

2022

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ABD

YÜKSEK LİSANS TEZİ

VEYSEL KARA

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜLTECİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

VEYSEL KARA

GAZİANTEP
OCAK 2022

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜLTECİ
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

VEYSEL KARA

Tez Danışmanı: Dr.Öğr. Üyesi Mehmet BAŞARAN

GAZIANTEP
OCAK 2022

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Veysel KARA**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/ Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi:** 14/01/2022

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Doç. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BAŞARAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BAŞARAN

Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL

Doç. Dr. Veli BATDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Veysel KARA

Öğrenci Numarası:192604111014

Tezin Savunma Tarihi: 14/01/2022

ÖNSÖZ

Çalışma sürecimde her türlü soruma yanıt vermeye çalışan, verilebilecek her türlü desteği verdiğiğine inandığım danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Başaran'a,

Manevi desteğini tanıdığım günden beri sürekli hissettiğim ve derslerinde çok şey öğrendiğim değerli hocalarım; Prof. Dr. Erdal Bay'a, Prof. Dr. Birsen Bağçeci'ye, Doç. Dr. Bülent Döş ve Doç. Dr. Recep Kahramanoğlu'na,

Fikirleri, önerileri, yorumları ve değerlendirmeleriyle çalışmamı destekleyen ve dikkate değer bir tez oluşmasına vesile olan Doç. Dr. Veli Batdı ve Doç. Dr. Ömer Faruk Vural'a

Çalışmaya katkısı bulunan isimlerini tek tek yazamadığım çok değerli yüksek lisans dönem arkadaşlarım ve meslektaşlarıma,

Yaşamımın her anında yanımda olan ve bana koşulsuz destek sunan anne, babama ve kardeşlerime,

Bana rahat bir çalışma ortamı sağlamak için her türlü fedakârlığı yapan, her daim yanımda olan ve başaracağıma inanan sevgili eşim Buket Kara'ya sonsuz teşekkür ederim...

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜLTECİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

KARA, Veysel
Yüksek Lisans Tezi,
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BAŞARAN
Ocak-2022, 91 sayfa

Bu araştırmanın amacı sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesidir. Araştırmada karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde görev yapan 197 kadın ve 114 erkek olmak üzere 311 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu”, “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 23.0 programı, nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin geneli ve yeterlik alt boyutunun erkek öğretmenler lehine, yaş değişkeni açısından yeterlik alt boyutunun 51-60 yaş grubu lehine, hizmet yılı değişkeni açısından yeterlik alt boyutunun 21+ yıl hizmette bulunmuş öğretmenler lehine ve öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci öğrenci sayısı durumu açısından ölçeğin geneli ve uyum ve yeterlik alt boyutlarında 1 mülteci öğrencisi bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Yapılan görüşmelerin içerik analizinde, öğretmenlerin mülteci öğrenciyle iletişimlerinde dil sorunu olduğu ve bunu Türkçe-Arapça bilen öğrenciler veya tercümanlar aracılığıyla aşmaya çalıştıkları, mülteci öğrencilerin uyumlarında dil sorunu olduğu ve velilerin bir arada eğitime sıcak bakmadıkları, öğretmenlerin uyum sağlama amacıyla etkinlikler ve grup oyunları planladıkları, mülteci eğitiminde dil sorunu ve okuduğunu anlamama en büyük sorunlar olarak dile getirilmiş olup öğretmenlerin çözüm önerileri olarak ayırım yapmama, mülteci öğrenci ve velilerine dil eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmiş oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: kapsayıcı eğitim, mülteci öğrenci, tutum

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL
TEACHERS TOWARDS REFUGEE STUDENTS**

KARA, Veysel

Master Thesis,

Department of Educational Sciences

Education Programs and Teaching Discipline

Supervisor: Dr. Öğr. Üye. Mehmet BAŞARAN

January-2022, 91 pages

The aim of this study is to examine the attitudes of primary school teachers who have refugee students in their class towards these students. In the study, the convergent parallel pattern, one of the mixed research designs, was used. The data of the study were obtained from 311 primary school teachers, with 197 female and 114 male, working in Şahinbey and Şehitkamil districts of Gaziantep. In the study, "Demographic Information Form", "Refugee Student Attitude Scale", and "Semi-structured Interview Form" prepared by the researcher were used as the data collection tools. While the SPSS 23.0 program was used in the analysis of the quantitative data obtained with the data collection tools, the descriptive analysis was employed in the analysis of the qualitative data. According to the statistical analysis results, it was found that the overall scale and proficiency sub-dimension of the scale differed significantly in favor of male teachers in terms of gender variable, proficiency sub-dimension in favor of 51-60 age group in terms of age variable, According to the number of refugee students in teachers' classrooms, in favour of teachers with 1 refugee student in the overall scale and in the sub-dimensions of adaptation and proficiency and proficiency dimension in favor of teachers who had served 21+ years in terms of years of service. In the content analysis of the interviews, it was revealed that the teachers had a language problem in their communication with the refugee students and they tried to overcome this problem through Turkish-Arabic-speaking students or translators, that there was a language problem in the adaptation of the refugee students and that their parents had a negative view of co-education, that the teachers planned activities and group games to overcome the adaptation problem. In addition, considering that the language problem and the reading comprehension are the biggest problems in refugee education, it was showed that the teachers underlined that there should be no discrimination and that the language education should be provided to the refugee students and their parents, as the key recommendations. The findings were discussed in the light of the literature, and the recommendations were made for the practitioners and researchers.

Keywords: inclusive education, refugee student, attitude

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR	x
EKLER.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	2
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kapsayıcı Eğitim.....	7
2.1 1. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	8
2.1.2. Kapsayıcı Eğitimin Amacı.....	14
2.2. Mülteci Öğrencilerin Eğitim Durumları ve İlgili İstatistikler.....	15
2.3. Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	18
2.3.1. Konu ile İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar.....	18
2.3.2. Konu ile İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar.....	28

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yaklaşımı.....	38
3.2. Çalışma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama ve Çözümleme Basamakları.....	42
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.2. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	43
3.3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	44

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular.....	47
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	47

4.1.2. Ölçeklerin Normalliğine İlişkin Bulgular.....	48
4.1.3. Nicel Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	49
4.1.4. Ölçek ve Boyutların Bazı Değişkenlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	50
4.1.5. Ölçek Puanlarının İlişkisine Yönelik Korelasyon Analizi.....	59
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular.....	60
4.2.1. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	61
4.2.2. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	62
4.2.3. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	63

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	66
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	68
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	69
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	69

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	71
6.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	71
6.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	72
6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	72
6.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	73
6.2. Öneriler.....	73
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	73
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	74
KAYNAKLAR	75
EKLER	83
ÖZGEÇMİŞ	87
VITAE	87

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Geçici koruma kapsamında Türkiye’de bulunan yabancı öğrencilerin eğitim kademelerine göre sayıları (HBOGM, 2021).....	17
Tablo 2. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri	39
Tablo 3. Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri	41
Tablo 4. Ölçek puanına ilişkin güvenilirlik analizi	47
Tablo 5. Ölçeklerin betimsel istatistikleri ve verilerin normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular.....	48
Tablo 6. Demografik özelliklere ilişkin bulgular	49
Tablo 7. Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	50
Tablo 8. Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin medeni durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	51
Tablo 9. Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	52
Tablo 10. Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular..	53
Tablo 11. Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin yaşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	54
Tablo 12. Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin hizmet yılına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	56
Tablo 13. Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	57
Tablo 14. Ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci çocuk sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.....	58
Tablo 15. Mülteci öğrenci tutum ölçeği ile alt boyut puanlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	60
Tablo 16. İletişim temasındaki kodlar, frekanslar ve kodlara ilişkin alıntılar	61
Tablo 17. Uyum temasındaki kodlar, frekanslar ve kodlara ilişkin alıntılar	62
Tablo 18. Mülteci öğrenci eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri temasında belirlenen kodlar, frekanslar ve kodlara ilişkin alıntılar	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1. Yakınsayan paralel desen tasarımı. 39



KISALTMALAR

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

ÖYGM: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

FATİH: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

PIKTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi

UNHCR: United Nations High Commissioner For Refugees

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

HBOGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu.....	83
Ek 2. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği.....	85
Ek 3. Ölçek İzni.....	86
Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	87
Ek 5. Araştırma İzni.....	88

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, ilgili literatür özetlenerek, ele alınan problemin durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve araştırmada kullanılan tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

İnsanoğlu tarihi boyunca çeşitli sebeplere bağlı olarak bir yerden bir yere göç etmiştir. Göç; ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhacerettir (Türk Dil Kurumu, 2019). İnsanoğlunun refah bir hayata kavuşmak amacıyla isteyerek veya zorunlu olarak, bulunduğu coğrafya içerisinde veya coğrafya dışına sosyal, politik veya iktisadi sebeplerle gerçekleştirdiği harekete göç denir (Aksoy, 2012). Erder (1986)'e göre göç, tüm yer değiştirmelerin belli bir mesafede ve tesiri olacak kadar bir zaman içinde meydana gelmesidir. Bunlardan yola çıkarak göç kavramını, insanın yaşadığı bölgeyi siyasal, toplumsal ve ekonomik gibi çeşitli nedenlerle geçici veya kalıcı olarak, gönüllü veya zorunlu bir şekilde, daha refah hayat şartlarına sahip olabilmek amacıyla bireysel, gruplar halinde veya kitlesel olarak, belli bir süre içerisinde gerçekleştirdiği bir yer değiştirme hareketi olarak tanımlayabiliriz. Göçlerin sonucu olarak mültecilik kavramı ortaya çıkmıştır. Mülteci kavramı, 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi'nde; "ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak

istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahıs” olarak tanımlanmıştır. Suriye’de yaşanan iç savaştan sonra ülkemize geçici olarak göç eden fakat ülkelerindeki savaşın sona ermemesinden dolayı Türkiye’ye kalıcı olarak yerleşen ve eğitimlerine burada devam etmek durumunda kalan mülteci çocuklar için farklı bir topluma ve kültüre uyum sağlamanın zor olacağı düşünülmektedir. Bu çocukları topluma entegre etmek ve uygun eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine kapsayıcı eğitim uygulamaları eğitimleri vermektedir. Bu çalışmada kapsayıcı eğitimi uygulayan ve mülteci öğrencileri topluma hazırlayacak olan sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ortaya çıkarılıp sorunlar varsa bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunulacaktır.

1.1.Problem Durumu

Bireyler günümüzde birçok hakka sahip olarak dünyaya gelirler. Eğitimin sahip olunan tüm haklar arasında önemli bir yeri bulunmaktadır (Demirel Kaya, 2019). Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyanname’sinde “her şahsın eğitime hakkı vardır” Birleşmiş Milletler (1948) denilmiştir. Anayasamızda bulunan “kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” (Anayasa, 1982: madde 42) maddesine göre de bütün bireylerin eğitim ve öğrenim hakkı vardır. Tüm bireylerin eğitim ve öğrenim hakkının olması eğitimde fırsat eşitliği kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği öğrencilerin cinsiyet, dil, din, ırk ve farklılıklarının ayrımı yapılmadan tüm öğrencilere eşit eğitim imkanlarının sunulmasıdır. Eğitimde eşitlik düşüncesi kapsayıcı eğitim uygulamalarının doğmasını ve düzenlenmesini sağlamıştır. Kapsayıcı eğitimin geleneksel tanımları öncelikli olarak özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik başlamıştır (Nelson & Prilleltensky, 2005). Tarihsel gelişimine bakacak olursak ilk zamanlar kaynaştırma uygulamaları olarak adlandırılan uygulamaların zamanla kapsayıcı eğitim olarak adlandırıldığını görmekteyiz (Gürgür, 2019). Süreç içerisinde kapsayıcı eğitim yalnızca yetersizlikten etkilenmiş bireyler için değil dezavantajlı tüm gruplar için şemsiye bir eğitim uygulaması görevi görmüştür ve görmeye devam etmektedir. Türkiye’de dezavantajlı gruplar; sosyoekonomik düzeyi düşük çocuklar, mülteci

çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, roman çocuklar ve mevsimlik tarım işçilerinin çocukları olarak düşünülebilir. Ülkemizde son yıllarda artan mülteci nüfusla birlikte önem verilmeye ve uygulanmaya başlayan kapsayıcı eğitimle ilgili uygulamalar ön plana çıkmaya başlamıştır. Kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmenlere eğitimler verilmekte olup bu eğitimlerle mülteci eğitiminde öğretmenlerin daha donanımlı olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. İlköğretim kademesinde görevli sınıf öğretmenleri mülteci öğrencilere rehber konumdadır. Bu konularından dolayı sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları önem arz etmektedir. Mülteci öğrencileri topluma ve eğitim sistemine entegre etmenin temel basamaklarından biri olan ilköğretim kademesinde görevli sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilerle iletişimlerinin, mülteci öğrencilerin yaşadığı uyum sorunlarının ve genel olarak sorunların neler olduğunun tespiti amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını incelemeye yönelik araştırmalara bakıldığında yalnızca Kuzu ve Deniz (2019)'in yaptıkları araştırmanın kapsayıcı eğitim bağlamında olduğu görülmüştür. Bu araştırma da kapsayıcı eğitim bağlamında yapılması yönünden diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Yapılan benzer diğer çalışmalar öğretmenlere ilişkin değişken sayıları açısından incelendiğinde Sağlam ve Kanbur (2017) üç değişken, Köse, Bülbül ve Uluman (2019) beş değişken ve Akman (2020) beş değişken açısından öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını incelemiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının öğretmenler açısından sekiz değişken alınarak incelenmesi bakımından da ayrıca önem taşımaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Temel eğitim kademesi eğitimin en önemli basamaklarından ve bireyin eğitim alt yapısı önemli ölçüde bu kademe de oluşur. Mülteci öğrencileri topluma hazırlamak ve onların eğitimden yeteri kadar yararlanabilmeleri için temel eğitim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Bu tezin amacı kapsayıcı eğitim bağlamında sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunabilmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, sınıftaki mülteci öğrenci sayısı, hizmet yılı, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alıp almama, medeni durumu, ailede çocuk sayısı ve eğitim durumu değişkenleri açısından mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişimleri ne boyuttadır?
3. Mülteci öğrencilerin okula/sınıfa uyumları öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
4. Öğretmenlerin mülteci öğrenci eğitiminde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizin son yıllardaki en büyük sorunlarından biri şüphesiz Suriye iç savaşından sonra ülkemize göç etmek zorunda kalan Suriyeli mültecilerdir. Mülteciler yaşadıkları ülkelerden çeşitli sebeplerle farklı ülkelere göç ederek başka bir devletin egemenliği altında yaşamaya devam ederler. Türkiye, 3,7 milyondan fazla geçici koruma altındaki Suriyeli ve 330.000'den fazla uluslararası koruma statüsü sahibi diğer milletlerden sığınmacılar dahil olmak üzere 4 milyon üzerinde mülteci ve sığınmacıya ev sahipliği yapmaktadır. Suriyeli mültecilerin %98'den fazlası Türkiye genelinde 81 ilde yaşarken, %1.5'i Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) tarafından yönetilen yedi geçici barınma merkezinde barındırılmaktadır (UNHCR, 2021). Mülteci nüfusun büyük çoğunluğunu çocuk ve genç nüfusu oluşturmaktadır. MEB mülteci çocukların eğitim sistemine dahil edilip eğitim hizmetlerinden yararlanmaları adına çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar doğrultusunda mülteci çocukları devlet okullarına dahil etmiş ve bu çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlere kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik eğitimler vermektedir. Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı tüm grupları eğitim sistemine dahil etmesi dolayısıyla mülteci çocukların eğitiminde büyük önem arz etmektedir.

Yapılan araştırmalarda;

Kanbur (2017) sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını incelemek amacıyla 24 maddelik “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” geliştirmiştir. Yıldırım (2017) sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik uygulanan kapsayıcı eğitimi, mülteci öğrenci-öğretmen etkileşimi ve mülteci

öğrencilerin toplumsal kabul görme durumları çerçevesinde incelemiştir. Kazu & Deniz (2019) mülteci öğrenci tutum ölçeği kullanarak kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir.

Bu çalışmalardan hareketle mülteci çocukların eğitiminde hem eğitim sistemine hem de topluma entegrasyonlarında ilk basamak sayılabilecek temel eğitim kademesi önemli görülmekte ve temel eğitim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde mülteci çocuklara yönelik tutumlarının bu çocukların hem şimdiki hem de gelecekteki durumlarına etkisi olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma da zorunlu olarak ülkemize göç edip yaşamlarını ve eğitimlerini burada sürdürmek zorunda kalan mülteci öğrencilere yönelik temel eğitim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında tutumlarını öğrenme, mülteci öğrencilerle iletişimlerinin ne boyutta olduğunu öğrenme, mülteci öğrencilerin okula/sınıfa uyumlarının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği ve sorunlara yönelik çözümler geliştirilmesi yönünden önemlidir. Araştırma sonunda kapsayıcı eğitim bağlamında sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları incelenerek sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulacaktır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, hizmet yılı, eğitim durumu, sınıftaki mülteci öğrenci sayısı, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu ve kapsayıcı eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama durumlarına göre görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmadan alanda yapılacak yeni konuların araştırılmasına ışık tutması; kaynak olması ve katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bakımdan araştırmanın literatüre, ilkökul kademesinde görevli sınıf öğretmenlerine ve öğretmen yetiştirme ve geliştirme çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçeği, ölçekteki kişisel bilgi formunu ve görüşme sorularını içtenlikle cevapladığı ve cevaplarının gerçek algılarını yansıttığı varsayılmıştır.

2. Bu çalışmada ele alınan değişkenlerin ve yapılacak analizlerin araştırılmak istenen özellikleri yansıttığı varsayılmaktadır.

3. Ölçek ve görüşme sorularının uygulandığı öğretmen sayısının araştırmanın genellenebilirliğini yansıtacak büyüklükte olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıkları kapsamaktadır.

1. Gaziantep ilinde 2021–2022 eğitim–öğretim yılında çalışan 197’si kadın (% 63,3), 114’ü erkek (%36,7) olmak üzere toplam 311 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile sınırlıdır.

3. Sınıf öğretmenlerinin Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğine (MÖTÖ) ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim, çok basit bir şekilde, herkesin toplumdaki dışlanmadan temel hakkı olan eğitime erişebilmesini ve bu eğitim kavramının bir süreç olarak ele alınmasıdır (Stubbs, 2008; Florian, 1998).

Mülteci: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’nin kabul etmiş olduğu 1951 Cenevre Sözleşmesi’ne göre mülteci; “ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti, ya da siyasi görüşü sebebiyle, zulme uğrayacağından haklı nedenlerle korku duyan ve söz konusu korku nedeniyle ülkesinin korumasından yararlanamayan ya da yararlanmak istemeyen kişidir.” (UNHCR, 1951).

Tutum: Bireyin olaylar, kişiler, fikirler, nesnelere gibi herhangi bir şey ile ilgili hislerinin, fikirlerinin, edimlerinin ifadesi ve bunları organize eden bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999; Robbins, 1994).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi, Kapsayıcı Eğitimin Amacı ve Önemi, Mülteci Öğrencilerin Eğitim Durumları ve İlgili İstatistikler ile Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar başlıkları çerçevesinde araştırmanın amacına yönelik ilgili literatür incelenip detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.1. Kapsayıcı Eğitim

Birey dünyaya geldiği andan itibaren çeşitli haklara sahip olmaktadır. Şüphesiz bu hakların (yaşama hakkı, sağlık hakkı, eğitim hakkı vb.) en önemlilerinden biri eğitim hakkıdır. Eğitim hakkı 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde temel bir hak olarak tanımlanmıştır. “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır” (MEB, 1973, s. 5102) kanunuyla Türkiye’de eğitim kurumlarının tüm bireylere açık olduğu vurgulanmıştır.

Temel hakların başında gelen eğitim hakkından insanlar; farklılıkları, sosyoekonomik düzeyleri, dilleri, dinleri, etnik kökenleri, doğduğu bölge, kültürleri gibi özelliklerinden dolayı eşit şartlarda faydalanamamaktadırlar. Devletler ve bazı kuruluşlar bu gibi eşitsizlik sorunlarını engellemeye veya düzenlemeye çalışmaktadırlar. 1994’te düzenlenen 92 devlet, 25 kuruluş ve 300’den fazla temsilcinin katıldığı Özel Eğitim Dünya Konferansı’nda kabul edilen Salamanca Bildirgesi’nin (UNESCO, 1994a) başlangıcında, yaş fark etmeksizin tüm bireylerin eğitim sistemi içerisinde yer almasının ve herkes için eğitimin gerekliliği belirtilmiş

ve bu konferansla birlikte tüm dünya devletleri “kapsayıcı eğitim” yaklaşımıyla tanışmıştır (Yücesoy Özkan, Kırkgöz & Beşdere, 2019).

Kapsayıcı eğitimin otoriteler tarafından kabul edilen tek bir tanımı olmasa da birçok yazar ve kapsayıcı eğitimi destekleyen kuruluşlar tarafından tanımı yapılmaya çalışılmıştır.

Kapsayıcı eğitimin temeli bireyi tek başına ele almak değil bireyin ihtiyaç ve gereksinimlerinin öne alınıp eğitim içeriklerinin zenginleştirilerek tüm dezavantajlı grupların aynı ortamda eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleridir (UNESCO, 2008). Kapsayıcı eğitim farklılıkları, özel durumları veya yetersizlikleri dikkate almaksızın tüm çocukların bir arada eğitim alabilmeleri fikrine dayanmaktadır (UNESCO, 2009). Ünal & Yel, (2019) kapsayıcı eğitimi, farklılıkları dikkate alınmadan tüm öğrencilerin aynı koşullar altında aynı ortamda eğitim almasını sağlayan eğitim öğretim uygulamaları olarak değerlendirmişlerdir. İra & Gör, (2018)’e göre kapsayıcı eğitim; tüm dezavantajlı grupta değerlendirilebilecek öğrencilerin eğitimin amacına uygun olarak ve eğitimden kaliteli bir şekilde faydalanabilmesidir. Kapsayıcı eğitim tüm bireylerin kaliteli bir eğitime ulaşmalarını ve öğrenme başarısını artırmayı, dışlanma ve ayrımcılığı önleyerek çocukların okula devamlarını sağlamayı, tüm bireylerin ayırım gözetilmeden haklarının bulunduğu ve bu hakların demokratik olarak tanındığı bir topluma ulaşmayı amaçlamaktadır (Puri & Abraham, 2004; Dusik & Santarosa, 2016; Barton, 1997).

Tanımlara genel olarak baktığımızda kapsayıcı eğitimin ana düşüncesinin öğrencilerin farklılıkları, sosyoekonomik durumları, özel gereksinimleri, cinsiyetleri, dini inançları, etnik kökenleri gibi hiçbir ayrımcı düşüncüyü dikkate almadan bütün öğrencilere eşit eğitim imkanları ve kaliteli eğitim ortamları sunabilmek olduğu anlaşılmaktadır.

2.1 1. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Birey dünyaya geldiği andan itibaren gelişmek ve var olmak için başka bireylere ihtiyaç duyar. Bu durumdan dolayı insan bir araya gelme eğilimindedir. Ünlü filozof Aristoteles’in dediği gibi: ‘İnsan sosyal bir varlık olarak dünyaya gelmektedir.’ Var oluşunu başka insanlar ile mümkün kılabildiği için daha sonra da bu toplumun bir parçası olarak hayatını devam ettirme isteğinde bulunur. Birey bulunduğu toplum tarafından kabul edilmek ve diğer insanlardan ayrıştırılmadan

birlikte bir olgunun parçası olmak ister. Topluma dahil edilmeyen birey diğer bireyler ile eşit değildir. Aristoteles'e göre kişi 'ortak' olduğu sürece 'eşittir.' Bu düşünceler doğrultusunda bireylerin eğitim hususunda da diğer akranları ile aynı şartlar altında ötekileştirilmeden, ayrıştırılmadan eğitim görebilmeleri gerektiğini söyleyebiliriz.

Geçmiş dönemlerde yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, eğitim ortamlarından soyutlanmıştır. Uzun yıllar yapılan çalışmalar ve verilen uğraşlar sonucunda eğitim ortamına dahil edilebilmişlerdir. 1970'lerde özel gereksinimli öğrenciler için en az kısıtlayıcı ortamın kabul edilmesi, 1980'li yıllarda 'kaynaştırma' yaklaşımının kabulünü kolaylaştırmıştır (Yücesoy Özkan, Kırkgöz & Beşdere, 2019). Kaynaştırma; yetersizlikten etkilenmiş bireylerin, normal akranları ile aynı sınıf içerisinde eğitim görmesidir. Bu uygulama ile özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarından ayrıştırılmasının önüne geçilmeye ve aldıkları eğitimin kalitesi arttırılmaya çalışılmıştır.

Ancak eğitimden ayrıştırılan sadece yetersizlikten etkilenmiş bireyler değildi. Sosyoekonomik düzey, dil, din, ırk, cinsiyet gibi birçok etken sebebiyle çocuklar eğitimden yoksun bırakılabiliyordu. Bu yüzden eğitimin kalitesini arttırmak, çocukları bütüncül olarak eğitim sistemine dahil etmek gerekmektedir. Kaynaştırma uygulaması, ötekileştirilen diğer çocukların çeşitliliği göz önüne alındığında yeterli bir kavram olmadığından kapsayıcı eğitim kavramının dezavantajlı tüm grubu eğitime dahil edebilmek için daha uygun bir yaklaşım olacağı ifade edilmiştir (Loreman vd., 2014). Kapsayıcı eğitim kavramı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim kalitesini arttırmak için verilen mücadeleler sonucunda çıktığı için sıklıkla sadece bu grubu temsil ettiği gibi yanlış düşüncelere sebep olmaktadır. Oysa kapsayıcı eğitim, çeşitli sebeplerle eğitimden normal akranları gibi faydalanamayan tüm dezavantajlı grubu temsil etmektedir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımını tüm dünyaya duyuran olay 1994 yılında gerçekleşen Salamanca Bildirgesi'dir. Merkezine herkes için eğitim düşüncesini alan Salamanca Bildirgesi'ni imzalayan devletler ve kuruluşlar çocuk, genç, yetişkin fark etmeksizin tüm bireylerin eğitim alabilmesinin gerekliliğini ve aciliyetini kabul ederek, sadece öğrenci değil öğretmen, müdür yardımcısı, müdür vs. tüm okulun

sürece dahil olduğu, farklılıkları olumsuzluk olarak değil birer zenginlik olarak ele alan bir düşünce yapısını ilke edinmişler ve aşağıdaki tavsiyeleri ilan etmişlerdir.

✚ Her çocuğun temel eğitim hakkı vardır. Çocuğun eğitim alanında kabul edilebilir bir öğrenim düzeyine ulaşması ve eğitimi sürdürmesi için çocuğa fırsat verilmelidir.

✚ Her çocuğun kendine has özellikleri, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme ihtiyacı vardır.

✚ Okullardaki eğitim sistemleri bu özelliklerin ve ihtiyaçların çeşitliliğine göre hazırlanmalı ve eğitim programları buna göre düzenlenmeli ve uygulanmalıdır.

✚ Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ihtiyaçlarını karşılayabilecek, içinde çocuk merkezli pedagoji barındıran normal okullara erişim sağlayabilmelidir.

✚ Kapsayıcı yönelime sahip normal okullar, ayrımcı tutumlarla mücadele etmenin, misafirperver topluluklar yaratmanın, kapsayıcı bir toplum oluşturmanın en etkili yoludur. Toplum ve herkes için eğitimin sağlanması, çocukların çoğuna etkili bir eğitim sağlayıp tüm eğitim sisteminin verimliliğini ve nihayetinde maliyet etkinliğini artırır (UNESCO,1994b).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler amacıyla toplanmış olan bu konferans tüm dezavantajlı gruptaki bireylerin eğitim hayatını olumlu yönde etkilemiştir. Herkes için eğitim düşüncesi ile 1990 yılında gerçekleştirilen Dünya Konferansı'nda tüm dünya ülkeleri öğrenme gereksinimlerini 2015 yılına kadar tamamlamayı hedeflemiş olsalar da bu amaçların yerine getirilemediği görülüp 2000'de Dakar, Senegal'de gerçekleştirilen Dünya Eğitim Forumu'nda bu konu tekrar gündeme gelmiştir (Yücesoy Özkan, Kırkgöz & Beşdere, 2019). İstenilen hedeflere ulaşılammış olunsa da pek çok ülke tarafından herkes için eğitim sayesinde kapsayıcı eğitim kabullenilmiş ve kapsayıcı eğitime uygun eğitim programları ve ortamları sağlanması için çalışmalar yapılmıştır. Ülkeler çocuk, genç veya yetişkin bireylerin eşit şartlar altında kaliteli eğitim almalarını sağlamak için ivedilikle çalışmalar yürütmüşlerdir. Genel olarak bakıldığında 90'lı yıllarda kapsayıcı eğitimin temellerinin atıldığını, 2000'li yıllarda ise buna yönelik uygulama ve düzenlemelerin başladığını söyleyebiliriz.

Günümüzde kapsayıcı eğitim felsefesi kabul görmüş ve kapsayıcı eğitimin kusursuz bir biçimde sürdürülebilirliğini sağlamak için bir çok çalışma yapılmaktadır. Kapsayıcı eğitimin alanı dezavantajlı gruptaki tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitim uygulamalarının devamlılığıdır (Ünal & Aladağ 2020). Kapsayıcı eğitim felsefesiyle, dezavantajlı grup dediğimiz; kız çocuklarının eğitime dahil edilmesi, bölgede yaşayan insanlardan farklı ırktaki bireylerin ve bölgedeki toplumun inancından farklı inanç yaşayan bireylerin eğitimden dışlanmaması, yetersizlikten etkilenmiş ve özel eğitime muhtaç bireylerin eğitim ortamındaki ihtiyaçlarının karşılanması, yoksul aile çocuklarının eğitimde ve bilgiye ulaşmada akranlarıyla eşit şartlarda olmasının sağlanması, mevsimlik işçi çocuklarının ve çalışan çocukların eğitim sürecinde aksaklık yaşamaması, savaş bölgelerinde yaşayan çocukların eğitimden geri kalmaması ve psikolojik destek sağlanması, mülteci ve sığınmacı çocukların toplum tarafından dışlanmaması ve tüm bu gruptaki bireylerin sosyal imkanlara ve sağlıklı eğitim ortamlarında kaliteli eğitime ulaşabilmesi hedeflenmektedir.

Kapsayıcı eğitim özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleriyle ilgili olarak ortaya çıkmış olsa da yalnızca bu çocuklar için değil tüm dezavantajlı gruptaki çocukların eğitimden faydalanması için gerekli olan bir yaklaşımdır (UNICEF, 2014). Dünyada özel eğitime muhtaç bireylerin eğitim olanaklarından yararlanabilmesi, kaliteli eğitime ulaşabilmesi ve topluma entegrasyonlarını sağlama düşüncesiyle ortaya çıkan kapsayıcılık fikri günümüzde uluslararası ve ulusal alanyazında, toplumdaki bütün dezavantajlı bireylerin bu olanaklardan faydalanması gerektiği düşüncesini amaç edinen kapsayıcı eğitim yaklaşımına dönüşmüştür.

Ülkemizde kapsayıcı eğitimin gelişiminin dünyadaki eğitimsel gelişmelere paralel olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle 2000'li yılların başından itibaren MEB ve/veya çeşitli kuruluşların birlikte yürüttüğü kız çocuklarının eğitime dahil edilmesi projeleri, okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma eğitimleri verilmesi projeleri, özel eğitime muhtaç çocuklar için kaynaştırma ve destek eğitim uygulamalarının başlatılması projelerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olduğunu söyleyebiliriz. Son on yılı göz önüne alacak olursak Suriye'de iç savaşın patlak vermesinden sonra ülkemize gelmiş çok sayıda mülteci öğrencinin varlığı MEB ve

ilgili kuruluşları bu projelerin yanında mülteci öğrenciler için de eğitim çözümleri aramaya itmiştir.

Bu proje ve uygulamalardan bazıları şunlardır;

- Kaynaştırma uygulamaları: Kaynaştırma; özel eğitime muhtaç çocukların gereksiniminin ne olduğuna bakılarak öğrenciye bireysel eğitim programlarının hazırlanıp destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı ve öğrencinin normal ve özel eğitim personelinin sorumluluğu altında akranlarıyla aynı ortamda eğitim almasıdır. (Strain & Kerr, 1981; Civelek, 1990; Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma 1983'te yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda yer alan "Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır." (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 1983: madde 4) maddesiyle birlikte yasalaşmıştır. Bu yasa kaynaştırmanın uygulamalarını tam olarak belirtmeyip sadece yasalaşmasına fayda sağlamıştır. Kaynaştırma uygulamalarının 20.04.1988'de yayımlanan Özel Gereksinimli Çocukların Normal Sınıflara Kaynaştırılması Yoluyla Eğitimi Genelgesi'nde nasıl yapılacağı tam olarak belirtilmiş daha sonra 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma uygulamaları ülkemizde yaygınlaşmıştır (MEB, 2010a)

- Haydi Kızlar Okula: 'Kız Çocukların Eğitimine Destek Kampanyası' Haydi Kızlar Okula sloganıyla UNICEF ve MEB ortaklığında 2003 yılı Haziran ayı ortalarında başlatılmıştır. Kampanyanın amacı 2004 yılına kadar ilköğretim kademesinde kız-erkek öğrenci eşitsizliğinin %50 azaltılması, 2005 yılına kadar da eşitliğin sağlanmasıdır. Kampanyanın kız çocuklarının okullaşma oranının görece düşük olduğu 53 ilde yürütülmesi planlanmış olup kampanyanın ilk altı ayında 40.000 kız çocuğu eğitime dahil edilmiştir (UNICEF, 2003).

- Fatih Projesi: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH), 22 Kasım 2010'da okullardaki teknolojiyi iyileştirmek ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla uygulamaya konmuştur (Ekici, S. & Yılmaz, B. 2013). Proje kapsamında okullardaki sınıflara etkileşimli tahtalar, öğrencilere tablet, öğrencilerin internete erişimi ve Eğitim Bilişim Ağı uygulamaları sağlanarak tüm

öğrencilerin günümüz teknolojileri ile bilgiye eşit şartlarda ulaşması hedeflenmiştir (MEB, 2010b).

- Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi: Bu proje Eylül 2019’da başlamış ve MEB ve UNICEF ortaklığıyla yürütülmekte olup projeye engeli olan çocukların, erken çocukluktan 1. sınıfın sonuna kadar olan süreçte kapsayıcı eğitim yoluyla sosyal hayata entegrasyonları, uzun vadede istihdam edilmeleri ve ekonomik ve sosyal yaşama erişimlerini kolaylaştırmak hedeflenmektedir (MEB, 2018a).

- Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi: Kasım 2020’de başlayan ve 20 pilot ilde uygulanacak olan projeye dezavantajlı çocuklar başta olmak üzere tüm çocukların erken çocukluk eğitimi hizmetlerine erişiminin ve sunulan eğitimin kalitesinin arttırılmasının yanı sıra erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve çeşitlendirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2020).

- “Ana-Kız Okuldayız” kampanyası ve Okuryazarlık Seferberliği: Ana-Kız Okuldayız bir okuma yazma kampanyası olarak 2008 yılında örgün eğitim dışında kalan ve okuma yazma bilmeyen yetişkinlere yönelik olarak başlatılmıştır. Kampanyanın başında okuma yazma bilmeyen yetişkin nüfus oranı %9.4 iken 2012 yılında bu sayı %4,93’e düşürülmüştür. Benzer bir proje olan Okuryazarlık Seferberliği ile yine örgün eğitim dışına çıkmış yetişkinlerin okuma yazma öğrenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018b).

- Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES): Ekim 2016’da başlatılan projenin amacı mülteci çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarına yardımcı olmak ve sisteme katılmalarını sağlamaktır (PIKTES, 2016).

- Kapsayıcı Eğitim Projesi (Inclusive Education): MEB ÖYGM tarafından UNICEF destekli yürütülen Kapsayıcı Eğitim Projesi 3 faz halinde uygulanmış olup projenin ilk aşaması ‘Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi’ başlığı altında Geçici Eğitim Merkezi (GEM)’lerde yürütülen eğitimin kalitesini yükseltmek için Suriyeli öğretmenlerle yürütülmüş, ikinci aşama ‘Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi’ başlığı altında sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin desteklenmesi için yapılmış ve üçüncü aşama olarak da proje on modül halinde detaylandırılarak ‘Kapsayıcı Eğitim’ adı altında yeniden

geliştirilmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) bu eğitimlerle, öğrenciyi merkeze alarak mülteci öğrencilere uygulanan dışlanmayı ortadan kaldırmayı, mülteci çocukların farklılıklarını bir sorun olarak değil zenginlik olarak görüp onları tüm eğitim öğretim faaliyetlerine dahil etmeyi amaçlamıştır (ÖYGM, 2018).

Bu proje ve uygulamaların amaçlarından anlaşılacağı üzere MEB ülkemizde, kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik değerlendirilebilecek dezavantajlı grup olarak nitelendirdiğimiz (kız çocukları, özel eğitime muhtaç bireyler, mülteci öğrenciler, örgün eğitim dışına çıkmış yetişkinler vb.) bireylerin eğitim sistemine dahil edilmesine, uygun ortamlarda ve eşit şartlarda kaliteli eğitim almalarına ilişkin çalışmalar yürütmüştür ve yürütmektedir.

2.1.2. Kapsayıcı Eğitimin Amacı

Tüm bireyleri eğitim sistemine dahil eden kapsayıcı eğitim, Kapsayıcı Eğitim Araştırmaları Merkezi'ne (Centre for Studies on Inclusive Education, 2018) göre şu anlama gelmektedir.

- ✚ Tüm insanlara aynı değeri vermek gerekir. Bazı insanlara diğerlerinden daha fazla değer vermek etik değildir.
- ✚ Öğrenci çeşitliliğine cevap vermeyen okul kültürlerini, politikalarını ve uygulamalarını desteklemek eşitsizlikleri devam ettirir.
- ✚ Kaynaştırmanın çoğunlukla özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri ilgilendirdiğini düşünmek yanıltıcıdır.
- ✚ Belirli bir öğrenci profiline göre yapılan okul değişikliklerinin diğerlerine fayda sağlamayacağını düşünmek yanlıştır.
- ✚ Öğrenciler arasındaki farklılıkları aşılması gereken sorunlar olarak görmek yanlıştır ve bu durum öğrenme fırsatlarını sınırlar.
- ✚ Okulları sadece öğrenciler için değil tüm okul sistemi personeli için değiştirmek gerekir.
- ✚ Okullaşmanın temel amacının akademik başarı olarak görülmesi kişisel ve ahlaki gelişimin önemini azaltır.
- ✚ Okullar ve yerel topluluklar birbirinden izole edilmemelidir.
- ✚ Eğitime katılım topluma dahil etmeyle aynı konudur.

Buradan anlaşılacağı üzere kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eğitime dahil edildiği ve eşit olarak görüldüğü, tüm bireylere eşit değer verildiği, okulları öğrenci ve okul personeli için uygun hale getiren, akademik başarının yanında kişisel ve ahlaki gelişimi de destekleyen, bireyleri topluma dahil ederek öğrenci çeşitliliğine cevap veren okul sistemleri kurmayı amaçlamaktadır.

Messiou (2017)'ya göre kapsayıcı eğitim; özel gereksinimli öğrencilere ulaşma, okul disiplinine uygun olmayan davranışları sebebiyle okulu bırakan ya da okuldan uzaklaştırılan öğrencileri yeniden kazanma, din, etnik köken, cinsiyet, savaş, vb. gibi çeşitli sebeplerle dışlanan tüm çocuklar için “herkes için eğitim” amacı ile eğitime ve topluma insan kazandırmayı kendine ilke edinmiştir. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin eğitim öğretim sürecine ve sınıfta yapılan tüm etkinliklere akranlarıyla birlikte katıldığı, akran öğrenmesi ve iletişiminin öğrenci aileleri tarafından desteklendiği, öğrencilerin tümünün eğitim ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu ve bir arada öğrendikleri sistemler oluşturarak öğrencilerin dahil edilmesini amaçlamaktadır (Rakap, 2013; Yücesoy Özkan, Kırkgöz & Beşdere, 2019).

Özetlemek gerekirse kapsayıcı eğitim, tüm bireyleri eğitim sistemine dahil etmenin yanında sistemin kendisini de tüm yönleriyle kapsayıcı eğitime yönelik olarak düzenleme amacı taşıyan eğitim uygulamaları bütünüdür.

2.2. Mülteci Öğrencilerin Eğitim Durumları ve İlgili İstatistikler

Türkiye konumu itibariyle kıtaların birleştiği bir noktada olmasından dolayı hemen her dönem yoğun göç alan ve bu göç hareketliliğinden etkilenen bir ülkedir (Karayel, 2016; Ansen, 2021). Mülteci konusunun, Suriye’de yaşanan iç savaş sonucunda yoğun bir mülteci göçünün ülkemize gelmesiyle Türkiye için bir sorun haline geldiğini söyleyebiliriz. Türkiye bugün yalnızca Suriye’den gelen dört milyona yakın mülteciye ev sahipliği yapan bir ülkedir. Türkiye’de 02 Eylül 2021 itibariyle kayıt altına alınan, 3.707.564 geçici koruma altında bulunan Suriyeli mülteci bulunmaktadır (GİGM, 2021). Ülkemizde yaşayan diğer mültecilerin vatandaşlıklarının bulunduğu ülkeler ve sayıları şu şekildedir;

- 🇦🇫 Afgan mülteci, 170 bin kişi
- 🇮🇷 Iraklı mülteci, 142 bin kişi
- 🇮🇷 İranlı mülteci, 39 bin kişi

🚩 Somalili mülteci, 5 bin 700 kişi

🚩 Diğer mülteciler, 11 bin 700 kişi (UNHCR, 2019).

Bu veriler ülkemizde dört milyonun üzerinde mülteci olduğunu göstermektedir. Böyle bir mülteci nüfusun olması hükûmeti mültecilerle ilgili çeşitli düzenlemeler yapmak durumunda bırakmıştır. Bu düzenlemeler ekonomik, sağlıkla ilgili ve sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da olmuştur. Ülkemizde bulunan Suriyeli mültecilerin 1.756.757'sini 0-18 yaş aralığında çocuklar oluşturmaktadır ve bu mevcut mülteci nüfusun %47,38'ine denk gelmektedir (GİGM, 2021).

1973'te Kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre yabancılar dâhil Türkiye'deki tüm çocukların ilk ve orta öğretimden ücretsiz faydalanma hakkı vardır. Suriyeli mülteciler için kurulan eğitim kurumları (okulları) olan GEMler mülteci kamplarında ve bazı kentsel alanlarda bulunmakta ve değiştirilmiş Suriye müfredatı kullanarak Arapça eğitim vermekteydi (UNHCR, 2017). MEB'in 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren 1. 5. ve 9. sınıf okul çağındaki çocukları GEMler yerine devlet okullarına yönlendirmesi sonucu GEMler boşaltılmaya başlamış ve mülteci öğrenciler resmi okullara kaydedilmeye başlanmıştır.

Resmi okullara kabul edilmek isteyen mülteci öğrenciler yaşadıkları ildeki İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvuruda bulunmakta ve kabul edilecekleri sınıflar İl Eğitim Komisyonları tarafından belirlenmektedir. Bir okula kaydolmak için Türk makamlarına kayıt yaptırmak ve ikamet izni, geçici koruma kimlik belgesi, veya Yabancı Tanıtma Belgesi sahibi olmak gereklidir ancak geçici koruma kimlik belgesine başvuru yapıp belgenin henüz alınmadığı durumlarda öğrenciler "misafir" öğrenci olarak da kayıt altına alınabilmektedir. Mülteci öğrenciler üniversite eğitimleri için dil ve akademik gereklilikleri karşılamak şartıyla Türkiye'deki üniversitelere Bakanlar Kurulu kararıyla herhangi bir harç ücreti ödemediği takdirde ücretsiz olarak başvurabilir. Türkiye'de üniversite okumak isteyen öğrencilerin her üniversite tarafından düzenlenen Yabancı Öğrenci Sınavı'nı geçtiğini göstermesi gerekmektedir. Ayrıca Suriyeli mülteciler Halk Eğitim Merkezleri tarafından sunulan dil kursları ile beceri, hobi ve mesleki kurslara da ücretsiz olarak katılabilmektedir (UNHCR, 2017).

Eğitimlerinin aksamaması amacıyla Suriyeli çocuklara ilk olarak GEMlerde eğitim verilmeye başlanmış fakat daha sonra bu merkezlerin kapasite azlığı ve her ilde bulunmamasından dolayı geçici koruma altındaki çocukların Türkiye'deki eğitime erişimlerine katkıda bulunmak amacıyla 03 Ekim 2016'da PIKTES projesi başlatılmıştır. Halen ülkemizde 26 ilde sürdürülen bu projenin amacı Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonlarının sağlanmasıdır. PIKTES istatistikleri şu şekildedir;

- ✚ 0-4 yaş Suriyeli çocuk sayısı, 505.922 kişi
- ✚ 5-17 yaş okul çağındaki Suriyeli ve diğer yabancı uyruklu (Afgan, Yemenli, Somalili, Iraklı ve Filistinli) çocuk sayısı, 978.559 kişi
- ✚ 5-17 yaş okula kayıtlı Suriyeli ve diğer yabancı uyruklu çocuk sayısı, 701.374 kişi
- ✚ Erken çocukluk eğitimi alan Suriyeli çocuk sayısı, 49.763 kişi

Bu verilere göre 5-17 yaş aralığındaki mülteci çocuk sayısı 978.559 kişi iken bu çocuklardan okula devam eden 701.374 kişi bulunmaktadır. Bu yaş aralığında okula devam etmeyen mültecilerin oranı %28,32'dir. Yine PIKTES kayıtlarından alınan verilerde okul seviyesine göre okula kayıtlı Suriyeli ve diğer yabancı uyruklu çocukların yüzdesi şu şekildedir;

- ✚ Okul öncesi, %26,59
- ✚ İlköğretim, %79,68
- ✚ Ortaöğretim, %78,61
- ✚ Lise, %37,97 (PIKTES, 2021).

Tablo 1.'de geçici koruma kapsamında Türkiye'de bulunan yabancı öğrencilerin eğitim kademelerine göre sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 1. *Geçici koruma kapsamında Türkiye'de bulunan yabancı öğrencilerin eğitim kademelerine göre sayıları (HBOGM, 2021).*

SINIF	e-okul &YÖBİS sistemlerinde Öğrenci Verileri	Eğitim Kademelerine Göre Kayıtlı Öğrenci Verileri	Eğitim Çağ Nüfusu	Kademelere Göre Toplam Çağ Nüfusu	ORAN (%)
OKUL ÖNCESİ	34.183	34.183	133.269	133.269	%25,65
İLKOKUL					
1.Sınıf	86.135		128.800		

2.Sınıf	89.595	372.688	109.476	467.180	%79,77
3.Sınıf	99.256		115.548		
4.Sınıf	97.702		113.356		
ORTAOKUL					
5.Sınıf	85.568		108.059		
6.Sınıf	95.459	294.915	92.395	372.680	%79,13
7.Sınıf	66.502		90.114		
8.Sınıf	47.386		82.112		
LİSE					
9.Sınıf	30.119		76.326		
10.Sınıf	26.550		74.959		
11.Sınıf	15.887		74.185		
12.Sınıf	12.838		74.092		
HEP A-B- C-D & Lise Hazırlık	6.264	130.015		299.562	%43,40
Açık Okullar	38.357				
Toplam Öğrenci	831.801	831.801	1.272.691	1.272.691	%65,36

Mülteci öğrenciler ile ilgili tablo 1.'de daha detaylı olan verilere göre, ülkemizde üniversite eğitimi hariç eğitim kademelerinde çağ nüfusu 1.272.691 kişi iken, okula kayıtlı öğrenci sayısı 831.801 kişidir. Bu da toplam sayının %65,36'sına denk gelmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında yüksek öğretime devam eden Suriyeli mülteci sayısı ise 23.823 erkek, 13.413 kadın olmak üzere toplamda 37.236 kişidir (YÖK, 2020).

2.3. Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde konu ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.3.1. Konu ile İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar

Yıldırım (2020) bu çalışmada, sığınmacı öğrencilerin öğretmenleriyle etkileşimini ve toplumsal kabul görme durumlarını incelemiştir. Çalışma kapsamında, sığınmacı öğrencilerin yoğun olduğu yerlerden Aksaray'da bulunan bir ortaokuldaki 3 sosyal bilgiler öğretmenin 8 sığınmacı ve 14 Türk öğrenciyle etkileşimi ile öğretim uygulamaları incelenmiştir. Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim pratiklerini derinlemesine incelemeyi

amaçladığından nitel araştırma yaklaşımının çoklu durum çalışması desenine dayalı yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sığınmacı öğrencilerin sınıflarında kendi kültürlerine özgü masal bilmece gibi etkinliklerin paylaşıldığı ve bunların anlayış ve saygıyla karşılandığı, sığınmacı öğrencilerin sınıflarında tek başlarına veya diğer sığınmacı öğrencilerle birlikte yan yana ve sınıfın arka sıralarında oturdukları buna bağlı olarak derslerde aldıkları akran desteğinden yeterli düzeyde yararlanamadıkları, sığınmacı öğrencilerin daha çok somut ve görsel materyallerin kullanıldığı derslere katılım sağlayıp okuma, yazma ya da konuşma etkinliklerine çok katılmadıkları ve derslerin büyük oranda düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğiyle sürdürüldüğü, materyal olarak ise ders ve etkinlik kitapları ile tahtanın kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacı son olarak sığınmacı öğrencilerin kabul kaygısı yaşadığını ve bunun nedeninin de farklı dil ve kültür özellikleri olduğunu belirtmiştir.

Kapsayıcı eğitimi öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanan, öğrencilerin farklılıklarına, sosyoekonomik durumlarına ve yetersizliklerine bakılmadığı bir eğitim anlayışı olduğu tanımını yapan Amaç (2021), bu çalışmada 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmaların sistematik analizini yapmıştır. Yazar, kapsayıcı eğitimle ilgili olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan akademik çalışmaları betimsel içerik analiziyle inceleyerek ülkede kapsayıcı eğitimin genel durumunu görme, çalışmanın yeni çalışmalara ışık tutma ve eğitimin niteliğinin artırılması açısından bu çalışmanın önemini belirtmiştir. Araştırma verilerini veri tabanlarından ulaşılan ve ölçütleri taşıyan 65 makale oluşturmaktadır. Araştırmadaki çalışmaların tematik analizi sonucu beş ana tema ortaya çıkmıştır bunlar; bilişsel boyut, duyuşsal boyut, mesleki beceriler, mesleki değerler ve uygulama boyutudur.

Kozikoğlu & Yıldırımoglu (2021) bu çalışmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada yazarlar 317 öğretmenle çalışmış ve öğretmenlere, “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği” uygulamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek, kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İki dilli, ve yabancı dil öğretmenlerinin çokkültürlü

eğitim konusunda tutumlarının daha olumlu olduğu, mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin hem tutumlarının olumlu olduğu hem de kapsayıcı eğitim uygulamalarına derslerinde daha çok yer verdiği ve kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarına daha yüksek düzeyde yer veren öğretmenlerin ise kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim aldıkları saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarının artış göstermesinin, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutumlarına paralel olduğuna ulaşılmıştır.

Kazu & Deniz (2019) bu çalışmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modelleri birlikte kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yapılan araştırmaya, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilde eğitimin çeşitli kademelerinde görevli toplam 110 (60 kadın, 50 erkek) öğretmen dahil edilmiş olup çalışmada ölçme aracı olarak "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. İletişim, Uyum ve Yeterlik olmak üzere üç boyutu bulunan ölçeğe göre araştırmanın bulguları incelendiğinde; mülteci öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının uyum, yeterlik alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde katılıyorum, iletişim alt boyutunda ise tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu sonucu öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişim boyutunda güçlük yaşamadığı ancak bu öğrencilerin eğitim ortamına entegre edilmelerinde yeterlik ihtiyaçlarının olduğu şeklinde yorumlamışlardır.

Kırılmaz (2019) çalışmasında, akranlarına oranla çeşitli sebeplerle dezavantajlı olan öğrencilerin çevrelerinde kabul görmeleri, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcılık konusundaki olumlu ve olumsuz tecrübeleri, öğrenci-öğretmen etkileşim durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan bir ilkokulda yürütölen çalışmada kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada mülteci öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ile etkileşimi, öğretim yöntemleri ve uygulamaları incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin mevcut durum ve sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerine, mülteci ve Türk öğrencilerin ise okul ve öğretim sürecine yönelik görüşlerine başvurmuştur. Araştırmacı mülteci öğrencilere daha fazla hitap edecek yöntem ve tekniklerin geliştirilebileceğini veya çeşitlendirilebileceğini, mülteci öğrencileri kapsayan

çokkültürlü bir eğitim anlayışının desteklenmesini ve kapsayıcılık konusunda farkındalık artırıcı bir program hazırlanabileceğini belirtmiştir.

Yurdakul & Tok (2018)'un nitel araştırma teknikleri kullanarak yaptıkları çalışmanın amacı öğretmenlerin göçmen/mülteci öğrencilere yönelik görüşlerini öğrenmek, eğitimde yaşadıkları sorunları belirlemek ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Çalışma Ege bölgesinde bir ilde iki aşamalı olarak yürütülmüş olup ilk aşamada 50 öğretmen, ikinci aşamada 20 öğretmen ile çalışılmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu duygular besledikleri görülmüştür. Öğretmenler öğrenciler ile ilgili dil sorunları olduklarını, bu sorunun öğrencilerin derse karşı isteklerini, ilgilerini ve dikkatlerini toplayamadıklarını, dil bilmemekten kaynaklı ders içerisinde gürültü yaptıklarını öğretmen ve arkadaşlarına karşı agresif davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, ailelerin dil öğrenmesinin öğrencinin başarısını olumlu yönde etkileyeceğini belirtilmişlerdir. Öğretmenlerin bir diğer sorun olarak belirttikleri durum ise kültürel farklılıklar. Kültürel farklılıklardan dolayı mülteci öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlandıklarını, onlarla kaynaşamadıklarını, kendilerinin geçici ve yabancı olduklarını hissetmelerine sebep olduğunu düşünmektedirler. Memleketlerine duydukları özlemin, ailelerinden ve anılarının bulunduğu yerden koparılmış olmanın, mülteci öğrencileri çekingen, içine kapank, bulunduğu ortamdan rahatsız olma gibi duygusal sorunlara sebep olduğunu söylemişlerdir.

Yapılan çalışma neticesinde ailelere yönelik dil eğitiminin sağlanması, okullarda yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere çok kültürlülük eğitimleri verilmesi, öğretmenlerin sınıf içerisinde göçmen/mülteci öğrencilerin bu sorunlarının farkında olup onlara doğru şekilde yaklaşması önerilerinde bulunulmuştur.

Köse, Bülbül & Uluman (2019) bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma için İstanbul ilinden farklı okullarda çalışan 154 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı olumlu tutum içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, lisans mezunu ya da lisansüstü mezunu olmaları, yaşları, sınıfında mülteci öğrenci olup olmaması, mesleki kıdemleri, öğretmenlerin

mültecilerle ilgili herhangi bir eğitime, seminere katılma durumlarına göre olan değişkenlerde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. 1-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler ile 26 ve üzeri yıllık öğretmenler arasında çok kültürlülük tutumu açısından anlamlı bir fark ortaya çıktığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışma içerisindeki anlamlı farklılık sadece çok kültürlülük tutumudur.

Ünal & Aladağ (2020) bu çalışmada Kayseri ilinde kapsayıcı öğrencilerle çalışan 10 öğretmen ile geçici koruma altında bulunan öğrencilerin eğitiminde yaşadıkları sorunları belirleyip bu sorunlara çözüm önerileri sunmuşlardır. Katılımcıların en çok karşılaştıkları sorun olarak Türkçe dil sorunları olduğunu ve bu sorunun öğrencinin kendini ifade edememesinden kaynaklı davranış problemlerine ve akademik başarısını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sorunları ortadan kaldırmak için öğrencilerin okula başlamadan 1 yıl boyunca dil öğrenme hazırlık sınıflarında eğitim görmelerini ve Türkçe öğretme destek sınıflarının ve bu sınıflarda verilen ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitim öğrencileri göç, terör, yakınıni kaybetme gibi birçok psikolojik durumlar karşı karşıya kaldıkları için bu durum öğrencileri olumsuz olarak etkilediğini katılımcıların bu sorunu aile, kurum ve meslektaşlarının iş birliği sayesinde çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu soruna yönelik olarak hizmetiçi eğitim seminerlerinin artırılması, kapsayıcı öğrencileri ve kapsayıcı öğrencilerin velilerini kaynaştıracak proje ve etkinliklerin geliştirilmesi önerileri sunmuşlardır. Araştırmacılar öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim öğrencisi ve ailesinin dışlanmasını engellediğini ancak öğretmenlerin bu ailelerin aldıkları yardımları devletin zorunluluğu olduğu düşüncesinde olmalarının öğretmenin tutumunu olumsuz yönde etkilediğini görmüşlerdir. Bu durumu çözmek amacıyla yapılan yardımların kontrollü ve okullarda kapsayıcı eğitim öğrencilerinin ailelerinin de dahil edilebileceği projelerin yapılması önerilmiştir.

Sağlam & Kanbur (2017) Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırma için Sakarya İlinde çalışan 267'si kadın sınıf öğretmeni, 234'ü erkek sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 501 sınıf öğretmeni ile görüşmüşlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının iletişim, uyum boyutlarında ve ölçek toplamında

farklılaşmadığını ancak yeterlik boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre bakıldığında bu değişkende, iletişim, uyum boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği ama yeterlilik boyutunda alt sosyoekonomik çevre ile orta sosyoekonomik çevre karşılaştırıldığında, alt sosyoekonomik çevreye göre orta sosyoekonomik çevrenin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Sınıflarında mülteci öğrenci olup olmama durumu değişkenine göre ise iletişim boyutunda farklılaşmadığı ama uyum, yeterlik boyutlarında ve ölçek toplamında sınıfında mülteci öğrenciler bulunan öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Karaağaç & Güvenç (2019) çalışmalarında Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarını araştırmışlardır. Araştırma için İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan, okullarında/sınıflarında Suriyeli mülteci öğrenci bulunan 19 sınıf öğretmeni ve 6 rehber öğretmen olmak üzere toplam 25 öğretmen ile görüşülmüştür.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler neticesinde en önemli problemin dil sorunu olduğu ortaya konulmuştur. Suriyeli öğrencilerin bilmedikleri bir dil ile eğitim görüyor olmaları onların dinleme, okuma, okuduğunu anlama gibi becerilerde başarısız olmalarına bu durumda eğitimlerini olumsuz yönde etkilemesine sebep olmuştur. Aile içinde farklı dil kullanılması çocuğun dili öğrenmesini zorlaştırdığı ve konuşma becerilerinin olumsuz şekilde etkilendiği ortaya çıkmıştır. Dil sorunu konuşma becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerini ve öğrencinin kendi kendine çalışma becerilerini de olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Suriyeli öğrencilerin okulu sevmelerine ve okumaya istekli olmalarına rağmen dil sorunu yaşamaları, kendilerini yetersiz ve yabancı hissetmelerine sebep olmuştur. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları diğer sorun ise dil öğretimidir. Öğretmenler dil öğretiminde zorlanmaktadırlar ve dil öğretiminde materyale ihtiyaç duymaktadırlar.

Bozkurt (2018)'un mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmen algılarını ortaya koyduğu araştırmanın örneklemini, Gaziantep ilinde bulunan rastgele seçilmiş okullarda öğretmenlik yapan 104 öğretmen oluşturmaktadır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin yaşadığı sorunların en önemlileri dil ve uyum sorunudur. Öğretmenlerin, sınıf düzeninin bozulduğunu düşünmesi ve diğer öğrencilerin olumsuz etkilendiğini düşündüklerinden mülteci öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine dahil edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini mülteci öğrencilerin eğitimi açısından yetersiz gördüklerini söylemişlerdir. Fiziki olarak daha uygun olan okullardaki öğretmenlerin ve özel eğitim alan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik, olumlu tutum sergilediği görülmüştür. Yine araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin çok iyi düzeyde olmadığı ama bu durumun öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yaptığı okulun fiziki uygunluğu, yöneticilerden gördüğü destek gibi değişkenler ile arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Erdem (2017) yaptığı araştırmada, sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunları ve bu sorunlar için çözüm önerileri sunmuştur. Bu araştırma için Afyonkarahisar il merkezinde, iki mahallede bulunan iki ilkokuldan, sınıfında mülteci öğrenci bulunan 5 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma için seçilen öğretmenlerin en az 5 yıllık öğretmenlik tecrübesi olmasına ve en azından bir dönem boyunca mülteci öğrenciye eğitim vermiş olmalarına dikkat edilmiştir.

Çalışma sonucunda en önemli problemin dil sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre içeriği düzenlemedikleri, mülteci öğrencilerin öğrenimini için materyallere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler mülteci öğrencileri değerlendirirken nesnel bir yöntem geliştirmedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenler mülteci öğrencilerin dil problemine ilişkin sosyal ve akademik becerilerde sorun yaşamamaları için Latin alfabesinin ve Türkçenin öğretilmesi için hazırlık eğitimi verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Çifçi ve arkadaşları (2019) araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ilinde görev yapan 114 öğretmen oluşturmuş ve bu öğretmenlere “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma grubu öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çoğunlukla olumlu olduğu görülmüş olup bu durum araştırmacılar tarafından öğretmenlerin mesleklerini profesyonel olarak

yaptıkları ve bu bakış açısının gelecek açısından umut verici olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Başaran (2020) çalışmada mülteci öğrencilerin eğitiminde yer alan öğretmenlerin, okul ve sınıf deneyimlerine ele almayı ve bu deneyimlerin kapsayıcı eğitim bakımından neye işaret ettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma Kayseri’de bulunan 21 gönüllü öğretmen üzerinde görüşmeye dayalı yapılmıştır. Araştırmacı varsayım olarak kapsayıcı eğitimin öğretmenlerin inançları, tutumları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri ve yeterlikleri açısından yeniden düşünülmesi gerektiğini belirtmiş, sonuç olarak da öğretmenlerin, mülteci öğrencilerle çalışmalarında kendilerini yeterli bulmadıkları, mevcut durumda ölçme değerlendirme ile ilgili bu çocukların farklılıklarının göz ardı edildiği, yasal metinlerin ve bilgi eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Anacak öğretmenler yine de mülteci öğrencilerin sınıfa ve okula uyumuyla ilgili çalışmalar yaptıklarını, onların derse katılımlarını artırmaya çalıştıklarını, sınıf içi ayrımcılığı gidermeye mülteci öğrencilerde aidiyet oluşturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bunları yaparken en önemli mesleki motivasyon kaynaklarının, çocuk sevgisi olduğu belirtmişlerdir.

Ülkemizin son yıllarda yoğun göç almasıyla birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitimde de dilsel, toplumsal, uyum sağlama gibi ihtiyaçları gidermek için çalışmalar yapılmaktadır. Mülteci öğrencilerin artışından dolayı kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelme olmuştur. Terzi, Göçen & Altun (2019), çalışmayı mültecilerin en yoğun olduğu Şanlıurfa ilinin, Haliliye ilçesi merkezinde bulunan 29 okuldaki 865 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın amacı; öğretmenlerin çalışma yılı, cinsiyet, sınıfta ve okulda mülteci öğrenci varlığı gibi değişkenler açısından mülteci öğrencilere ilişkin tutumları ve boyutlarının değerlendirilmesidir. Sonuç olarak, genç kadın öğretmenlerin iletişim ve uyum tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca uzun yıllar görev yapan erkek öğretmenlerin ise iletişim ve yeterlilik tutumlarında iyi oldukları bulunmuştur. Bunun yanı sıra sınıflarında mülteci öğrenci bulunan ve uzun yıllar öğretmenlik mesleğini yapmış olan öğretmenlerin iletişim ve uyum tutumlarının sınıfında mülteci bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Artan mülteci öğrenci popülasyonundan yola çıkan Kaysılı, Soylu & Sever (2019), okul ortamlarında Suriyeli mültecilerin kapsayıcı eğitimlerinin önündeki engelleri ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın örneklemini, okulunda Suriyeli mülteci öğrenci olan 5 okul yöneticisi, 12 öğretmen, Suriyeli ve Türk öğrencilerin velilerinden 10 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda dil farklılığı sebebiyle eğitim öğretimde yaşanan olumsuzluklar, temel sosyal problemlerden sayılan genellikle ekonomik koşullardan kaynaklı sorunların okuldaki yansımaları, entegrasyon politikaları temelli ikilemler ve bir dahil olma alanı olarak ortak kökler gibi temalara ulaşılmıştır. Mültecilerin sosyal yaşama dahil edilmelerinin veya dışlanmalarının tek taraflı olarak ele alınamayacağı sonucuna ulaşılan bu çalışmada araştırmacılar Suriyeli mültecilerin kapsayıcı eğitimlerinin önündeki engelleri kaldırmada kolektif ve bütüncül bir yaklaşım olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Polat (2020), ulusal alanyazında kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların genel yapısını anlamak ve okul yönetimi politikalarına değer katabilecek sonuçları toplamak amacıyla betimsel yöntem kullanarak alan yazın taraması yapmıştır. Yapılan araştırmada, ülkemizde kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların son beş yılda artmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır. 2011 yılından itibaren Suriye'den gelen göçler neticesinde kapsayıcı eğitim bağlamında mülteci/göçmen/sığınmacı çocukların eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılmış olup süreç içerisinde öğretmen ve öğrenci algılarının belirlenmesi üzerine durulmuştur. Kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde yürütülmesi için öğretmen tutumu oldukça önemli bir faktördür. Öğretmenler kapsayıcı eğitim hakkında olumlu bir tutumda olsalar bile bu hususta kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler ile yürütülen çalışmalar sonucunda da kapsayıcı bir müfredat programına ihtiyaç olduğu gözlenmiştir. Alan yazın taraması sonucunda kapsayıcılık stratejileri belirlenirken okulun fiziki yapısının göz önünde bulundurulması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca ülkemizde kapsayıcı eğitim adına ortaöğretim kademesinde bir çalışmaya rastlanamazken yükseköğretimde oldukça sınırlıdır. Yapılan araştırmalar çoğunlukla okul öncesi ve sınıf eğitimi düzeyinde kalmıştır.

Yılmaz (2020), çalışmasında mülteci çocukların okullarda yüzleştikleri sorunları okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre belirleyip bu sorunlara

yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin uygulamalarını araştırmıştır. Araştırmanın diğer bir amacı ise MEB'in kapsayıcı eğitim bağlamında mülteci öğrenciler için yaptığı programın yeterliliğinin araştırılmasıdır. Çalışmanın örneklemini oluşturan katılımcılar, Suriyeli mülteci öğrencilerle çalışan ilkokul ve ortaokulda görev yapan ve kartopu yöntemi ile belirlenen müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşan 21 eğitimcidir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, Suriyeli mülteci öğrencilerin sorunlarının okul ortamında psikolojik, sosyo-kültürel, ve akademik gibi sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler bu sorunların üstesinden gelmek adına bazı uygulamalar geliştirmişlerdir. Araştırmacı, MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu üzerine başlattığı kapsayıcı eğitim programının kültüre duyarlı eğitimi içermemesi durumunu en dikkat çekici bulgu olarak değerlendirmiştir.

Güngör & Pehlivan (2021) çalışmalarında, bir başka kültürden, toplumdan, bölgeden gelen mülteci çocukların kapsayıcı eğitim uygulamaları ile eğitime katılmalarının nasıl sağlandığını ve eğitimde fırsat eşitliğinden nasıl faydalandıklarını gösteren bir çalışma yaparak bu alana katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar mülteci öğrencilerin yaşadığı sorunlara çözüm getirebilecek bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler içerik olarak; sağlık, ekonomik ve sosyal alanlarla ilgili düzenleme ve düzeltmelerin yapılması ve öğretmen ile yöneticilerin bilinçlendirilerek mülteci öğrencilere daha kaliteli eğitim ortamlarının sunulması gerektiğine ilişkindir.

İra & Gör (2018)' ün bu çalışmadaki amacı üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının, kapsayıcı eğitim kapsamında olan mülteci çocukların eğitimine ilişkin geliştirilmesi gereken politikalar ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimlerinde görevini devam ettirmekte olan 7 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Yöntem olarak bilimsel araştırma olarak tasarlanmış nitel araştırma kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı bölgelerden, farklı kültürden, farklı toplumdan gelen mülteci çocukların eğitimden en iyi şekilde faydalanmasını sağlamak ve bunun için gerekli yeterli kaynaklar hazırlanmalı. Ayrıca makro eğitim politikaları geliştirilmelidir.

2.3.2. Konu ile İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar

Leung & Mak (2010) çalışmalarında, kapsayıcı eğitimin başarısını belirleyen bazı unsurları araştırmışlardır. Araştırmacılar kapsayıcı eğitimin başarısı için öğretmenlerin rolünün kritik olduğundan ve Çin'in Hong Kong eyaletinde kapsayıcı eğitimin eğitimdeki en önemli konulardan biri olduğuna değinmiştir. Örneklemi iki okuldan 51 öğretmenin oluşturduğu araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algıları, buna yönelik eğitim alma fırsatları ve kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları anketlere verilen yanıtlarla incelenmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algı ve yeterliliklerinin eksik ve basit düzeyde olduğunu öğretilen içerik ve yaş değişkenlerinin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında etkili olmadığını fakat mesleki deneyimlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin mesleki eğitim almak istedikleri fakat çalışmalarının yoğunluğundan dolayı bunun zor olacağını ifade ettiklerine çalışmada ulaşılmıştır.

Taylor & Sidhu (2012), çalışmalarının amacının, okul temelli destek programlarının mülteci kökenli öğrenciler için sonuçlarını ortaya çıkarmak olduğunu belirtmişlerdir. Mülteci ve sığınmacı sayısındaki dünya çapındaki artışın, ev sahibi ülkelerdeki okulların uygulamalarını inceleme ihtiyacını ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. Eğitim ve topluma kazandırmada önemli bir kurum olan okullaşmanın rolünü ve bunun mülteci çocukların başarılı bir şekilde yeniden yerleştirilmesine katkısı araştırılmış olup zorunlu göçün ve bunun küreselleşmeyle olan bağlantılarının ve mültecilerin topluma ve okullara dahil edilmesinin önündeki engellerin incelenmiştir. Bireysel olarak mülteci gençlerin ve okulların karşı karşıya olduğu eğitim zorluklarının bir tartışmasını, dört okulun vaka çalışmaları ve mülteci kökenli gençlerin ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirdikleri yaklaşımlar incelenmiş bulgular ve diğer araştırmalar kullanarak mülteci eğitiminde bir iyi uygulama modeli taslağı oluşturmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsayıcı bir yaklaşımla mülteci gençlerin vatandaşlığa geçişlerini kolaylaştırmada eğitim kurumlarının nasıl daha aktif bir rol oynayabileceğini tartışarak bitirilmiştir.

Roxas (2011) bu makalede, devlet okullarında topluluk oluşturma gerçeğini eleştirel olarak incelemekte ve özellikle mülteci öğrencilerle topluluk oluşturmaya

çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları engelleri belirlemektedir. Araştırma, kentsel bir ortamda bulunan mülteci öğrenciler için yeni gelen bir merkezde öğretmen olan Bayan Patricia Engler'e odaklanıyor. Engler, sınıfındaki ortaokul öğrencileri için genellikle diğer öğrencilerle, okullarıyla ve yaşadıkları mahallelerle bağlantılarının koptuğunu hisseden ve sezgisel olarak doğru olduğunu düşündüğü işe odaklanabilen ortaokul öğrencileri için öğrencilerinin özel ihtiyaçlarına göre bir topluluk duygusu geliştirmiştir. Bu çalışmada ayrıca, Engler'in yeni gelen çocuklarla sınıfında uyguladığı farklı sınıf etkinliklerinin ve öğretim stratejilerinin tüm öğrenciler için nasıl topluluk oluşturulacağına dair birden çok uygulama biçimi de sunmaktadır.

Biasutti, Concina & Frate (2020) çalışmalarında, yeni gelen göçmen/mülteci öğrencilerin eğitim bağlamlarına entegrasyonunu teşvik etmek için öğretmenlerin metodolojilerini, uygulamalarını ve ihtiyaçlarını analiz etmişlerdir. Yirmi dokuz İtalyan ilköğretim ve ortaokul öğretmenine yazılımla analiz edilen nitel bir anketi yapılmış olup analizde yedi kategori ortaya çıkmıştır; değerleri ve inançları öğretmek, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve dilsel becerileri, kapsayıcı sınıf etkinlikleri ve kaynakları, kültürlerarası iletişim, sınıfta sosyal etkileşimler, yerel toplulukla ağ oluşturma ve öğretmenlerin ihtiyaçları. Rapor edilen öğretim stratejileri ve yöntemleri, göçmen/mülteci öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek ve tüm sınıfın refahını teşvik etmek için uygulanacak kapsayıcı yaklaşımları içeriyordu. Öğretmenlerin çalışmalarının temel özelliklerinden ikisi yaratıcılık ve esneklik olarak bu çalışmada ortaya çıkmıştır. Bildirilen diğer ihtiyaçlar arasında eğitim, didaktik danışmanlık, öğretimi desteklemek için kaynaklar, ekonomik kaynaklar ve okul organizasyonu yer almaktadır. Çalışmada ayrıca eğitim konularını analiz etmek için çok boyutlu bir yaklaşım öneren kültürlerarası bir bağlamda öğretimin karmaşıklığına dair kanıtlar da bulunmuştur.

Kaukko, Wilkinson & Kohli (2021) çalışmalarında, sığınma talebinde bulunduktan sonra, mülteci çocukların dünyalarını üç boyutta yeniden inşa etmek için çalıştıklarını, bunların güvenlik, aidiyet ve başarı olduğu belirtmişlerdir. Makale, önemli ancak yeterince incelenmemiş bir uygulama olan pedagojik sevgi dediğimiz şeyden yararlandığını öne sürerek bu çalışmayı destekleyen pedagojik uygulamaları incelemektedir. Araştırmacılar nitel bir Fin-Avustralya çalışmasına dayanarak, mülteci öğrencilerin ev sahibi ülkelerdeki okullara girerken, sınırlı ortak dile rağmen

öğretmen-öğrenci etkileşimleri yoluyla çeşitli şekillerde pedagojik sevginin yaratılabileceğini önermektedirler. Yine besleyici bir sınıf ortamını teşvik eden ve öğrencilerin aidiyet duygusu oluşturmalarına yardımcı olan pedagojik uygulamaların da giderek daha önemli hale geldiğini vurgulamaktalar. Öğrenciler okullarına ve topluma adapte olmaya çalışırken öğretmenlerin de hem çocuğa hem de çocukların yeni topluma katkılarına olan inancını göstermesi çok önemlidir. Bu davranışların öğretmenlerin mesleki özen yükümlülüğü olarak da değerlendirilebileceğini belirten araştırmacılar bulgularında, öğretmenlerin zihinlerini ve kalplerini öğrencilerin yaşadıkları koşullara açarak, onların tarihleriyle ilgilenerken ve pedagojilerini sürekli buna göre şekillendirerek bu görevin ötesine geçtiğini, bu uygulamaların da pedagojik sevginin biçimleri olduğunu belirtmişlerdir.

Barrett & Berger (2021), mülteci kökenli çocukların genellikle birden fazla travmatik olay yaşadıkları ve okulların bu öğrencileri desteklemek için benzersiz bir konuma sahip olduğunu belirtmişler ve bu çalışmada travma yaşamış mülteci kökenli öğrencileri destekleme konusunda öğretmenlerin deneyimlerini incelemişlerdir. Tematik analiz kullanılarak analiz edilen görüşmelere altı öğretmen katılmıştır. Öğretmenler, ilgili arka plan bilgilerinin sınırlı paylaşımı, sınıf derslerinin hassas bir şekilde sunulması konusundaki belirsizlik, öğrencileri özel müdahale için ne zaman yönlendirmeleri gerektiği ve dış faktörler sürekli zorluklar yarattığında mülteci öğrencilere en iyi nasıl destek verileceği ile ilgili zorluklar yaşadıklarını bildirmekteler. Yine çalışmada mevcut uygulamaların etkililiği ve travma bilgili uygulamaların bu öğrencilere uygun hale getirilmesine yönelik öneriler tartışılmaktadır. Sonuçlar ayrıca sosyal yapılandırıcılık bağlamında ve öğretmenlerin travmaya maruz kalan mülteci öğrencilere nasıl tepki verdiklerini bildirmek için öğrenciler ve meslektaşları ile etkileşimlerini nasıl kullandıkları bağlamında da araştırmacılar tarafında tartışılmıştır.

Karkouti ve arkadaşları (2021), Suriyeli mülteci öğrencilerin akademik başarı için ihtiyaç duydukları sosyal desteğin kaynaklarına ilişkin algılarını ortaya çıkaran önceki bir araştırmayı temel alan çalışmalarında, öğretmenlerin, Suriyeli mülteci öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamak için ihtiyaç duydukları sosyal desteğe ilişkin algılarını araştırmışlardır. Çalışmada nitel fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılmış olup Lübnan'da tek cinsiyetli bir devlet ortaokulunda 10 erkek

öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma katılımcıları, öğretmenlerin çabalarını takdir etmeyi, yeterli öğretmen geliştirme programları sunmayı ve mülteci öğrenciler için öğretme ve öğrenmeyi iyileştirmenin bir yolu olarak zamanında idari ve akran desteği sağlamayı tavsiye etmişlerdir.

Shuayb (2014) makalesinde, Birleşmiş Milletler Filistin Mülteciler için Yardım ve Çalışma Ajansı okullarında sunulan eğitimin kalitesini ve Lübnan devletinin uyguladığı yasal kısıtlamaların öğrencilerin eğitim motivasyonu ve istekleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Filistinli mültecilerin 65 yılı aşkın bir süredir Lübnan'da aşırı kalabalık kamplarda “geçici” olarak profesyonel bir iş sahibi olma hakkı gibi temel haklardan yoksun olarak yaşadığı belirtilmiş olup bu durumun eğitimin adil sağlanması ve kalitesi üzerinde büyük bir etkisi olduğu, okulu bırakan Filistinli öğrencilerin sayısının artmasında ortaya çıkan bir etki olduğu araştırmacılar tarafından ortaya atılmıştır. Çalışma Birleşmiş Milletler Filistin Mültecilere Yardım ve Çalışma Ajansı'na bağlı beş ortaokulda 404 ortaokul öğrencisi ve 48 öğretmenin eğitim deneyimleri ve istekleri üzerine nicel bir araştırma çalışmasıdır. Ayrıca bir ilkokulla ilgili derinlemesine bir çalışma da yapılmıştır. Araştırmacılar, Filistinli mülteci öğrencilerin bir paradoksla karşı karşıya olduklarını ve mülteci öğrencilerin; Lübnan müfredatını öğrenmek zorunda oldukları için zorunlu dahil edilme, ancak Lübnan'ın ayrımcı yasaları ve düzenlemeleri sonucunda eşzamanlı olarak Lübnan toplumunun dışına itildiği için dışlanmakta olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Levi (2019) bu çalışmada travma bilgisi ve kültürel olarak duyarlı bir yaklaşım pedagojisi kullanarak Kanada'daki bir öğretmen eğitimi programında mülteci deneyimleri olan öğrencilere öğretmeye hazırlanma konusunda 33 öğretmen adayının bakış açılarını belgelemiştir. Sonuç olarak Kanada bağlamında, öğretmen adaylarının mülteci deneyimleri olan öğrencileri desteklemeye hazır olmalarına ilişkin tutum ve bakış açılarına ilişkin sınırlı bir anlayış olduğunu belirten araştırmacı öğretmen adaylarının mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olmalarına rağmen, derslerinde veya stajlarında bu ihtiyaçların nasıl karşılanacağına yönelik çok az fırsata sahip olduklarını belirtmiştir. Katılımcılar mülteci öğrencilerle ilgili uygulama öncesi eğitimlerinde; travma konusunda bilgilendirilmiş uygulamalar, ebeveyn iletişimi ve mülteci deneyimleri olan öğrencileri tanıma ve anlama konularını hazırlıklarındaki eğitimsel boşluklar olarak tanımlamıştır.

Bešić ve arkadaşları (2020) bu makalede, Avusturya'nın ana akım okul sistemindeki mülteci öğrencilerin deneyimlerini incelemektedirler. Araştırmacılar makalede dört alanı vurgulamaktadır: okul bağlılığı, sosyal dışlanma, destek sistemleri ve arkadaşlıklar. Araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretime kayıtlı 8-21 yaşları arasında 55 mülteci öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Veriler yönlendirilmiş nitel içerik analizi ile çözümlenmiş, tündengelem ve tümevarım yoluyla kodlar oluşturulmuştur. Öğrenciler, özellikle dil edinimi yoluyla gelecekte başarılı olmak için okullaşmanın önemini vurgulamışlardır. Akranları ve iki dil bilen öğretmenler, mülteci öğrencilerin Almanca öğrenme ve okul sistemine ait olma duygularını geliştirme çabalarında önemli bir rol oynamıştır. Mülteci öğrenciler kendileri için dil kazanımının önemli olduğunu fakat diğer destek önlemlerinin ve iyileştirici eğitimin büyük ölçüde bulunmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin yarısı mülteci statüleri, dil yeterlilikleri ve dini inançlarıyla bağlantılı olarak (sözlü, sosyal ve fiziksel) zorbalık deneyimlerini bildirmiştir. Araştırmacılar mülteci öğrencilerin okulda aldıkları desteğin kapsamının genişletilmesi, öğrencilerin mülteci statüleri nedeniyle maruz kaldıkları zorbalıkların olumsuz etkilerinin önüne geçebilmek için okulda zorunlu göç konusu ele alınması ve farklı kültürel geçmişe sahip personel istihdam edilerek okula bağlılığın teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Mendenhall ve arkadaşları (2021) mülteci çocukların yaşadığı çatışma ortamının çocuklarda travmaya sebep olabileceğini ve çocukların psikososyal ve duygusal gelişimine zarar verebileceğini belirtirken kapsayıcı bir eğitim ortamının mülteci öğrenciler için güvenli olabileceğini belirtmişlerdir. 2015-2017 yılları arasında Kenya'daki Kakuma mülteci kampında toplanan, 81 yarı yapılandırılmış görüşme ve öğretmen eğitimi çalışmaları sırasında toplanan kapsamlı geri bildirim dahil olmak üzere nitel verilerden yararlanan bu makale, mültecilerin dahil edilmesini teşvik eden veya engelleyen öğretmenler arasındaki mikro düzeyde disiplin uygulamalarını incelemektedir. Makalede, öğretmenlerin öğrenci olarak fiziksel ceza ile ilgili kendi olumsuz deneyimleri ile öğretmen olarak fiziksel cezayı kullanma gerekçeleri arasındaki bağlantıya değinilmiştir. Bu bağlantıdan yola çıkan araştırmacılar, sürekli mesleki gelişimin öğretmenlerin inanç ve uygulamalarında olumlu değişiklikler yapmada oynadığı rolü vurgulamıştır. Yazarlar, bedensel ceza

ve pozitif disiplin üzerine düşünme ve tartışma için güvenli bir alan sağlamanın, olumsuz uygulamaları azaltmakla ilgili olduğunu ve öğretmenlerin bu tür ortamları yaratmada oynadıkları kilit rolü vurgulamaktadırlar.

Block ve arkadaşları (2014) mülteci ve sığınmacı sayısının küresel olarak artmasıyla birlikte mülteci kökenli gençleri topluma dahil etmek için okul ortamının önemini de arttığını, yine de eğitime ve sosyal sisteme yabancı ayrıca yeni bir dil öğrenmek zorunda kalan bu çocuklar için okulların yeterli donanıma sahip olamayacağını belirtmişlerdir. Mülteci kökenli öğrencilerin, yeni ülkelere gelmeden önce genellikle asgari düzeyde veya önemli ölçüde örgün eğitimde kesinti yaşadığını bildiren araştırmacılar bu öğrenciler için uygulanan ve kapsayıcı bir öğrenme ortamını teşvik eden okullardaki uygulamaların etkili olduğuna dair kanıtların az olduğundan bahsetmişlerdir. Buna istinaden araştırmacılar bu makalede Victoria, Avustralya'daki okullarda uygulanan Okul Destek Programını değerlendirerek programın durumunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Program için mülteci kökenli öğrencilerin öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına odaklanan tüm okul yaklaşımı için bütünsel bir model sağlayıp kurumlar arasındaki ortaklıkları kolaylaştırdığını belirten araştırmacılar programın değerlendirmesi için programın, okulların bu grup için kapsayıcı bir eğitim sağlama kapasitesini destekleyen uygun ve uygulanabilir bir model sağladığı sonucuna varmışlardır.

Bačáková & Closs (2013) bu makalede, Çek Cumhuriyeti'ndeki mülteci çocukların eğitim deneyimlerine ve okul personeli için mültecilerle ilgili bir sürekli mesleki gelişim seminerine ilişkin araştırmalardan elde edilen verileri tanımlamış ve kullanmışlardır. Araştırmacılar kapsayıcı eğitim için temel öğretmen eğitiminde kullanılacak uluslararası düzeyde etkili, yenilikçi modeller bulmanın yanında olumlu öğretmen deneyimlerine odaklanmanın, bunları geliştirmenin, öğretmenlerin önceden var olan bilgi ve tutumlarını kabul ederek bunlar üzerinde çalışmanın hayati önemde olduğunu belirtmişlerdir. Makale, ulusal öğretmen gelişiminin sistematik reformuna olan acil ihtiyacı kabul etmektedir. Yazarlar, öğretmen gelişimindeki uluslararası uygulamalar ve politikalarla birlikte mevcut kapsayıcı eğitim yanlı uygulamaların desteklenmesi gerektiğini tartışarak sonuca varıyorlar. Ayrıca makalede, öğretmenlerin kaliteli kapsayıcı eğitimin anahtarı olduğu ve sürekli

mesleki gelişimin eğitim sistemlerinde kapsayıcı eğitim yanlısı değişiklikleri teşvik etmede önemli bir rol oynadığı görüşünü desteklemektedir.

Amthor & Roxas (2016) bu makalede, mülteci çocuklar için uzun süreli etkileri olan çok kültürlü ve kültürel olarak ilgili eğitimin söylemlerine ve uygulamalarına dikkat çekmişlerdir. Göçmen ve mülteci öğrencilere en iyi şekilde hizmet etmek ve onları sisteme daha açık bir şekilde dahil etmek için, çok kültürlü eğitimin ve kültürel olarak ilgili pedagojinin kapsamını genişletmek için kapsayıcı bir hareketin gerekliliği için tartışılmıştır. Araştırmacılar çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının fırsat eşitliğinin bulunduğu bir eğitim sistemine yaptığı muazzam katkıları vurgularken, aynı zamanda yaygın teorik çerçevelerin bazılarının göçmen ve mülteci gençlerin özel ihtiyaçlarına hitap etme yollarını da incelemişlerdir. Ayrıca makalede mülteci öğrencilerin çeşitli deneyimlerini ve kimlik konumlarını içerecek şekilde uygulamaların kapsamının genişletilmesi önerilmiştir.

Pugh, Every & Hattam (2012) son yıllarda İngiltere, ABD, Avrupa ve Avustralya'da mülteci deneyimi olan öğrencilerin sayısında artış olduğunu belirterek bu öğrencilerin eğitimlerinin önünde birçok engelle karşı karşıya olduğunu ve bu çeşitli öğrenci popülasyonuna uygun şekilde eğitim vermenin, okullara ve eğitim bölümlerine birçok zorluk getirdiğini bildirmişlerdir. Yazarlar mülteci deneyimi olan öğrencilere eşitlik sağlamak için okul yapılarını, kültürü ve pedagojiyi içeren bir bütün okul yaklaşımına ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Böyle bir yaklaşımın uygulanması birçok pratik zorluğu beraberinde getirir ve bununla ilgili belgelenmiş iyi uygulama örnekleri çok azdır. Bu durumdan yola çıkan yazarlar, mülteciler için eğitim reformu olarak bütün bir okul yaklaşımını benimseyen bir Yeni Gelenler Programı ile Güney Avustralya'da bir ilkokulda etnografik çalışma gerçekleştirmişlerdir. Okulun sınıf organizasyonunda, personel rollerinde ve müfredatta uyguladığı yapısal değişiklikleri rapor eden yazarlar ayrıca hükümet finansmanının ve neoliberal eğitim politikasının bu reformlar üzerindeki etkilerini de değerlendirmişlerdir.

Bešić (2020) bu makalede, kapsayıcı eğitime yönelik son zamanlardaki uluslararası yaklaşımlarla uyum içinde olduğunu fakat Avusturya bağlamında şu anda yalnızca engelli çocuklara odaklanan terimin daha geniş bir şekilde anlaşılmasını savunmaktadır. Makale sadece kesişimsellik tezini ortaya koymakla

kalmıyor, aynı zamanda okullarda farklı öğrenci gruplarına yönelik ayrımcı süreçlere yol açan çoklu faktörlerin etkileşimini belirlemek için kapsayıcı eğitimde kesişimsel bir merceğin benimsenmesi çağrısında bulunuyor. Kapsayıcı eğitim, yalnızca yetersizlikten etkilenmiş veya belirlenmiş özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar için değil, tüm dezavantajlı çocuklar için çok çeşitli eğitim ve sosyal fırsatlara erişim sağlanması anlamına gelir. Çocukların bir kimlik belirteciye sahip olduğu mevcut sistemin, çocukların ihtiyaç duyduğu desteği sağlayamadığını savunan yazar bu çalışmasında kesişimsellik kavramını ortaya koymuştur.

Çek Cumhuriyeti'ndeki tüm çocukların, uyrukları ve yasal statüleri ne olursa olsun, yasal ilköğretim hakkına sahip olduğunu aktaran Bačáková (2011) makalesini, mülteci çocuklar ve eğitim durumları üzerine yazmıştır. Araştırma, Çek Cumhuriyeti'ndeki mülteci öğrencilerin bu temel haktan tam anlamıyla yararlanamadıklarını ve eğitim geleceklerinin tehlikede olduğunu ortaya koyuyor. Çalışma, tam katılım ve eğitim faydalarının önündeki engelleri belirlemiş ve engelleri aşmak için bir eylem planı ortaya koymuştur. Araştırmacı ortaya koyduğu eylem planındaki anahtar bileşenlerin, devlet kurumları, sivil toplum kuruluşları, ebeveynler, çocuklar ve okullar arasında etkili bilgi aktarımı olduğunu belirtmiştir.

Mülteciler için okulların daha geniş toplumla etkileşimi deneyimledikleri birincil basamak olduğunu belirten Baak (2019), son zamanlardaki araştırmaların çoğunda mülteci kökenli öğrencileri desteklemek için kapsayıcı ortamlar yaratmada okulların rolüne odaklanmış olsa da, özellikle ırkçılık ve ötekileştirme yoluyla öğrencilerin dışlanma deneyimlerine çok az ilgi gösterdiğini belirtmiştir. Bu makale, mülteci öğrenciler için kapsayıcı eğitimin sistematik ve günlük ırkçılık olaylarını dikkate alması gerektiğini savunmak için Avustralya okullarındaki Güney Sudanlı mülteci öğrencilerin gündelik ırkçılık ve ötekileştirme deneyimlerini ele almıştır. 6-8. Sınıflarda eğitim gören Güney Sudanlı genç Avustralyalılarla yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla bu makale, ırklar arasındaki görünür farklılığın akran, öğretmen ve okul topluluğu ilişkilerini nasıl etkilediğini belgelemiştir. Yazar makalede ayrıca, okulların gerçekten mülteci öğrenciler için kapsayıcı ortamlar haline gelip gelmeyeceği konusunda ırkçılığın ve ötekileştirmenin çeşitli biçimlerini belirlemek,

ele almak ve üstesinden gelmek için çeşitli araçların ön plana çıkarılmasının gerekliliğini tartışmıştır.

Hükümetlerin son zamanlardaki gündemlerinde mültecileri ulusal eğitim sistemlerine entegre etmeye teşvik etmeye çalıştığını belirten Salem (2021), bu politikaların öğrencilerin öğrenmesi ve esenliği üzerindeki etkilerini anlamaya yardımcı olmak için daha net entegrasyon nüansları ve olumlu ve olumsuz yaklaşım örnekleri gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu makale, Ürdün okullarına çift vardiya sistemiyle entegre edilen Suriyeli mülteci öğrencilerin algılarını araştırmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla öğrencilerin algılarını araştıran ve geniş bir araştırmaya dayanan bu makale, eğitim ortamlarının öğrencilerin kendi alanlarına, öğrenmelerine ve isteklerine ilişkin algılarını nasıl şekillendirdiğini göstermektedir. Yazar ayrıca mülteci öğrencileri resmi olarak resmi okullara entegre eden ve onları yerel öğrencilerden fiziksel ve sosyal olarak ayrı tutan bir sistemden kaynaklanan sorunları da betimlemiştir.

Njeri (2015) bu çalışmada, Nairobi Dagoretti SubCounty 'deki devlet ilköğretim okullarındaki mülteciler için kapsayıcı eğitimi etkileyen kurumsal faktörleri araştırmıştır. Çalışmanın amaçları; eğitim dilinin, hükümet kayıt politikasının ve mülteci öğrencilerin okula kabul sürecinin kapsayıcı eğitime etkilerini belirlemek ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgilenmeye hazırlıklı olmalarının kapsayıcı eğitimini etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Hem nitel hem de nicel yöntemin uygulandığı karma yöntemler yaklaşımı ile çalışan araştırmacı ilçedeki 23 okuldan yedisini oluşturan bir örneklem kullanmıştır. Mültecilerin bulunduğu devlet ilköğretim okullarını belirlemek ve seçmek için amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan araştırma araçları yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anketten oluşmuştur. Bulgular, öğretim sırasında kullanılan dilin mülteci öğrenciler tarafından iyi anlaşıldığını göstermiştir. Tüm öğretmenlerin, mülteci öğrencilere etkili bir şekilde eğitim vermek ve onları idare etmek için eğitime ihtiyacı olduğunu ve eğitim geçmişlerinin öğretmenleri mülteci öğrencilere etkili bir şekilde öğretmek, onlarla ilgilenmek ve onları hazırlamak için yeterli olmadığını göstermiştir. Araştırmacı çalışmaya yönelik önerilerinin; mülteci öğrencilerle nasıl başa çıkılacağı konusunda başöğretmenlere, öğretmenlere ve diğer personele eğitim

verilmesi gerektiğini ve öğretmenleri doğru eğitim dili ve en iyi müfredat uygulama yöntemleri konusunda eğitmek olduğunu belirtmiştir.



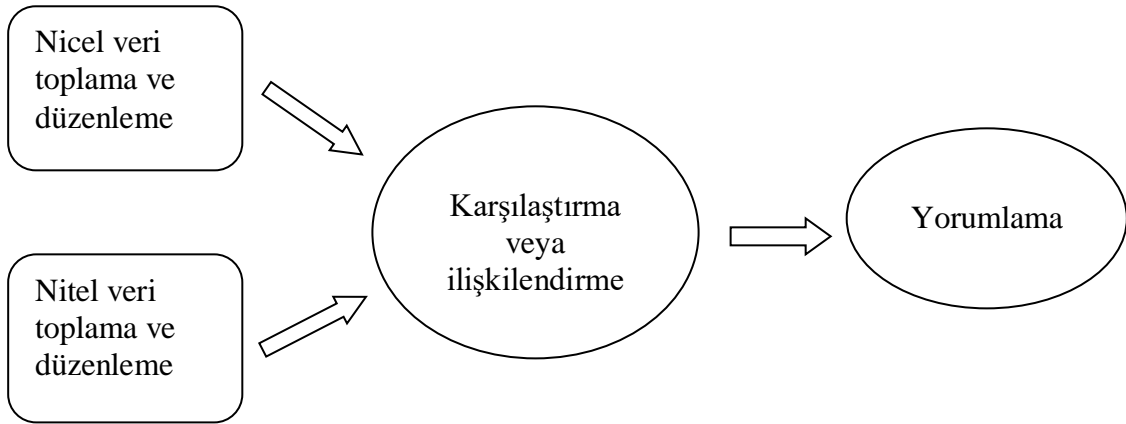
BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma yaklaşımı, çalışma grubu ve veri toplama ve çözümleme basamakları başlığı altında veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kısımları yer almaktadır.

3.1. Araştırma Yaklaşımı

Sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını kapsayıcı eğitim bağlamında incelemek amacıyla yapılan bu çalışma bir karma yöntem araştırması olup çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma desenlerinden olan yakınsayan paralel desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanıp ayrı ayrı analiz edilir ve son olarak veriler birbirleriyle karşılaştırılır veya ilişkilendirilir (Creswell & Plano Clark, 2014). Araştırmada karma yöntemin seçilmesindeki amaç insanların günlük yaşantılarında meydana gelen olgu ve olayların tek bir boyutta ele alınamayacak kadar basit olamayacağıdır. Yıldırım & Şimşek (2018) bu durumu, insanların sosyal yaşantılarının içindeki olgu ve olayları bir arada ve geniş kapsamlı olarak anlayabilmek için bunları nitel ve nicel yönlerden ele almak gerekir diyerek belirtmişlerdir. Çalışmada karma yöntem tercih edilmesindeki en önemli amaç ise araştırma sonuçlarının hem daha geniş bir örnekleme genellenebilmesi hem de araştırma sorularının derinlemesine araştırılmasıdır. Şekil 3.1.'de yakınsayan paralel desen tasarımına yer verilmiştir.



Şekil 1. *Yakınsayan paralel desen tasarımı* (Creswell, 2012).

Şekil 1.'de görüldüğü gibi yakınsayan paralel desende araştırmacı hem nitel hem de nicel verileri eş zamanlı olarak toplar ve düzenler. Daha sonra iki veri toplama yönteminin benzer veya farklı sonuçlara ulaştırıp ulaştırmadığını belirlemek amacıyla sonuçları birbirleriyle karşılaştırır veya ilişkilendirir. Araştırmacı son olarak elde ettiği sonuçları tartışma bölümünde yorumlayarak çalışmasını tamamlar.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubu oluşturulurken hedef grubun bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışması ve en az bir mülteci öğrencisi bulunması ölçüt alınmıştır. Bu sebeple araştırma örnekleme oluşturulurken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı örneklem grubunun niteliklerini belirler ve bu niteliklere sahip olan kişiler örneklem grubuna seçilirler (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmanın nicel boyutunda Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bir devlet okulunda görev yapmakta olan ve sınıflarında en az bir mülteci öğrencisi bulunan 311 sınıf öğretmeni ile birlikte çalışılmıştır. Nicel çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine Tablo 2.' de yer verilmiştir.

Tablo 2. *Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri*

Cinsiyet	Kadın	197	63,3
	Erkek	114	36,7
Medeni Durum	Evli	217	69,8
	Bekar	94	30,2
Yaş	20-30	101	32,5
	31-40	111	35,7
	41-50	70	22,5
	51-60	29	9,3
Eğitim Durumu	Lisans	268	86,2
	Yüksek lisans	43	13,8
Hizmet Yılı	0-5	91	29,3
	6-10	47	15,1
	11-15	49	15,8
	16-20	55	17,7
	21+	69	22,2
	Çocuk Yok	106	34,1
Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumu	1	51	16,4
	2	113	36,3
	3+	41	13,2
Sınıftaki Mülteci Öğrenci Sayısı	1	47	15,1
	2	41	13,2
	3	47	15,1
	4+	176	56,6
Kapsayıcı Eğitimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	Evet	189	60,8
	Hayır	122	39,2

Tablo 2. incelendiğinde, çalışmanın nicel boyutuna katılan öğretmenlerin %63,3'ü kadın, %36,7'si erkek, 69,8'i evli, %30,2'si bekar, %32,5'inin yaşı 20-30 arasında, %35,7'sinin yaşı 31-40 arasında, %22,5'inin yaşı 41-50 arasında '9,3'ünün yaşı 51-60 arasında, %86,2'sinin eğitim durumu lisans, %13,8'inin eğitim durumu ise yüksek lisanstır. Öğretmenlerin %29,3'ünün hizmet yılı 0-5 yıl arasında,

%15,1'inin 6-10 yıl arasında, %15,8'inin 11-15 yıl arasında, %17,7'sinin 16-20 yıl arasında, %22,2'sinin 21 yıldan fazla, %34,1'inin ailesinde çocuğu yok, %16,4'ünün 1 çocuğu, %36,3'ünün 2 çocuğu, %13,2'sinin ise 3 ve daha fazla çocuğu vardır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %15,1'inin sınıfında 1 mülteci öğrenci, %13,2'sinin 2 mülteci öğrenci, %15,1'inin 3 mülteci öğrenci, %56,6'sının sınıfında ise 4 ve daha fazla mülteci öğrenci var. Öğretmenlerin %60,8'i kapsayıcı eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim aldığı, %39,22'sinin ise kapsayıcı eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim almadığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda yine ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış olup nitel görüşme soruları nicel boyutta çalışılan 9 gönüllü sınıf öğretmeninden seçilerek bu öğretmenlerle çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan sınıf öğretmenlerine ait demografik özellikler Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. *Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri*

Cinsiyet	Kadın	4	44,4
	Erkek	5	55,5
Medeni Durum	Evli	7	77,7
	Bekar	2	22,2
Yaş	20-30	5	55,5
	31-40	2	22,2
	41-50	1	11,1
	51-60	1	11,1
Eğitim durumu	Lisans	7	77,7
	Yüksek lisans	2	22,2
Hizmet Yılı	0-5	3	33,3
	6-10	2	22,2
	11-15	1	11,1
	16-20	1	11,1
	21+	2	22,2
Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu	Çocuk Yok	5	55,5
	1	1	11,1

	2	1	11,1
	3+	2	22,2
Sınıftaki Mülteci Öğrenci Sayısı	1	0	0
	2	0	0
	3	0	0
	4+	9	100
Kapsayıcı Eğitimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	Evet	5	55,5
	Hayır	4	44,4

Tablo 3. incelendiğinde çalışmanın nitel boyutuna katılan öğretmenlerin %44,4'ü kadın, %55,5'i erkek, %77,7'si evli, %22,2'si bekar, %55,5'inin yaşı 20-30 yaş, %22,2'sinin yaşı 31-40 yaş, %11,1'inin yaşı 41-50 yaş, %11,1'inin yaşı da 51-60 yaş aralığında, %77,7'sinin lisans, %22,2'sinin yüksek lisans eğitimi aldığı, %33,3'ünün 0-5 yıl, %22,2'sinin 6-10 yıl, %11,1'inin 11-15 yıl, %11,1'inin 16-20 yıl, %22,2'sinin 21+ yıl hizmet yılı olduğu, %11,1'inin 1, %11,1'inin 2, %22,2'sinin 3+, %55,5'inin çocuk sahibi olmadığı, %100'ünün sınıfında 4+ mülteci öğrencisi olduğu ve %55,5'inin kapsayıcı eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim aldığı, %44,4'ünün ise almadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama ve Çözümleme Basamakları

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ve sonuç ve rapor kısımları yer almaktadır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel kısmında sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Sağlam & Kanbur (2017) tarafından geliştirilen 24 maddeden oluşan, iletişim, uyum ve yeterlilik alt boyutları olan 4 lü likert tipi Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için ölçeği hazırlayanlar iç tutarlılık katsayılarını incelemişlerdir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .91 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Her bir alt faktör için ayrı ayrı iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci alt faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı .88, ikinci

alt faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı .88 ve üçüncü alt faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Araştırmamızda da Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğinin iletişim, uyum ve yeterlilik alt boyutları için ayrı ayrı iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İletişim alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .93, uyum alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .89, yeterlilik alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .78 ve ölçek geneline ilişkin güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Nitel veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde sorular hazırlanmadan önce araştırmamızın nicel boyutunda kullanılacak olan Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nden yararlanılarak ölçeğin iletişim, uyum ve yeterlik alt boyutlarını tamamlayıcı nitelikte olduğu düşünülen 10 aday soru hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularına ilişkin alanında uzman kişilerin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerine göre görüşme sorularında gerekli değişiklikler, dilsel ve şekilsel düzeltmeler yapıldıktan sonra açık uçlu 10 soru bulunan görüşme formu sınıfında mülteci öğrencisi bulunan ve ölçüt örnekleme göre seçilen 9 gönüllü sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin en az bir mülteci öğrencisi bulunması ve devlet okulunda görev yapıyor olması ölçüt alınmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine yönelik bilgi toplamak amacıyla her iki yöntemde de kullanılmak amacıyla araştırmacı tarafından bir "Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuştur. Bu formda araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alıp almama durumları, hizmet yılı, medeni durum, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu, sınıfındaki mülteci öğrenci sayısı ve eğitim durumlarına ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında kullanılan ölçek, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde, araştırmacının oluşturduğu link ile sınıf öğretmenlerine çevrimiçi olarak gönderilmiş ve 311 sınıf öğretmeni ölçeği çevrimiçi olarak cevaplamışlardır. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve ölçeğin nasıl yanıtlanması gerektiği yazılı olarak linkte anlatılmıştır. Ayrıca bu veri toplama aracında gerçek

tutumlarını yansıtıcı maddeleri seçmelerinin araştırmanın amacına ulaşabilmesinde önemli bir yeri olduğu açıklanmıştır. Böylece veri toplama aracına olan motivasyonları artırılmaya çalışılmıştır. Veri toplama süreci tamamen gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Birinci araştırma sorusu olan “Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, sınıftaki mülteci öğrenci sayısı, hizmet yılı, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alıp almama, medeni durumu, ailede çocuk sayısı ve eğitim durumu değişkenleri açısından mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık var mı?” sorusu nicel boyuta ilişkin verilerin SPSS paket programı ile analizi sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler de araştırma desenine uygun olarak nicel veriler ile eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırmacı katılımcıları bilgilendirerek araştırma sürecine katmaya teşvik etmiştir. Verilerin yeterli sayıya ulaştığı düşünüldüğü zaman veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Kriterleri sağlamayan veriler ayıklanarak veriler son halini almıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin üç alt probleme cevap aranmıştır. Bunlar;

- ✚ “Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişimleri ne boyuttadır?
- ✚ Mülteci öğrencilerin okula/sınıfa uyumları öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
- ✚ Öğretmenlerin mülteci öğrenci eğitiminde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?” sorularıdır.

Bu sorulardan elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

3.3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmenlere uygulanan kişisel bilgi formu ve nicel ölçekten elde edilen veriler Statistical Package for Social Science (SPSS 23.0) paket programı kullanılarak dijital ortama aktarılmış ve veriler bu programla analiz edilmiştir. Verilerin analizi sırasında aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Ölçeğe katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili (cinsiyet, yaş, kapsayıcı eğitime yönelik hizmetiçi eğitim alma durumları, hizmet yılı, medeni durum, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu, sınıftaki mülteci öğrenci sayısı ve eğitim durumu) tanımlayıcı istatistiksel analizler için, frekans ve yüzde alma işlemleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin alt

boyut güvenilirliklerini test etmek için ölçek, Cronbach Alfa içsel tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Yapılacak olan analizlerin belirlenmesi için verilerin gruplar içinde normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov, çarpıklık basıklık katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Normal dağılım gösteren verilerde bağımsız iki grup karşılaştırmasında t-testi (Independent Sample t-testi), ilişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) ve farkın kaynağının belirlenmesi için post hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Varyansın homojenliğini belirlemek için Levene istatistiği ile varyansların homojen olup olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak amacıyla veri toplama formu bilimsel sürece uygun bir şekilde hazırlanmıştır. İç güvenirligi sağlamak için öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin kodlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmanın katılımcılarına ait ifadelerden doğrudan alıntılara yer vermek ve ulaşılan sonuçları açıklamak araştırmanın geçerliği açısından önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Alıntılar yapılırken fikri belirtilen öğretmenin kim olduğu Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde öğretmenin listedeki sırasına göre sayıyla kodlanarak belirtilmiştir. Dış güvenirligi ve geçerliği sağlamak için ise araştırmanın yöntemi ve araştırma süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Uygulanan görüşme formlarının geçerliğinin ve güvenirliginin sağlanması amacıyla sorular Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğine göre hazırlandıktan sonra biri Türkçe öğretmeni olmak üzere alanında uzman 5 kişinin görüşüne sunulmuştur. Dönütlerden sonra sorular üzerinde gerekli içerik düzenlemeleri ve şekilsel, dilsel düzenlemeler yapıldıktan sonra veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş, temalar farklı araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda oluşturulmuş ve belli temalarda kodlanmıştır. Araştırmacı tarafından verilerin analizi, betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri için

kişisel bilgi formunda verdikleri bilgilere araştırma sonucunda yer verilmeyeceği taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın temaları, ölçeğin iletişim, uyum ve yeterlik alt boyutları göz önünde bulundurularak yazılı görüşme formundaki sorulara verilen cevaplara göre yapılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın temaları “iletişim, uyum ve mülteci eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri” olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin verdikleri yanıtların tekrarlanma sıklığına göre frekans analizi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen nicel ve nitel boyuta ilişkin bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ele alınmaktadır.

4.1.Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın nicel boyutunda kullanılan Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'ne ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan bulgular araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulguları içermektedir.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında kullanılan Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin Alt boyut güvenilirliklerini test etmek için ölçek, Cronbach Alfa içsel tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Tablo 4.'te ölçek puanına ilişkin güvenilirlik analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek puanına ilişkin güvenilirlik analizi

Ölçek ve Alt Boyutları		Cronbach's Alpha
Ölçek Alt Boyutları	Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin İletişim Boyutu	0,93
	Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin Uyum Boyutu	0,89
	Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin Yeterlik Boyutu	0,78
	Mülteci öğrenci tutum ölçek	0,94

Tablo 4. incelendiğinde Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin Yeterlik Boyutunun güvenilirliği kabul edilir seviyede olduğu diğer boyutların ölçek puanlarının ise yüksek güvenilirlik seviyesinde olduğu görülmektedir.

4.1.2. Ölçeklerin Normalliğine İlişkin Bulgular

Tablo 5'te ölçeklerin betimsel istatistikleri ve verilerin normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeklerin betimsel istatistikleri ve verilerin normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular

Ölçekler	Betimsel İstatistikler				Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	Min	max	\bar{X}	Ss	İstatistik	sd	p		
İletişim Boyutu	12,00	44,00	36,78	6,81	0,12	311	0,00	-0,95	0,70
Uyum Boyutu	9,00	36,00	24,88	6,31	0,14	311	0,00	0,08	-0,64
Yeterlik Boyutu	4,00	16,00	10,52	3,11	0,07	311	0,00	0,25	-0,89
Mülteci öğrenci tutum ölçek	28,00	96,00	72,17	14,41	0,05	311	0,05	-0,25	-0,41

Yapılacak olan analizlerin belirlenmesi için verilerin gruplar içinde normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov, çarpıklık basıklık katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov testlerinden elde edilen anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan verilerde ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 2,0$ arasında olmasına bakılarak değerlerin normal dağıldığı kabul edilmiş (George ve Mallery, 2010) ve istatistiki analizler parametrik testlerle gerçekleştirilmiştir.

Normal dağılım gösteren verilerde bağımsız iki grup karşılaştırmasında t-testi (Independent Sample t-testi), ilişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) ve farkın kaynağının belirlenmesi için post hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Varyansın homojenliğini belirlemek

için Levene istatistiği ile varyansların homojen olup olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır.

Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

4.1.3. Nicel Değişkenlere İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bulgular frekans analizi ve yüzde alma ile değerlendirilerek nitelendirilmiştir. Tablo 6.'da nicel araştırma boyutuna katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Demografik özelliklere ilişkin bulgular

Değişkenler	n	%	
Cinsiyet	Kadın	197	63,3
	Erkek	114	36,7
Medeni Durum	Evli	217	69,8
	Bekâr	94	30,2
Yaş	20-30	101	32,5
	31-40	111	35,7
	41-50	70	22,5
	51-60	29	9,3
Eğitim durumu	Lisans	268	86,2
	Yüksek lisans	43	13,8
Hizmet Yılı	0-5	91	29,3
	6-10	47	15,1
	11-15	49	15,8
	16-20	55	17,7
	21+	69	22,2
Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu	Çocuk Yok	106	34,1
	1	51	16,4
	2	113	36,3
	3-+	41	13,2

	1	47	15,1
Sınıftaki Mülteci Öğrenci Sayısı	2	41	13,2
	3	47	15,1
	4+	176	56,6
Kapsayıcı Eğitimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	Evet	189	60,8
	Hayır	122	39,2

Tablo 6.'ya göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %63,3'ü kadın, %36,7'si erkek, 69,8'i evli, %30,2'si bekâr, %32,5'inin yaşı 20-30 arasında, %35,7'sinin yaşı 31-40 arasında, %22,5'inin yaşı 41-50 arasında '9,3'ünün yaşı 51-60 arasında, %86,2'sinin eğitim durumu lisans, %13,8'inin eğitim durumu ise yüksek lisans'tır. Öğretmenlerin %29,3'ünün hizmet yılı 0-5 yıl arasında, %15,1'inin 6-10 yıl arasında, %15,8'inin 11-15 yıl arasında, %17,7'sinin 16-20 yıl arasında, %22,2'sinin 21 yıldan fazla, %34,1'inin ailesinde çocuğu yok, %16,4'ünün 1 çocuğu, %36,3'ünün iki çocuğu, %13,2'sinin ise üç ve daha fazla çocuğu vardır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %15,1'inin sınıfında 1 mülteci öğrenci, %13,2'sinin 2 mülteci öğrenci, %15,1'inin 3 mülteci öğrenci, %56,6'sının sınıfında ise 4 ve daha fazla mülteci öğrenci var. Öğretmenlerin %60,8'i kapsayıcı eğitimle hizmetiçi eğitim aldı, %39,22'si ise kapsayıcı eğitimle hizmetiçi eğitim almamıştır.

4.1.4. Ölçek ve Boyutların Bazı Değişkenlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Verilerde bağımsız iki grup karşılaştırmasında t-testi, ilişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Tek yönlü Varyans Analizi ve farkın kaynağının belirlenmesi için post hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Varyansın homojenliğini belirlemek için Levene istatistiği ile varyansların homojen olup olmadığı tespit edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 7.'de mülteci öğrenci tutum ölçeği ve ölçeğin alt boyut puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Ölçekler	Cinsiyet	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
----------	----------	---	------------------	---	----	---

İletişim Boyutu	Kadın	197	36,39+6,57	-1,320	309	0,18
	Erkek	114	37,45+7,19			
Uyum Boyutu	Kadın	197	24,49+6,34	-1,437	309	0,15
	Erkek	114	25,55+6,23			
Yeterlik Boyutu	Kadın	197	10,05+3	-3,588	309	0,01
	Erkek	114	11,33+3,14			
Mülteci öğrenci tutum ölçeği	Kadın	197	70,92+13,97	-2,021	309	0,04
	Erkek	114	74,33+14,94			

Tablo 7.'ye göre Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin iletişim boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-1,320$ $p>0,05$). Yani erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler iletişim boyutundan birbirine yakın puan almışlardır.

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin uyum boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-1,437$ $p>0,05$). Yani erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler uyum boyutundan birbirine yakın puan almışlardır.

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin yeterlilik boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-3,588$ $p<0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin yeterlik boyut Ölçek Puanları (11,33+3,14) kadınlara göre (10,05+3) daha yüksektir.

Mülteci öğrenci tutum ölçek puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-2,021$ $p<0,05$ Ortalama değerlere bakıldığında erkeklerin mülteci öğrencilere ilişkin tutum Ölçek Puanları (74,33+14,94) kadınlara göre (70,92+13,97) daha yüksektir.

Tablo 8.'de mülteci öğrenci tutum ölçeği ve ölçeğinin alt boyut puanlarının öğretmenlerin medeni durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. *Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin medeni durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular*

Ölçekler	Medeni Durum	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
----------	--------------	---	------------------	---	----	---

İletişim Boyutu	Evli	217	36,6+6,94	- 0,70	309	0,48
	Bekâr	94	37,19+6,51			
Uyum Boyutu	Evli	217	24,78+6,3	-0,40	309	0,69
	Bekâr	94	25,1+6,36			
Yeterlik Boyutu	Evli	217	10,52+3,06	- 0,01	309	0,99
	Bekâr	94	10,52+3,22			
Mülteci öğrenci tutum ölçek	Evli	217	71,9+14,53	- 0,51	309	0,61
	Bekâr	94	72,81+14,17			

Tablo 8.e göre Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin iletişim boyut puanları kişilerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-0,70$ $p>0,05$). Yani evli ve bekâr öğretmenler iletişim boyutundan birbirine yakın puan almışlardır.

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin uyum boyut puanları kişilerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-0,40$ $p>0,05$). Yani evli ve bekâr öğretmenler uyum boyutundan birbirine yakın puan almışlardır.

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin yeterlik boyut puanları kişilerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-0,01$ $p>0,05$). Yani evli ve bekâr öğretmenler yeterlik boyutundan birbirine yakın puan almışlardır.

Mülteci öğrenci tutum ölçek puanları kişilerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-0,51$ $p>0,05$). Yani evli ve bekâr öğretmenler Mülteci öğrenci tutum ölçeğinden birbirine yakın puan almışlardır.

Tablo 9.'da mülteci öğrenci tutum ölçeği ve ölçeğinin alt boyut puanlarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. *Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular*

Ölçekler	Eğitim Durum	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
----------	--------------	---	------------------	---	----	---

İletişim Boyutu	Lisans	268	36,83+6,77	0,35	309	0,73
	Yüksek lisans	43	36,44+7,09			
Uyum Boyutu	Lisans	268	24,92+6,38	0,28	309	0,78
	Yüksek lisans	43	24,63+5,93			
Yeterlik Boyutu	Lisans	268	10,48+3,12	-0,51	309	0,61
	Yüksek lisans	43	10,74+3,02			
Mülteci öğrenci tutum ölçek	Lisans	268	72,23+14,46	0,18	309	0,86
	Yüksek lisans	43	71,81+14,23			

Tablo 9.'a göre Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin iletişim boyut puanları kişilerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0,35$ $p>0,05$). Yani eğitim durumu lisans olanlar puanları ile yüksek lisans olan öğretmenlerin iletişim boyutundan birbirine yakın puan almışlardır.

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin uyum boyut puanları kişilerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-0,28$ $p>0,05$). Yani eğitim durumu lisans olanlar puanları ile yüksek lisans olan öğretmenlerin uyum boyutundan birbirine yakın puan almışlardır.

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin yeterlik boyut puanları kişilerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-0,51$ $p>0,05$). Yani eğitim durumu lisans olanlar puanları ile yüksek lisans olan öğretmenlerin yeterlik boyutundan birbirine yakın puan almışlardır.

Mülteci öğrenci tutum ölçek puanları kişilerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0,18$ $p>0,05$). Yani eğitim durumu lisans olanlar puanları ile yüksek lisans olan öğretmenlerin Mülteci öğrenci tutum ölçeğinden birbirine yakın puan almışlardır.

Tablo 10.'da mülteci öğrenci tutum ölçeği ve ölçeğinin alt boyut puanlarının öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10. Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Ölçekler	Eğitim Alma Durum	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	sd	p
İletişim Boyutu	Evet	189	36,39+7,11	-1,26	309	0,21
	Hayır	122	37,39+6,3			
Uyum Boyutu	Evet	189	24,65+6,44	-0,79	309	0,43
	Hayır	122	25,23+6,1			
Yeterlik Boyutu	Evet	189	10,72+3,08	1,47	309	0,14
	Hayır	122	10,2+3,14			
Mülteci öğrenci tutum ölçek	Evet	189	71,76+14,82	-0,63	309	0,53
	Hayır	122	72,81+13,77			

Tablo 10.'a göre Mülteci öğrenci tutum ölçeğın iletişim boyut puanları öğretmenlerin eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-1,26$ $p>0,05$). Yani hizmetiçi eğitim alanların puanları ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin iletişim boyutundan birbirine yakın puan almışlardır.

Mülteci öğrenci tutum ölçeğın uyum boyut puanları öğretmenlerin eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-0,79$ $p>0,05$). Yani hizmetiçi eğitim alanların puanları ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin uyum boyutundan birbirine yakın puan almışlardır.

Mülteci öğrenci tutum ölçeğın yeterlik boyut puanları öğretmenlerin eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=1,47$ $p>0,05$). Yani hizmetiçi eğitim alanların puanları ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yeterlik boyutundan birbirine yakın puan almışlardır.

Mülteci öğrenci tutum ölçek puanları öğretmenlerin eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-0,63$ $p>0,05$). Yani hizmetiçi eğitim alanların puanları ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin Mülteci öğrenci tutum ölçeğından birbirine yakın puan almışlardır.

Tablo 11.'de mülteci öğrenci tutum ölçeğı ve ölçeğın alt boyut puanlarının öğretmenlerin yaşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11. *Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin yaşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular*

	Yaş	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K.	K.T	K.O	F	p	Fark
İletişim Boyutu	a20-30	101	36,97+6,35	G.A	226,16	75,39	1,64	0,18	
	b31-40	111	36,74+6,4	G.İ	14.143,53	46,07			
	c41-50	70	37,59+6,52	Top	14.369,69				
	d51-60	29	34,31+9,78						
Uyum Boyutu	a20-30	101	24,81+6,36	G.A	102,62	34,21	0,86	0,46	
	b31-40	111	24,25+5,73	G.İ	12.234,74	39,85			
	c41-50	70	25,61+6,65	Top	12.337,36				
	d51-60	29	25,72+7,37						
Yeterlik Boyutu	a20-30	101	10,22+3,27	G.A	105,80	35,27	3,75	0,01*	b<d
	b31-40	111	10,07+2,75	G.İ	2.887,85	9,41			
	c41-50	70	11,11+3,13	Top	2.993,65				
	d51-60	29	11,83+3,31						
Mülteci öğrenci tutum ölçek	a20-30	101	72+14,02	G.A	463,53	154,51	0,74	0,53	
	b31-40	111	71,06+13,16	G.İ	63.865,09	208,03			
	c41-50	70	74,31+14,67	Top	64.328,62				
	d51-60	29	71,86+19,2						

Tablo 11.'e göre Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin iletişim boyut puanları öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=1,64$ $p>0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin uyum boyut puanları öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=0,86$ $p>0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin yeterlik boyut puanları öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=3,75$ $p<0,05$) Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre yaşı 31-40 arasında olanların puanları (10,07+2,75), yaşı 51-60 arasında olanların puanlarına (11,83+3,31) göre anlamlı biçimde daha düşüktür.

Mülteci öğrenci tutum ölçek puanları öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=0,74$ $p>0,05$)

Tablo 12.'de mülteci öğrenci tutum ölçeği ve ölçeğinin alt boyut puanlarının öğretmenlerin hizmet yılına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12. Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin hizmet yılına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

	Hizmet Yılı	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K.	K.T	K.O	F	p	Fark
İletişim Boyutu	a0-5	91	37,23+5,91	G.A	40,55	10,14			
	b6-10	47	36,77+7,16	G.İ	14.329,14	46,83			
	c11-15	49	36,51+6,22	Top	14.369,69		0,22	0,93	
	d16-20	55	36,91+6,89						
	e21-+	69	36,28+8,04						
Uyum Boyutu	a0-5	91	24,45+6,22	G.A	142,97	35,74			
	b6-10	47	25,11+6,87	G.İ	12.194,38	39,85			
	c11-15	49	23,96+4,5	Top	12.337,36		0,90	0,47	
	d16-20	55	24,84+6,69						
	e21-+	69	25,97+6,81						
Yeterlik Boyutu	a0-5	91	10,3+3,23	G.A	114,86	28,71			
	b6-10	47	10,32+2,91	G.İ	2.878,80	9,41			
	c11-15	49	9,67+2,62	Top	2.993,65		3,05	0,02*	c<e
	d16-20	55	10,51+3,18						
	e21-+	69	11,55+3,15						
Mülteci öğrenci tutum ölçek	a0-5	91	71,98+13,3	G.A	387,80	96,95			
	b6-10	47	72,19+15,56	G.İ	63.940,83	208,96			
	c11-15	49	70,14+11,3	Top	64.328,62		0,46	0,76	
	d16-20	55	72,25+14,96						
	e21-+	69	73,8+16,57						

Tablo 12.'ye göre Mülteci öğrenci tutum ölçeğin iletişim boyut puanları öğretmenlerin hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=0,22$ $p>0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğin uyum boyut puanları öğretmenlerin hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=0,90$ $p>0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğin yeterlik boyut puanları öğretmenlerin hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=3,705$ $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni

çoklu karşılaştırma testine göre hizmet yılı 11-15 arasında olanların puanları (9,67+2,62), hizmet yılı 21 ve üstü olanların puanlarına (11,55+3,15) göre anlamlı biçimde daha düşüktür.

Mülteci öğrenci tutum ölçek puanları öğretmenlerin hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=0,46$ $p>0,05$)

Tablo 13.'te mülteci öğrenci tutum ölçeği ve ölçeğin alt boyut puanlarının öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 13. *Mülteci öğrenci tutum ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular*

	Çocuk Sayısı	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K.	K.T	K.O	F	p
İletişim Boyutu	Yok	106	36,99+6,3	G.A	25,64	8,55	0,18	0,91
	1	51	36,73+6,25	G.İ	14.344,05	46,72		
	2	113	36,44+7,01	Top	14.369,69			
	3+	41	37,22+8,25					
Uyum Boyutu	Yok	106	24,73+6,38	G.A	33,08	11,03	0,28	0,84
	1	51	25,22+6,16	G.İ	12.304,28	40,08		
	2	113	24,63+6,23	Top	12.337,36			
	3+	41	25,54+6,67					
Yeterlik Boyutu	Yok	106	10,17+3,22	G.A	34,52	11,51	1,19	0,31
	1	51	10,9+2,66	G.İ	2.959,13	9,64		
	2	113	10,46+2,96	Top	2.993,65			
	3+	41	11,1+3,65					
Mülteci öğrenci tutum ölçek	Yok	106	71,89+14,15	G.A	193,97	64,66	0,31	0,82
	1	51	72,84+12,76	G.İ	64.134,65	208,91		
	2	113	71,53+14,44	Top	64.328,62			
	3+	41	73,85+17,05					

Tablo 13.'e göre Mülteci öğrenci tutum ölçeğin iletişim boyut puanları öğretmenlerin ailelerindeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=0,18$ $p>0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğın uyum boyut puanları öğretmenlerin ailelerindeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=0,28$ $p>0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğın yeterlik boyut puanları öğretmenlerin ailelerindeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=1,19$ $p>0,05$).

Mülteci öğrenci tutum ölçek puanları öğretmenlerin ailelerindeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f=0,31$ $p>0,05$)

Tablo 14.'te mülteci öğrenci tutum ölçeğı ve ölçeğın alt boyut puanlarının öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci çocuk sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 14. Ölçek ve alt boyut puanların öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci çocuk sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

	Sınıfta	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K.	K.T	K.O	F	p	fark
	M.								sayı
İletişim Boyutu	1	47	38,51+7,06	G.A	268,63	89,54	1,95	0,12	
	2	41	37,51+6,53	G.İ	14.101,06	45,93			
	3	47	37,19+6,64	Top	14.369,69				
	4+	176	36,03+6,79						
Uyum Boyutu	1	47	27,79+6,35	G.A	906,93	302,31	8,12	0,01*	1>4+
	2	41	26,54+6,69	G.İ	11.430,43	37,23			
	3	47	25,83+6,34	Top	12.337,36				
	4+	176	23,46+5,82						
Yeterlik Boyutu	1	47	11,64+2,99	G.A	113,93	37,98	4,05	0,01*	1>4+
	2	41	10,93+2,99	G.İ	2.879,72	9,38			
	3	47	10,87+3,09	Top	2.993,65				
	4+	176	10,03+3,09						
Mülteci öğrenci tutum	1	47	77,94+14,61	G.A	3.258,46	1.086,15	5,46	0,01*	1>4+
	2	41	74,98+14,57	G.İ	61.070,16	198,93			
	3	47	73,89+13,82	Top	64.328,62				

ölçek	4+	176 69,52+13,93
-------	----	-----------------

Tablo 14.'e göre Mülteci öğrenci tutum ölçeğın iletişim boyut puanları öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=1,95$ $p>0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğın uyum boyut puanları öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=8,12$ $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre sınıfta 4 ve üstü mülteci çocuk olan öğretmenlerin puanları (23,46+5,82), sınıfta bir çocuk olan öğretmenlerin puanlarına (27,79+6,35) ve iki çocuk olan öğretmenlerin puanlarına (26,54+6,69) göre anlamlı biçimde daha düşüktür.

Mülteci öğrenci tutum ölçeğın yeterlik boyut puanları öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=4,05$ $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre sınıfta 4 ve üstü mülteci çocuk olan öğretmenlerin puanları (10,03+3,09), sınıfta bir çocuk olan öğretmenlerin puanlarına (11,64+2,99) göre anlamlı biçimde daha düşüktür.

Mülteci öğrenci tutum ölçek puanları öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f=5,46$ $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre sınıfta 4 ve üstü mülteci çocuk olan öğretmenlerin puanları (69,52+13,93), sınıfta bir çocuk olan öğretmenlerin puanlarına (77,94+14,61) göre anlamlı biçimde daha düşüktür.

4.1.5. Ölçek Puanlarının İlişisine Yönelik Korelasyon Analizi

Mülteci öğrenci tutum ölçeğı ile ölçeğın alt boyut puanlarının arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır.

Korelasyon analizi, değişkenlerin bağımlı veya bağımsız olarak dikkate alınmaksızın, aralarındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemek üzere kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon kat sayısı (r), -1 ile +1 arasında değişen değerler alır ve bu değerler, ilişkinin yönünü ve kuvvetini gösterir. Tablo 15.'te ölçek ve ölçeğın alt boyutları arasındaki ilişkinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15. Mülteci öğrenci tutum ölçeği ile alt boyut puanlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi

Ölçekler		İletişim Boyutu	Uyum Boyutu	Yeterlik Boyutu
Uyum Boyutu	r	0,69		
	p	0,01		
	n	311		
Yeterlik Boyutu	r	0,55	0,73	
	p	0,01	0,01	
	n	311	311	
Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği	r	0,89	0,92	0,79
	p	0,01	0,01	0,01
	n	311	311	311

Tablo 15.'e göre Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin iletişim boyut puanları ile uyum boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde orta düzeyde ilişki vardır (r: 0,69, $p < 0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin iletişim boyut puanları ile yeterlik boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde orta düzeyde ilişki vardır (r: 0,55, $p < 0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin iletişim boyut puanları ile Mülteci öğrenci tutum ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki vardır (r: 0,89, $p < 0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin uyum boyut puanları ile yeterlik boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki vardır (r: 0,73, $p < 0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin uyum boyut puanları ile Mülteci öğrenci tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki vardır (r: 0,92, $p < 0,05$)

Mülteci öğrenci tutum ölçeğinin yeterlik boyut puanları ile Mülteci öğrenci tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki vardır (r: 0,79, $p < 0,05$)

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın nitel boyutunda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde yer

alan bulgular araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemine ilişkin bulguları içermektedir.

4.2.1. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

İkinci alt problemde “Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişimleri ne boyuttadır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 16.’da ikinci alt probleme ilişkin betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16. *İletişim temasındaki kodlar, frekanslar ve kodlara ilişkin alıntılar*

Tema 1: İletişim		
Kodlar	Frekans-Öğretmenin Kodu	Alıntı
Dil sorunu	(8) Ö1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9	Ö2 – “İletişimde en temel sorun dil sorunudur”
Türkçe-Arapça çeviri	(3) Ö4, 8, 9	Ö4 – “İlk yıllarımda sınıftaki Türkçe-Arapça çeviri yapabilen öğrencilerden”
Tercüman	(3) Ö4, 5, 9	Ö5 – “Tercümanlar aracılığıyla iletişim kuruyoruz”

Tablo 16.’da verilen sınıf öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik iletişim boyutunu belirttikleri kodlar ve frekanslara baktığımızda dil sorunları olduğu ve çeviri yönünde problem yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerden yaşadıkları iletişim sorunlarında okullarda bulunan tercümanlara başvurabildiklerini dile getirenler olmuştur. Tabloda dil sorunu yönünden problemlerin en yüksek frekansa (sekiz kişi) sahip olduğu görülmektedir. Türkçe-Arapça çeviri ve tercüman kodları frekans olarak aynı frekansa (üç kişi) sahiptir.

Nicel boyuttaki ölçeğin iletişim alt boyutunda medeni durumu değişkeni açısından bekâr öğretmenler, hizmet yılı değişkeni açısından 0-5 yıl görev yapmış öğretmenler, kapsayıcı eğitime yönelik hizmetiçi eğitim alıp almama durumu değişkeni açısından eğitim almamış öğretmenler, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler ve eğitim durumu değişkeni açısından lisans mezunu öğretmenler daha

yüksek tutuma sahip çıkmıştır. Benzer şekilde yapılan görüşmede de bekâr, erkek, lisans eğitimi almış, 0-5 yıl hizmet yılı bulunan ve kapsayıcı eğitime yönelik eğitim almamış olan Ö4 öğretmeni “*Sınıf kuralı olarak sınıfta Arapça konuşmayı çok zaruri durumlar haricinde yasakladık, aynı zamanda ailelerle de bu konuda evdeki konuşmaların Türkçe olması konusunda öneride bulunduk. Mülteci öğrencilerimizin yavaş yavaş Türkçeyi öğrendiklerini ve anlayarak kendilerini ifade ettiklerini gözlemlerim. Bu durumda iletişim konusunda şu an için sorun yaşamıyoruz. İlerleyen eğitim öğretim hayatlarında da sorun yaşamayacaklarını düşünüyorum.*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Buradan hareketle nicel verilerin nitel verileri desteklediği yorumunu yapabiliriz.

4.2.2. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problemde “Mülteci öğrencilerin okula/sınıfa uyumları öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 17.’de üçüncü alt probleme ilişkin betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17. *Uyum temasındaki kodlar, frekanslar ve kodlara ilişkin alıntılar*

Tema 2: Uyum		
Kodlar	Frekans-Öğretmenin Kodu	Alıntı
Dil sorunu	(6) Ö1, 2, 3, 6, 7, 8	Ö1 – “ <i>Dil konusunda ciddi problemler yaşıyoruz.</i> ”
Etkinlikler	(7) Ö1, 2, 3, 4, 5, 7, 9	Ö3 – “ <i>İletişimlerinin gelişmesi için etkinlikler</i> ”
Grup oyunları	(7) Ö1, 2, 3, 6, 7, 8, 9	Ö8 – “ <i>Grup oyunları oynatmaya</i> ”
Velilerin bir arada eğitime sıcak bakmaması	(3) Ö1, 3, 4	Ö1 – “ <i>çocuklarının mülteci öğrencilerle bir arada eğitimine sıcak bakmıyorlar</i> ”

Tablo 17.’de verilen sınıf öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik uyum boyutunu belirttikleri kodlar ve frekanslara baktığımızda dil sorununun yine uyum boyutunda da olduğu ve bu boyuttaki yüksek frekanslı (altı kişi) kodlardan biri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin okula/sınıfa uyumlarını

sağlamak amacıyla etkinlikler ve grup oyunları yaptıkları ve bu kodların uyum boyutunda en yüksek frekansa (yedi kişi) sahip oldukları görülmektedir. Diğer velilerin çocuklarının mülteci öğrencilerle aynı ortamda eğitim almalarına sıcak bakmadıklarını söyleyen öğretmenlerin frekansları (üç kişi) da yine uyum boyutunda yer almaktadır.

Nicel boyuttaki ölçeğin uyum alt boyutunda hizmet yılı değişkeni açısından 21+ yıl görev yapmış öğretmenler, kapsayıcı eğitime yönelik hizmetiçi eğitim alıp almama durumu değişkeni açısından eğitim almamış öğretmenler, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler, eğitim durumu değişkeni açısından lisans mezunu öğretmenler, yaş değişkeni açısından 51-60 yaş arası öğretmenler ve öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu değişkeni açısından 3+ çocuk sahibi olan öğretmenler daha yüksek tutuma sahip çıkmıştır. Nitekim benzer şekilde yapılan görüşmede de erkek, lisans eğitimi almış, 21+ yıl hizmet yılı bulunan, 51-60 yaş arası yaş grubunda olan, 3+ çocuk sahibi ve kapsayıcı eğitime yönelik eğitim almamış olan Ö7 öğretmeni “*Grup etkinlikleri ve oyunlarda daha fazla söz hakkı ve oyun hakkı vererek yalnız hissetmemesini sağladım.*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak nicel verilerden elde edilen bulguların nitel verilerden elde edilen bulgularla örtüştüğü değerlendirilebilir.

4.2.3. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problemde “Öğretmenlerin mülteci öğrenci eğitiminde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 18.’de dördüncü alt probleme ilişkin betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 18. *Mülteci öğrenci eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri temasında belirlenen kodlar, frekanslar ve kodlara ilişkin alıntılar*

Tema 3: Mülteci eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri		
Kodlar	Frekans-Öğretmenin Kodu	Alıntı
Dil sorunu	(9) Ö1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Ö2 – “ <i>sorunların en başında dil sorunu</i> ”
Okuduğunu anlamama	(6) Ö1, 2, 3, 4, 8, 9	Ö9 – “ <i>okuduğunu</i> ”

		<i>anlamama ve dil sorunu en büyük sorun</i>
Öğrencilere dil eğitimi	(4) Ö3, 6, 7, 9	Ö7– <i>“toplucu belirli okullarda dil öğrenerek”</i>
Velilere dil öğretimi	(3) Ö1, 8, 9	Ö8 – <i>“Velilere Türkçe öğretilmesi gerektiğini”</i>
Öğrenciler arasında ayırım yapmama	(3) Ö4, 5, 9	Ö5 – <i>“Öğrenciler arasında hiçbir şekilde ayırım yapılmadan”</i>

Tablo 18.’de verilen sınıf öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik mülteci eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerini belirttikleri kodlar ve frekanslara baktığımızda dil sorununun yine bu bölümde de olduğu ve araştırmaya katılan herkesin sorun olarak dile getirdiği tek frekans (dokuz kişi) olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin bir diğer sorun olarak dile getirdiği okuduğunu anlamama sorunu da bu temada yüksek bir frekansa (altı kişi) sahiptir.

Öğretmenlerin yaşanan sorunlara ilişkin sundukları çözüm önerileri kodları öğrencilere dil öğretimi, velilere dil öğretimi ve öğrenciler arasında ayırım yapmama olarak görülmektedir. Öğrencilere dil öğretimi kodunun frekansı 4 kişi iken velilere dil öğretimi ve öğrenciler arasında ayırım yapmama kodlarının frekansları 3’er kişi olarak eşittir.

Nicel boyuttaki ölçeğin yeterlik alt boyutunda sorulan sorulara göre düzenlenmiş nitel boyuttaki yeterlik alt boyutunda sorulan sorulara verilen cevapların frekansına göre bu boyut mülteci eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri olarak revize edilmiştir. Nicel boyuttaki hizmet yılı değişkeni açısından 21+ yıl görev yapmış öğretmenler, kapsayıcı eğitime yönelik hizmetiçi eğitim alıp almama durumu değişkeni açısından eğitim almış öğretmenler, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler, eğitim durumu değişkeni açısından yüksek lisans mezunu öğretmenler, yaş değişkeni açısından 51-60 yaş arası öğretmenler ve öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu değişkeni açısından 3+ çocuk sahibi olan öğretmenler daha yüksek tutuma sahip çıkmıştır. Nitekim benzer şekilde yapılan görüşmede de erkek, yüksek lisans eğitimi almış, 21+ yıl hizmet yılı bulunan, 51-60 yaş arası yaş grubunda olan, 3+ çocuk sahibi ve kapsayıcı eğitime yönelik eğitim almış olan Ö9 öğretmeni *“Okuduğunu anlama ve dil sorunu en büyük sorunumuz. Çözümlere*

gelecek olursak velilere ve öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda destekler verilebilir.” diyerek görüşünü belirtmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak nicel verilerden elde edilen bulguların nitel verilerden elde edilen bulguları desteklediği söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalar yer almaktadır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

İlgili literatür incelendiğinde, Ayten & Köse (2020) ve Sağlam & Kanbur(2017)'un yaptıkları çalışmalarda erkeklerin yeterlik alt boyutunda kadınlara göre daha yüksek puan aldıkları ve tutumlarının anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Ulaşılan sonuçları, erkek öğretmenlerin kendilerini ölçeğin yeterlik alt boyutuna göre daha yeterli gördükleri şeklinde değerlendirebiliriz.

Yaş ve hizmet yılı değişkenlerine bakıldığında araştırmamızda 51-60 yaş aralığında bulunan ve 21+ hizmet yılı bulunan öğretmenler lehine yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde Köse, Uluman & Bülbül(2019)'ün çalışmalarında yaş değişkeni bakımından sonuçlarda anlamlı farklılık olmadığı görülmüş ancak Kazu & Deniz(2019)'un araştırmalarında kıdem yılı 15+ olan öğretmenlerin yeterlik boyutunda anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle yeterlik alt boyutunda yaş değişkeninin tam olarak anlamlı sonuçlar vermediği ancak hizmet yılının yeterlik alt boyutunda 15 yıl ve üstü hizmette bulunmuş öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı söylenebilir.

Kapsayıcı eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama durumlarına göre öğretmenler araştırma sonuçlarına göre mülteci öğrenciye yönelik tutumlarında

anlamli farklilik gostermemektedir. Ilgili calismalara bakildiginda Ayten & Kose (2020), Kose, Uluman & Bulbul(2019) ve Kuzu & Deniz (2019) calismalarinda ogretmenlerin multecilere yonelik hizmetiçi eğitim almalarının veya ilgili seminerlere katılmalarının tutumlarında anlamli farklilik oluşturmadığını belirtmişlerdir. Bu calışmalardan yola çıkarak multeci ogrencilerle ilgili hizmetiçi eğitim almanın multeci ogrenciye yonelik tutumlara etki etmediğini söyleyebiliriz.

Medeni durum değişkenine bakıldığında araştırmamızda bu durumla ilgili anlamli bir farklilik bulunmamıştır. Kanbur (2017) calışmasında ogretmenlerin medeni durumlarının multeci ogrencilere yonelik tutumları açısından farklılaşmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında ogretmenlerin medeni durumlarının multeci ogrencilere yonelik tutumlarına etki etmediği söylenebilir.

Oğretmenlerin multeci ogrencilere yonelik tutumlarında araştırmamızın sonuçlarına göre eğitim durumları değişkeni açısından anlamli farklilik bulunmamıştır. Ilgili calışmalara bakıldığında, Kose, Uluman & Bulbul (2019) ve Kuzu & Deniz (2019) araştırmalarında ogretmenlerin ogrenim düzeylerinin multeci ogrenciye yonelik tutumlarında anlamli farklilik gostermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan hareketle ogretmenlerin eğitim durumlarının multeci ogrencilere yonelik tutumlarında farklilik oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmamızda ogretmenlerin sınıflarındaki multeci ogrenci sayısına göre sınıflarında 1 multeci ogrencisi olan ogretmenlerin ölçeğin genelinde ve uyum ve yeterlik alt boyutlarında anlamli farklilik olduğu sonucu elde edilmiştir. Ilgili literatür incelendiğinde yapılan calışmaların sınıftaki multeci ogrenci sayısı açısından değil de daha çok sınıfta multeci ogrenci var olup olmama ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu calışmalar incelendiğinde, Keskin & Okçu (2019) ve Sağlam & Kanbur (2017) calışmalarında sınıflarında multeci ogrenci olan ogretmenlerin sınıflarında multeci ogrenci olmayan ogretmenlere göre tutumlarının daha anlamli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Oğretmenlerin sınıflarındaki multeci ogrenci sayısı veya multeci ogrenci olup olmaması multeci ogrencilere yonelik tutumlarını olumlu yonde değiştiriyor diyebiliriz. Ancak ogretmenlerin sınıflarındaki multeci ogrenci sayısı ile ilgili daha çok araştırma yapılması ogretmenlerin sınıflarındaki multeci

öğrenci sayısına göre mülteci öğrencilere tutumlarını daha genelleyebilir hale getireceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu değişkeni açısından araştırmamızda öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu değişkenle ilgili literatürde yeterli çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak Keskin & Okçu (2019) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu değil de ailede çocuk olup olmama durumlarına göre öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemiştir. Çalışmalarında çocuk sahibi öğretmenler lehine ölçeğin iletişim ve yeterlik alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ailede çocuk durumu değişkeni ile ilgili ileride yapılacak çalışmaların bu durumu genelleyebilir hale getirmesi beklenmektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarımıza bakıldığında öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişimlerinde en temel sorun dil sorunu olarak görülmüştür. Bu sorunu çözebilmek için öğretmenlerin öğrencilerin çevirilerinden veya tercümanlardan faydalanmaya çalıştığını görmekteyiz. İlgili literatür incelendiğinde Yiğit, Şanlı & Gökalp (2021) çalışmaları neticesinde öğretmenlerin iletişimlerinde dil sorununun en temel sorun olduğunu belirtmişlerdir. Avcı (2019) çalışmasında mülteci öğrencilerin okulda yaşadıkları temel sorunun dil sorunu olduğunu ve akranlarıyla iletişim kuramadıklarını belirtmiştir. Güven & İşleyen (2018) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişimlerinin önündeki en büyük engellerin dil farkı ve kültürel uyumsuzluk olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin mülteci öğrenciyle olan iletişimlerindeki en temel sorunun dil sorunu olduğunu söyleyebiliriz.

Bu alt problemde öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre nicel veriler analiz edildiğinde, ölçeğin iletişim alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulgusuna rastlanmamıştır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde farklı özelliklere sahip öğretmenlerden toplanan veriler sonucu öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişimde yaşadıkları ortak ve en temel sorunun dil sorunu olduğu görülmüştür. Bu sorunu aşmaya yönelik genel çözümler tercüman kullanma ve Türkçe Arapça bilen öğrencilerden destek alma şeklinde ifade edilmiş olup

öğretmenlerin verdikleri cevapların birbirinden pek farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bilgiler öğretmenlerden elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklendiğini göstermektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

İlgili literatür incelendiğinde, Güven & İşleyen (2018) yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin uyum sağlayamama nedenlerinin dil farkı ve kültürel etkenler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerde bulunan bu uyum gücünü aşmanın mülteci öğrencilerin aldığı dil eğitiminin niteliğini artırmanın gerektiği ve uyum için yapılan faaliyetlerin zamana yayılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yiğit, Şanlı & Gökalp (2021) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin yaptıkları sosyal etkinliklerin, oynattıkları oyunların ve okulda yönetici ve öğretmen kabulünün mülteci öğrencilerin uyumlarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Avcı (2019) yaptığı çalışmada oluşan uyum sorununun kültür farklılığından dolayı olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar ele alındığında mülteci öğrencilerin okula/sınıfa uyumlarında sorunların dil sorunu ve kültürel etkenler olduğu, yaşanan bu uyum sorununu öğretmenlerin etkinlikler ve oyunlarla aşmayı planladığı söylenebilir. Ayrıca okulda yönetici ve öğretmenlerin mülteci öğrencileri kabulünün mülteci öğrencilerin uyum sorunlarını aşmada yardımcı olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu alt problemde öğretmenlerde demografik değişkenlere göre ölçeğin uyum alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulgusuna rastlanmamıştır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde farklı özelliklere sahip öğretmenlerden toplanan veriler sonucu öğretmenlerin mülteci öğrencilerin okula/sınıfa uyumları konusunda yaşadıkları ortak ve en temel sorunun dil sorunu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin uyum sorununu aşmalarına yardımcı olabilmek adına etkinlikler ve grup oyunları planladıkları ve verdikleri cevapların birbirinden pek farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin uyum konusundaki görüşme sorularına verdiği cevaplarının pek farklılaşmaması öğretmenlerin görüşlerinin değişkenlere göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bilgiler öğretmenlerden elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklendiğini göstermektedir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

İlgili literatür incelendiğinde Başar, Akan & Çiftçi (2018) yaptıkları çalışmalarında mülteci öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunların iletişim

sorunu, mevzuat sorunu, veli desteğinde yaşanan sorunlar ve velilerle dil farkı sorunu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş (2016) çalışmalarında öğretmenlerin mülteci eğitiminde yaşadığı en büyük sorunların dil sorunu ve davranış sorunu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yaşanılan dil sorunlarına ilişkin çözüm önerileri olarak öğretmenler dil kursları veya dil eğitimi olması gerektiğini, davranış sorunlarına ilişkin de ödül-ceza yöntemi, empati yöntemi ve rehberlikle iş birliği gibi çözüm önerileri sunmuşlardır. Cırıt & Güvenç (2019) çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin okuma becerilerinin yeterli olduğu fakat okuğunu anlama problemlerinin olduğunu ayrıca dil sorunundan dolayı iletişimde zorlandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Güven & İşleyen (2018) çalışmalarında mülteci eğitiminde en sık yaşanan problemlerin iletişim ve disiplin problemleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ulaşılan sonuçlar ele alındığında mülteci eğitiminde yaşanan en büyük sorunun dil sorunu olduğu, yine davranış sorunu, okuduğunu anlamama, mevzuat sorunu ve velilerle yaşanan iletişim sorunlarının da sık rastlanılan sorunlardan olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir. Daha sonra araştırma sonuçları ışığında araştırmacı tarafından yapılan öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları bulgular ve tartışma bölümünde olduğu gibi aynı sıralama ile verilmiştir.

6.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, sınıftaki mülteci öğrenci sayısı, hizmet yılı, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alıp almama, medeni durumu, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu ve eğitim durumu değişkenleri açısından mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık var mı?” sorusunda cevap aranmıştır. Bu sorunun cevabı sınıf öğretmenlerinin Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği’ne verdikleri cevapların analiziyle elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin ölçek genelinde ve ölçeğin iletişim, uyum ve yeterlikten oluşan üç alt boyutundan olan yeterlik boyutunda kadın öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldığı ve aralarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yaş değişkenine bakıldığında 51-60 arası yaş grubunun diğer yaş gruplarından ölçeğin yeterlik boyutunda daha yüksek puanlar aldığı ve anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Analiz

sonuçlarına göre hizmet yılı 21+ yıl olan öğretmenlerin yeterlik boyutunda diğer hizmet yılı gruplarından daha yüksek puanlar alarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. 51-60 yaş grubu öğretmenlerin ve 21+ hizmet yılı bulunan öğretmenlerin ölçeğin yeterlik boyutunda yüksek puan alması verilerin birbirini desteklediğini ve tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Sınıflarında bulunan mülteci öğrenci sayısına göre 1 mülteci öğrencisi bulunan öğretmenler ölçeğin geneli ve uyum ve yeterlik alt boyutlarında diğer gruplara göre yüksek puan alarak anlamlı farklılık göstermektedir. Medeni durumu, eğitim durumu, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu, ve kapsayıcı eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama değişkenlerine göre analiz sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmamızda cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin ölçeğin genelinde ve yeterlik boyutunda yüksek puanlar almalarını, kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğunu ve kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

6.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmamızın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişimleri ne boyuttadır?” sorusudur. Bu soru bağlamında öğretmenlere 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu sonuçları analiz edildiğinde öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişimlerinde en çok dil ve çeviri problemi yaşadığı görülmüş olup öğretmenler bu sorunları Türkçe- Arapça bilen öğrenciler veya okullarda bulunan tercümanlar aracılığıyla aşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Veriler öğretmenlerin yaşadıkları dil sorununu okuldaki ulaşılabilir imkanlarla çözmeye çalıştıklarını ortaya koymuştur.

6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmamızın üçüncü alt problemi “Mülteci öğrencilerin okula/sınıfa uyumları öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?” sorusudur. Uygulanan görüşme sorularına verilen cevapların analizi sonucu mülteci öğrencilerin uyumlarında yaşadıkları en büyük sorun yine dil sorunu olarak belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca diğer öğrenci velilerinin çocuklarının mülteci öğrencilerle bir arada eğitime sıcak bakmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin yaşadığı uyum sorunlarını en aza indirmek veya aşabilmek amacıyla

öğrencilere toplu etkinlikler yaptırdığı veya grup oyunları oynatmayı tercih ettikleri ortaya konulmuştur.

6.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin mülteci öğrenci eğitiminde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?” sorusudur. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları en temel sorunun yine dil sorunu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu soruna ek olarak öğrencilerin okuduğunu anlamama sorunu da öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşanan bu sorunları aşmada önerdikleri çözümler mülteci öğrencilere dil öğretimi, velilere dil öğretimi ve öğrenciler arasında ayırım yapmamadır.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları dikkate alınarak geliştirilen öneriler araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✚ Bu araştırma Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde devlet ilkokullarında çalışan ve sınıflarında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş olup benzer çalışmaların farklı bölgelerde ve farklı örneklem gruplarının farklı değişkenlerine bağlı yapılarak daha geniş perspektifte karşılaştırmalar yapılabilecek sonuçlar elde edilebilir.
- ✚ Araştırmamızda farklılıkların ortaya çıktığı cinsiyet, yaş, sınıftaki mülteci öğrenci sayısı ve hizmet yılı değişkenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına etkileri derinlemesine araştırılabilir.
- ✚ Bu araştırmanın örneklem grubunu yalnızca sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Diğer branş öğretmenleri ile yapılacak benzer bir çalışma o branşlara ait öğretmenlerin farklı değişkenlere göre tutum düzeylerini ayrıntılı bir şekilde inceleme imkânı sunabilir.
- ✚ Bu araştırmanın nicel boyutunda 311, nitel boyutunda ise 9 öğretmenle çalışılmıştır. Örneklem sayısı artırılarak yapılacak çalışmalarda daha genellenebilir araştırma sonuçları elde edilebilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- ✚ Araştırmada Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğine göre 51-60 yaş grubu ve 21+ hizmet yılı bulunan öğretmenlerin mülteci öğrencilere diğer gruplara göre daha olumlu tutum sergiledikleri sonucu elde edilmiştir. Bu öğretmenlerin yaşları ve hizmet yılları daha az olan öğretmenlere tecrübelerini aktarabilecekleri rehberlik uygulamaları veya hizmetiçi uygulamalar geliştirilebilir.
- ✚ Araştırma sonuçlarına göre mülteci öğrenci eğitiminde en önemli sorunlardan biri olarak görülen dil sorununa yönelik mülteci öğrencilere ve velilerine dil desteği verilmesi adına çalışmalar yapılabilir.
- ✚ Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarına mülteci öğrencilerle ilgili eğitim verilerek süreç hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
- ✚ Mülteci öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurularak uygun eğitim ortamları oluşturulabilir.
- ✚ Mülteci öğrencilerin okula/sınıfa uyumda yaşadıkları sorunları daha hızlı aşabilmek adına oryantasyon çalışmaları planlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262. DOI: 10.9779/pauefd.442061
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20), 292-303.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 74-97. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1588494>
- Amthor, R. F., & Roxas, K. (2016). Multicultural education and newcomer youth: Re-imagining a more inclusive vision for immigrant and refugee students. *Educational studies*, 52(2), 155-176. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1142992>
- Ansen, D. M. (2012). *Türk yabancılar hukukunda mülteciler*. (Yayın No. 324985). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Anayasa, (1982, Ekim). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, madde 42*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80. DOI: 10.35207/ater.537817
- Ayten, B. K. & Köse, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 56-78. DOI: 10.29129/inujse.790940
- Baak, M. (2019). Racism and othering for South Sudanese heritage students in Australian schools: Is inclusion possible?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 125-141. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1426052>
- Bačáková, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic. *Intercultural Education*, 22(2), 163-175. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567073>

- Bačáková, M., & Closs, A. (2013). Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: research study of the education of refugee children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 203-216. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778108>
- Barrett, N. & Berger, E. (2021). Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma. *Social Psychology of Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09657-4>
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic?. *International journal of inclusive education*, 1(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/1360311970010301>
- Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Başaran, S. D. (2020). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: Öğretmenlerin okul deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(206). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9182>
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education?. *Prospects*, 49(3), 111-122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J. & Stefitz, E. (2020). Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria. *International journal of psychology*, 55(5), 723-731. <https://doi.org/10.1002/ijop.12662>
- Biasutti, M., Concina, E. & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Birleşmiş Milletler, (1948). *Birleşmiş milletler insan hakları evrensel beyannamesi, madde 26*. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/trk.pdf
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Bozkurt, S. (2018). *Mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmen algıları: Gaziantep örneği*. (Yayın No. 521032). [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Centre for Studies on Inclusive Education, (2018). *Why inclusion?* <http://www.csie.org.uk/inclusion/why.shtml> (Erişim Tarihi: 20.09.2021).

- Cırt Karaağaç, F. & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları . *OPUS International Journal of Society Researches* , 11 (18) , 530-568 .
<https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim- İş ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Fourth edition). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi.* (s. 79). (Çev: Yüksel Dede & Selçuk Beşir Demir), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çifçi, T., Arseven, İ., Arseven, A. & Orhan, A. (2019). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas ili örneği). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1082-1101.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/cije/issue/50809/581407>.
- Dusik, C. L. & Santarosa, L.M.C. (2016). Mousekey syllabic virtual keyboard: An assistive technology tool for people with physical disabilities. In: *ICT in Education* (pp. 171-197). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22900-3_10
- Ekici, S. & Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48832/622078>.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/30039/322019>.
- Erder, S. (1986). *Refah toplumunda "Getto" ve Türkler.* İstanbul: Teknografik Matbaacılık.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: What, why and how? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (eds) *Promoting inclusive practice* (s. 13-26). London and New York: Routledge Falmer.
- GİGM, (2021, Eylül). *İstatistikler, Geçici Koruma.* <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (Erişim Tarihi: 12.09.2021).
- Güngör, T. A. & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71. <https://serd.artvin.edu.tr/en/pub/issue/63058/831809>.
- Güven, S. & İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308.
- HBOGM, (2021). *2020 İzleme ve değerlendirme raporu.* Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı'ndan akt. HBOGM,

http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_06/07091759_08201728_R APOR-05.05.2021.pdf (Erişim Tarihi: 14.09.2021).

- İra, N. & Gör, D. (2018) Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 7(2), 29-38. <http://www.ijge.info/ojs/index.php/IJSEG/article/viewFile/864/789>.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karayel, A. (2016). *Muğla'da ikamet eden Suriyeli sığınmacıların çalışma hakları (sorunlar ve çözüm önerileri)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Kanbur, N. İ. (2017). *İlkokulda görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayın No. 471001). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]
- Karaağaç, F. C. & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Karkouti, I. M., Wolsey, T. D., Bekele, T. A. & Toprak, M. (2021). Empowering teachers during refugee crises: Social support they need to Thrive. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103471. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103471>
- Kaukko, M., Wilkinson, J. & Kohli, R. K. (2021). Pedagogical love in Finland and Australia: A study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>
- Kaysılı, A., Soylu, A. & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128. <https://dx.doi.org/10.19128/turje.496261>
- Kazu, H. & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368. doi: 10.26466/opus.612341.
- Keskin, A. & Okçu, V.(2019). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 311-332. DOI. 10.53506/egitim.892264
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*. (Yayın No. 608666). [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi].
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>

- Köse, N., Bülbül, Ö. & Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jcvet/issue/45284/520313>.
- Leung, C. H. & Mak, K. Y. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of inclusive education*, 14(8), 829-842. <https://doi.org/10.1080/13603110902748947>
- Levi, T. K. (2019). Preparing pre-service teachers to support children with refugee experiences. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(4), 285-304. <https://dev.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/56554>.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). *Conceptualising and measuring inclusive education*. Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003015>
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim Tarihi: 25.08.2021).
- MEB. (2010a). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2010b). *Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/index.html> (Erişim Tarihi: 28.08.2021).
- MEB. (2018). Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi. <http://tegm.meb.gov.tr/www/engeli-olan-cocuklar-icin-kapsayici-erken-cocukluk-egitimi-projesi/icerik/537> (Erişim Tarihi: 28.08.2021).
- MEB. (2018). *Okuryazarlık seferberliği*. <http://www.meb.gov.tr/okuryazarlik-seferberligi/haber/15579/tr> (Erişim Tarihi: 28.08.2021).
- MEB. (2020). *Erken çocukluk eğitiminde kalite ve erişimin artırılması projesi*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/erken-cocukluk-egitiminde-kalite-ve-erisimin-arttirilmesi/icerik/701> (Erişim Tarihi: 28.08.2021).
- Mendenhall, M., Cha, J., Falk, D., Bergin, C., & Bowden, L. (2021). Teachers as agents of change: positive discipline for inclusive classrooms in Kakuma refugee camp. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 147-165. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707300>
- Njeri, M. A. (2015). *Institutional factors influencing inclusive education for urban refugee pupils' in public primary schools within Dagoretti Sub-County Nairobi, Kenya*. [Doctoral dissertation, University of Nairobi].
- ÖYGM. (2018). *Kapsayıcı eğitim projesi(inclusive education)*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> (Erişim Tarihi: 25.08.2021).
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983). *T. C. Resmi Gazete*, 18192, 12.10.1983.

- PIKTES, (2016). *Piktes nedir?* <https://piktes.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 28.08.2021).
- PIKTES, (2021). *Projenin çıktıları.* <https://piktes.gov.tr/Home/ProjeninCiktisi> (Erişim Tarihi: 13.09.2021)
- Polat, M. (2020). Türkiye'deki Araştırmalar Bağlamında Kapsayıcı Eğitim ve Okul Yönetimi. *Research in Education and Social Sciences*, 17, 323-338.
- Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0048-2>
- Puri, M., & Abraham, G. (2004). *Handbook of inclusive education for educators, administrators and planners: Within walls, without boundaries.* (pp. 22-27) Sage.
- Rakap, S. (2013). *Engagement behaviors of young children with disabilities: Relationships with preschool teachers' implementation of embedded instruction.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida.
- Robbins, S. (1994) *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk), Eskişehir: ETAM Basım Yayın.
- Roxas, K. C. (2011). Creating communities: Working with refugee students in classrooms. *Democracy and Education*, 19 (2), Article 5. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol19/iss2/5>.
- Sağlam, H. İ. & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. doi: 10.19126/suje.335877.
- Salem, H. (2021). Realities of school 'integration': Insights from Syrian refugee students in Jordan's double-shift schools. *Journal of Refugee Studies*. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaa116>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/411863>
- Shuayb, M. (2014). The art of inclusive exclusions: Educating the Palestinian refugee students in Lebanon. *Refugee Survey Quarterly*, 33(2), 20-37. <https://doi.org/10.1093/rsq/hdu002>
- Strain, P.S. & Kerr, M.M. (1981). *Mainstreaming of children in schools: Research and programming issues.* Academic Press.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where There Are Few Resources.* The Atlas Alliance, Oslo.
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Türk Dil Kurumu, (2019). *Türk dil kurumu sözlükleri.* <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 08.09.2021).

- Terzi, R., Göçen, A. & Altun, B. (2019). Mülteci öğrencilere yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Revize edilmiş mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği. *Sakarya University Journal Of Education*. 9(3), 476-494. doi:10.19126/suje.526197.
- UNHCR, (1951). *The 1951 refugee convention*. <https://www.unhcr.org/1951-refugee-convention.html>
- UNHCR, (2017). *Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Sıkça Sorulan Sorular* https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2017/02/s%C4%B1k_sorulan_sorular.pdf (Erişim Tarihi: 13.09.2021).
- UNHCR, (2019). *Turkey: Key Facts and Figures*, <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2019/08/7.1-UNHCR-Turkey-Key-Facts-and-Figures-August-2019-1.pdf> (Erişim Tarihi: 14.09.2021).
- UNHCR, (2021, June). *Turkey Operational Update June 2021*. <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/07/UNHCR-Turkey-Operational-Update-June-2021.pdf>
- UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. [THE SALAMANCA STATEMENT AND \(european-agency.org\)](http://www.unesco.org/education/special/frames/frames.htm) (Erişim Tarihi: 27.08.2021).
- UNESCO. (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris, France: Author.
- UNESCO. (2008). *Defining an inclusive education agenda: Reflection around the 48th session of the international conference on education*. Geneva, Switzerland: Author.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. United Nations Educational. Paris, France: Author.
- UNICEF.(2003). *Haydi kızlar okula, kız çocuklarının okullaşmasına destek kampanyası*. https://www.unicef.org/turkey/media/2431/file/TURmedia_%20Haydi%20Kizlar%20Okula%20Brosur.pdf%20.pdf (Erişim Tarihi: 27.08.2021).
- UNICEF. (2014). *Eliminating discrimination against children and parent based on sexual orientation and/or gender identity*. Erişim Tarihi: 27.08.2021 http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Current_Issues_Paper_Sexual_Identity_Gender_Identity.pdf.
- Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jietp/issue/54500/698889>.
- Ünal, R. & Yel, S. (2019). Development of a social acceptance scale for inclusive education. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 2187 – 2198. doi: 10.13189/ujer.2019.071017.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. (Yayın No. 485956). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/52526/690701>.
- Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu*. (Yayın No. 637109) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi].
- Yiğit, A., Şanlı, E., & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496. DOI: 10.7822/omuefd.856750
- YÖK, (2020). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi, uyruğa göre öğrenci sayıları raporu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 14.09.2021).
- Yurdakul, A. & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/41071/428033>.
- Yücesoy Özkan, Ş., Kırkgöz, S. & Beşdere, B. (2019). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. H. Gürgür, ve S. Rakap içinde, *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* (s. 19-48). Ankara: Pegem Yayınları.

EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

Bu çalışmanın amacı hali hazırda çalışmaya devam etmekte olan ilkokul sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında sınıflarında bulunan mülteci öğrencilere ilişkin tutum ve görüşlerini tespit etmektir. Sorulara vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlı olarak Gaziantep Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında tarafımdan yazılacak tezde kullanılacaktır.

Sorular iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda kişisel bilgiler ile ilgili, ikinci kısımda ise çalışmayla ilgili görüşlerinize yer vereceğiniz sorular bulunmaktadır.

Zaman ayırıp değerli görüşlerinizi sunduğunuz için teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Veysel KARA

Kişisel Bilgiler

Yaşınız

- 20-30
- 30-40
- 40-50
- 50-60
- 60+

Cinsiyetiniz

- Kadın
- Erkek

Tamamlamış olduğunuz en yüksek eğitim seviyesi

- Önlisans
- Lisans
- Yüksek Lisans
- Doktora

Öğretmenlikte hizmet yılınız

- 1-5 yıl
- 6-10 yıl
- 11-15 yıl
- 16-20 yıl
- 21 yıl ve üzeri

Sınıfınızdaki mülteci öğrenci sayısı

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5+

Kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim aldınız mı?

- Evet
- Hayır

Medeni durumunuz

- Evli
- Bekar

Ailede çocuk durumu

- 1
- 2
- 3
- 4+

Ek 2. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği

①Hiç katılmıyorum ② Biraz katılıyorum ③ Çoğunlukla katılıyorum ④ Tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir.					
İletişim Boyutu					
1	Mülteci öğrencilere önyargısız yaklaşırım	①	②	③	④
2	Uyumda güçlük yaşayan mülteci öğrencilere hoşgörülü davranırım	①	②	③	④
3	Mülteci öğrencileri anlamaya çalışırım	①	②	③	④
4	Mülteci öğrencilere yeteri kadar zaman ayırmaya çalışırım	①	②	③	④
5	Mülteci öğrenciler için yapılan eğitim hizmetlerini desteklerim	①	②	③	④
6	Mülteci öğrencilere diğer öğrencilere davrandığım gibi davranırım	①	②	③	④
7	Mülteci öğrencilerin derslere motive olmaları için çaba gösteririm	①	②	③	④
8	Öğrencilerimin mülteci öğrencilere olumlu davranmalarını sağlarım	①	②	③	④
9	Mülteci öğrencilerin temel bakım becerilerini geliştirmelerini desteklerim	①	②	③	④
10	Öğrenciler mülteci öğrencilerle birlikte oyun oynarlar	①	②	③	④
11	Mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda kendimi geliştiririm	①	②	③	④
Uyum Boyutu					
12	Mülteci öğrencilere diğer öğrencilerin aileleri olumlu tutum sergiler	①	②	③	④
13	Mülteci öğrencilerin temel ihtiyaçları karşılanır	①	②	③	④
14	Öğrenciler mülteci öğrencilerle birlikte olmaktan memnundur	①	②	③	④
15	Mülteci öğrenciler düzenli olarak okula devam etmektedir	①	②	③	④
16	Mülteci öğrencilere ayırdığım zaman yeterlidir	①	②	③	④
17	Mülteci öğrenciler okula uyumludur	①	②	③	④
18	Mülteci öğrenciler sınıfa uyumludur	①	②	③	④
19	Öğrenciler, mülteci öğrencilere karşı olumlu davranış sergiler	①	②	③	④
20	Mülteci öğrencilere rehberlik yapmaya, yol göstermeye çalışırım	①	②	③	④
Yeterlik Boyutu					
21	Mülteci öğrencilerin sınıfa uyum sağlamasını kolaylaştırırım	①	②	③	④
22	Mülteci öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmam	①	②	③	④
23	Mülteci öğrencilerin eğitiminde yeterli olduğumu düşünürüm	①	②	③	④
24	Mülteci öğrencilerin dil farklılığı benim için sorun oluşturmaz	①	②	③	④

Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- 1-) Mülteci öğrenciyle olan iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?
- 2-) Mülteci öğrencinize yeterli zaman ayırdığınızı veya mülteci öğrencinizle yeteri kadar iletişim kurduğunuzu düşünüyor musunuz?
- 3-)Mülteci öğrenci sınıfınıza geldiğinde veya gelmeden önce diğer öğrencilere yönelik ne gibi çalışmalar yaptınız?
- 4-) Mülteci öğrencinizin diğer arkadaşlarıyla iletişimlerinde olumlu veya olumsuz durumlara karşı neler yapıyorsunuz?
- 5-) Mülteci öğrencilerin akademik durumu ve derse devamlılığıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 6-) Mülteci öğrenci sınıfa ilk geldiğinde uyum sağlaması için yaptığınız çalışmalar nelerdir?
- 7-) Diğer öğrenci velilerinin mülteci öğrencilere yönelik bakışımı nasıl değerlendirirsiniz, bu durumla ilgili yaptığınız çalışmalar nelerdir?
- 8-) Mülteci öğrenci sınıfa/okula uyum sağladı mı? Bu uyum sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
- 9-) Kapsayıcı eğitim bağlamındaki mülteci eğitime yönelik görüşleriniz nelerdir?
- 10-) Mülteci öğrenci ile öğrenme öğretme sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir ve bu sorulara çözüm önerileriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

2016 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Gaziantep'in Şehitkamil ilçesinde, atandığı 2016 yılından beri özel eğitim öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

VITAE

Veysel Kara, in 2016 he graduated from Ondokuz Mayıs University, Department of Teaching for the Hearing Impaired. He has been working as a special education teacher in Şehitkamil district of Gaziantep since 2016.