapsayıcılık, Sosyal Adalet, İş Birliği ve Farklılık ve Çeşitlilik gibi kapsayıcı eğitim ilkeleriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen öğrenme çıktılarının öğrenme alanlarına göre dağılımı analiz edilerek Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kapsayıcı Eğitim ile İlişkilendirilen Öğrenme Çıktılarının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	Toplam
Birlikte Yaşamak	3	3	3	3	12
Evimiz Dünya	-	-	1	2	3
Ortak Mirasımız	-	-	-	-	-
Yaşayan Demokrasimiz	2	3	2	3	10
Hayatımızdaki Ekonomi	-	-	-	-	-
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	1	2	1	1	5
Toplam	6	8	7	9	30

Tablo 5'e göre, SBDÖP'deki kapsayıcı eğitimle ilişkili öğrenme çıktıları en çok "Birlikte Yaşamak" (12), ardından "Yaşayan Demokrasimiz" (10), "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" (5) ve "Evimiz Dünya" (4) alanlarında bulunmaktadır. "Ortak Mirasımız" ve "Hayatımızdaki Ekonomi" alanlarında ise bu türden bir ilişki kurulamamıştır. Kapsayıcı eğitimle ilgili öğrenme çıktıları en fazla olduğu sınıf 7. sınıf (9), en az olduğu sınıf ise 4. sınıf (6) olarak belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, 2024 SBDÖP'nin, öğrenme çıktıları ve öğrenme alanları bakımından kapsayıcı eğitim ile yakın ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, sosyal bilgiler dersinin, ön yargı ve diğer ayrımcılık türleri gibi karmaşık konularda kritik bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Nelson ve Pang, 2014). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi, kapsayıcı eğitim bağlamında, farklı öğrenci gruplarına hitap edecek şekilde içerikleri düzenleyen, etkin vatandaşlık becerilerini ve temel değerleri aşıl原因an bir ders olarak tanımlanabilir (Temur, 2024a). Çünkü sosyal bilgiler dersi, tüm öğrencilere kapsayıcı ve çok yönlü bir bakış açısı kazandırarak, toplumsal yaşam pratiklerinde bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar (Öner, 2022). Ayrıca "National Council for the Social Studies" [NCSS] (1992), kültürel çeşitliliğin hâkim olduğu bir dünyada demokratik bir toplum inşa etmenin, sosyal bilgilerin temel amaçlarından biri olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersi, çok disiplinli bir yapıya sahip olarak bireysel hak ve özgürlükler, farklılıklara saygı ve değer verme gibi önemli kavramları ele almaktadır (Koçoğlu ve Egüz, 2019). Konak ve Ay (2019) ise sosyal bilgiler dersinin gerçek yaşam örnekleri sunarak demokratik değerleri toplumun her kesimine aktarmayı ve toplumsal uyumu güçlendirmeyi hedeflediğini ifade etmiştir. Kapsayıcı eğitimin de temel hedeflerinden biri, ulusal ve uluslararası değerlerle uyumlu bireylerin yetiştirilmesi yoluyla kapsayıcı bir toplumsal yapı oluşturmaktır (Amor vd., 2018). Bu bakış açısıyla, sosyal bilgiler dersi ve kapsayıcı eğitim, bireyin toplumsal varlığını güçlendirmeyi amaçlayan birçok ortak amaca sahip olduğunu göstermektedir (Şimşek ve Kılcan, 2023). Nitekim, sosyal bilgiler dersi, öğrencilere toplumsal yaşam pratiklerinde etkin rol almalarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumu kazandırarak kapsayıcı bir toplum inşasına katkıda bulunur (Temur, 2024b).

Araştırma sonucunda SBDÖP'de 4. sınıfta 6, 5. sınıfta 8, 6. sınıfta 7 ve 7. sınıfta 9 öğrenme çıktısının kapsayıcı eğitimle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, Temur'un (2024a) 2018 SBDÖP ile ilgili yaptığı çalışmayla da örtüşmektedir. Temur'un araştırmasında da 4. sınıfta 6, 5. sınıfta 9, 6. sınıfta 7 ve 7. sınıfta 8 öğrenme çıktısının kapsayıcı eğitimle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 2018 SBDÖP'ye kıyasla 2024 SBDÖP'de 5. ve 7. sınıflarda kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilmiş öğrenme çıktıları sayılarında farklılıklar göze çarpmaktadır. Nitekim 2024 SBDÖP'de 5. sınıfta 1 öğrenme çıktısı azalırken, 7. sınıfta 1 öğrenme çıktısı artmıştır. Ayrıca öğrenme çıktılarında geçen ve kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen ifadeler incelendiğinde "toplumsal bilinç ve duyarlılık, demokrasi ve vatandaşlık, kültürel farkındalık ve iletişim, teknoloji kullanımı ve bilinci, grup dinamikleri ve roller gibi temalar görülmektedir. Bu bağlamda öğrenme çıktılarında geçen ve kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen ifadeler doğrultusunda sosyal bilgiler dersi ve kapsayıcı eğitimin, öğrenme ortamında bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyma, eşitlikçi bir ortamda bilgi ve beceri kazanma, aktif vatandaşlık, toplumsal birlik ve beraberlik, dijital okuryazarlık ve küresel sorunlara duyarlılık gibi birçok ortak noktada kesiştiği söylenebilir. Çünkü kapsayıcı eğitim, her öğrencinin farklı ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayarak fiziksel, zihinsel ve kültürel farklılıklara saygı gösterip ayrımcılığı en aza indirirken (Gültekin-Talayhan ve Sakız, 2022), sosyal bilgiler dersi de farklı kültürleri ele alarak öğrencilerin empati ve hoşgörülerini geliştirir (Ainscow vd., 2006; Öntaş, 2024). Bu iki alanın birleşimiyle öğrenciler eşitlikçi bir ortamda bilgi ve beceri kazanarak aktif vatandaşlar olarak yetişirler. Dahası, sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin haklarını anlamalarına ve toplumda aktif rol almalarına yardımcı olurken (Bérubé, 2003; Yıldırım ve Öntaş, 2023) kapsayıcı eğitim her öğrencinin özel ihtiyaçlarına cevap vermeyi ve ayrımcılığı azaltmayı hedefler (Arduin, 2015; Lauchlan ve Boyle, 2007). Bu sayede öğrenciler, eşit haklara sahip olduklarını ve potansiyellerini geliştirebileceklerini hissederler. Kapsayıcı eğitim ayrıca dijital eşitsizlikleri ortadan kaldırarak tüm öğrencilere eşit dijital erişim imkânı sağlamayı ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Anderson ve Devine, 2018; Smith, 2002). Sosyal bilgiler dersi de öğrencilere dijital vatandaşlıkla ilgili temel kavramları kazandırarak onları dijital dünyada bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetiştirir (Temur, 2023b). Kapsayıcı eğitim, çeşitliliği bir zenginlik olarak görürken (Chatterjee, 2021; Florian, 2017) sosyal bilgiler dersi de kültürel çeşitliliği kucaklar ve iş birliği içinde saygı ve sevginin hâkim olduğu bir toplum inşa etmeyi amaçlar (Temur, 2024c). Son olarak, sosyal bilgiler dersi, öğrencileri küresel sorunlara duyarlı bireyler olarak yetiştirmede önemli bir rol oynar ve farklı kültürlerle karşı önyargıları sorgulama ve küresel sorunlara duyarlılık kazandırma açısından zengin içerik sunar (Temur, 2024a, 2024b, 2024c).

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka sonuç ise 2024 SBDÖP’de yer alan ve kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen öğrenme çıktılarının sırasıyla en fazla “Birlikte Yaşamak”, “Yaşayan Demokrasimiz”, “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” ve “Evimiz Dünya” öğrenme alanında yer aldığıdır. Her ne kadar Temur (2024b, 2024c) ve Öntaş (2024) tarafından yapılan çalışmalar, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsel ve metinlerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesine odaklanmış olsa da bu araştırmaların bulguları mevcut çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özellikle ders kitaplarında birey ve toplum, etkin vatandaşlık, kültür ve miras, küresel bağlantılar, bilim, teknoloji ve toplum ile insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanlarında kapsayıcı eğitime ilişkin unsurların bulunması, SBDÖP’nin kapsayıcı eğitime hizmet eden önemli bir argüman oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretim programında yer alan kapsayıcı ilkelerin ders materyallerine de yansıdığını ve böylece eğitimin bütününde kapsayıcılığın desteklendiğini düşündürmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen öğrenme çıktılarının en fazla yer aldığı sınıf düzeyinin 7.sınıf, en az yer aldığı sınıf düzeyinin ise 4.sınıf olduğu görülmüştür. Temur (2024a) ise 2018 öğretim programında en fazla 5.sınıf en az ise 4.sınıf düzeyinde kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen öğrenme çıktılarının olduğunu tespit etmiştir. Bu durum Temur’un yaptığı çalışmada 4.sınıf düzeyi ile benzerlik gösterirken 7.sınıf düzeyinde farklılık göstermektedir. Bu bağlamda SBDÖP’de yer alan "Birlikte Yaşamak" alanı, bireysel ve kültürel farklılıklara saygı, hak ve özgürlükler ile toplumsal birlik ve beraberlik temalarını işleyerek (MEB, 2024) kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden olan "bireysel farklılıklara saygı", "empati", "toplumsal kabul", "sorumluluk", "önyargı" ve "kalıp yargıları aşma" gibi değerleri desteklemektedir (Öner, 2022; Ünal, 2021). "Yaşayan Demokrasimiz" alanı, bireysel hak ve özgürlüklerin yanı sıra etkin vatandaşlık sorumluluklarını ve dezavantajlı grupların toplumsal hayata katılımını teşvik ederek (Center for Civic Education, 1994) eğitimde birliği ve farklılıklara saygıyı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu alan, göçmen öğrencilerin vatandaşlık ile ilgili hak, sorumluluk ve ödevlerini öğrenmelerinde de kilit rol oynamaktadır (Bozkaya, 2020; Keçeci, 2019; Temur, 2023a). "Evimiz Dünya" alanı, kültürel iş birliği, küreselleşme ve toplumsal yaşama etkileri ile bölgesel ve küresel sorunlar gibi konuları ele alarak (MEB, 2024) farklı kültürlerle karşı önyargı ve kalıp yargıları sorgulamayı, çok kültürlülüğe saygıyı teşvik etmeyi ve küresel sorunlara karşı duyarlılık kazandırmayı amaçlamaktadır (Keçeci, 2019; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022; Sakız, 2024; Temur, 2024a). Son olarak, "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" alanı, öğrencilerin dijital dünyada bilinçli bireyler olarak hareket etmelerini, teknolojinin sunduğu imkanlardan faydalanırken etik değerleri gözetmelerini ve toplumsal teknolojik gelişmelere karşı sorumlu bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlamayı amaçlayarak (MEB, 2024, s.7) kapsayıcı eğitime hizmet etmektedir (Temur, 2023b; Ydo, 2020). Bu dört öğrenme alanı da öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini daha iyi anlamalarına, toplumsal yapı ve etkileşimleri fark etmelerine ve bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetiştirmelerine katkıda bulunmaktadır.

Öneriler

1. Bu çalışmada SBDÖP’nda yer alan öğrenme çıktıları kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından incelenmiştir. SBDÖP’nin değer, beceri, yetkinlik, özel ve genel amaçlarının kapsayıcı eğitim açısından incelendiği başka araştırmaların da yapılması önerilmektedir.
2. Bu çalışma, sosyal bilgiler dersi özelinde kapsayıcı eğitim ilkelerinin programdaki yansımalarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, diğer temel derslerin, (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri vb.) öğretim programlarındaki öğrenme çıktılarının da kapsayıcı eğitim ilkeleriyle ne düzeyde örtüştüğü disiplinler arası bir yaklaşımla analiz edilebilir. Bu tür araştırmalar, farklı disiplinlerdeki kapsayıcı eğitim potansiyelini belirleyerek, programlar arası tutarlılığın sağlanmasına katkı sunacaktır.
3. Öğretim programındaki öğrenme çıktılarının tamamlayıcısı olarak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini sınıf içi uygulamalarına nasıl yansıttıkları ve bu süreçteki zorlukları araştırılabilir. Nitekim, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin merkezi rolü göz önüne alındığında (Temur ve Uslu, 2024) öğretmenlerle yapılacak nitel çalışmalar (mülakat, gözlem vb.) programın sahadaki yansımaları hakkında değerli bilgiler sunacaktır.
4. Çalışmada kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen öğrenme çıktısı sayısının en az 4.sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, 4. sınıfta kapsayıcı eğitim uygulamalarına ağırlık

verilmesi, öğrencilerin önyargılarını aşmalarına, farklılıklara saygı duymalarına ve kapsayıcı bir toplumun üyeleri olmalarına yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Amor, A., Hagiwara, M., Shogren, K., Thompson, J., Verdugo, M., Burke, K., & Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. DOI: 10.1080/13603116.2018.1445304
- Anderson, L. S., & Devine M. E. (2018). Including youth of all abilities. In Peter A. Witt & Linda L. Caldwell (Eds., 2. Edition), *Youth development principles and practices in out of school time settings*. Urbana: Sagamore Venture.
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
- Aygül, H. H. (2018). Eğitime erişim, yoksulluk ve formel / enformel iş gücü olarak üniversite gençliği: “İstihdam için mi eğitim? Eğitim için mi istihdam?”. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(1), 58-87. <https://doi.org/10.26466/opus.354859>
- Banks, J. A. & Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education: Historical, theoretical and philosophical issues. In L.S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 137-151). Routledge.
- Baykara Özyaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. İçinde P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (s.1-23). Pegem Akademi.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Bérubé, F. M. (2003). Citizenship and disability. *Dissent*, 50(2), 52-57.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bozkaya, H. (2020). *5. Sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bülbül, N. T., & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim İlkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27), 879-909.
- Büyükhana, M., & Karagöl, E. T. (2021). Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki engeller: Ankara ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 941-972.
- Center for Civic Education. (1994). *National standards for civics and government*. Center for Civic Education.
- Chatterjee, S. (2021). Inclusive education: A reality today. In S. K. Roy ve J. Mete (Eds.), *Inclusive education: Need of the hour* (pp. 15-22). Red’Shine Publication.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions* (2th Edition). Sage.
- Dryden-Peterson, S., & Adelman, E. (2016). *Inside Syrian refugee schools: making room for refugees in second shifts*. Brookings Blog. <https://www.brookings.edu/articles/inside-syrian-refugee-schools-making-room-for-refugees-in-second-shifts/>
- Education Commission (2016). *The learning generation: investing in education for a changing world*. UNESCO. [Learning Generation Full Report.pdf](https://www.unesco.org/en/learning-generation) (Erişim Tarihi: 16.05.2024).
- Ellis, A. K. (2007). *Teaching an learning elementary social studies* (8th Edition). Pearson Education.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Ersoy, A. F., & Seyidoğlu N. (2020). Uluslararası göçmen çocukların eğitim sorunları. İçinde M. Aydın & S. İnan (Eds), *Dr. Kemal Daşcıoğlu’na vefa kitabı* (s.173-189). Pegem Akademi.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Florian, L. (2017). The heart of inclusive education is collaboration. *Pedagogika / Pedagogy*, 126(2), 248-253. [DOI: 10.15823/p.2017.32](https://doi.org/10.15823/p.2017.32)
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. İçinde C. Cassell ve G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (s. 147-166). SAGE publication.
- Göl, H., & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115. <https://doi.org/10.47105/nsb.775160>
- Gültekin Talayhan, Ö., & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590. <https://doi.org/10.24315/tred.881080>
- Gürel, N., & Kartal, S. (2015). Türkiye’de eğitime erişimin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 593-608. <https://doi.org/10.17051/io.2015.60429>
- Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education*, 47(3), 308-328. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312>
- Keçeci, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ketenoglu-Kayabaşı, E. (2022). Öğretmen adaylarının gözünden kapsayıcı eğitim. (Sözlü Bildiri). *IX. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s.1527-1535), İzmir, Türkiye.
- Koçoğlu, E., & Egüz, Ş. (2019). Türkiye’de, sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 26-37. <https://doi.org/10.33206/mjss.482523>
- Koçyiğit, E., & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Konak, S., & Ay, T. S. (2019). Günlük gazetelerin sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-21.
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00443.x>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2. bs.). Sage.
- National Council for the Social Studies. (1992). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378131.pdf> (Erişim Tarihi: 16.05.2024).
- Nelson, J. L., & Pang, V. O. (2014). Prejudice, racism, and the social studies curriculum. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 203-226). State University of New York Press.
- Nicolai, S., Wales, J., & Aiazzi, E. (2017). *Education, migration and the 2030 agenda for sustainable development* (Briefing). Overseas Development Institute (ODI). <https://www.jstor.org/stable/resrep49893>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Önal, Y. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü ilişkileri arasındaki ilişki Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Öntaş, T. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kapsayıcı eğitim. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi*, 12), 449-477. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1471849>

- Yıldırım, E., & Öntaş, T. (2023). Türkiye'deki kapsayıcı vatandaşlık eğitimine bir bakış. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1464-1476. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.121>
- Yılmaz, O., Sart, Z. H., Sakız, H., & Albayrak-Kaymak, D. (2023). School counselors' microaggressions towards students with disabilities in inclusive schools. *Current Psychology*, 43, 9583-9597. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05124-9>

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmada herhangi bir yapay zekâ aracı veya modeli kullanılmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Onay Beyanı: Bu çalışma, etik kurul onayı gerektiren herhangi bir insan veya hayvan deneyi içermemektedir.

Fon Kaynakları Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurum veya kuruluşun fon desteği alınmamıştır.

Veri Paylaşımı Beyanı: Bu çalışma kapsamında kullanılan veriler, kamuya açık kaynaklardan elde edilmiştir ve herhangi bir kişisel veri içermemektedir.