



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN OKULA
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Ahmed HALEF

ŞANLIURFA – 2021



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN OKULA
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Ahmed HALEF

Danışman

Dr.Öğr.Üyesi Ahmet GÖÇEN

ŞANLIURFA – 2021

TEZ ONAY SAYFASI

T.C

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 185215026 numaralı Ahmet HALEF'in hazırladığı “Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” konulu **yüksek lisans** tezi ile ilgili tez savunması, 29/04/2021 tarihinde, saat 11.00’da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvan, Adı Soyadı	Kanaati	İmzası
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖÇEN	Başarılı	
Üye	Prof. Dr. Habib ÖZKAN	Başarılı	
Üye	Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	Başarılı	

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

...../...../2021

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN
Müdür

Not: a) Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntıların, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

b) Tez, HÜBAK’tan Bilimsel Araştırma Projesi mali destek

☐ Almıştır

☒ Almamıştır.



HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ORİJİNALLİK RAPORU VE BEYAN BELGESİ

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı-Soyadı : Ahmed HALEF
Öğrenci Numarası : 185215026
Enstitü Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Başlık (Türkçe) : Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Okula
Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 118 sayfalık kısmına ilişkin, 30/03/2021 tarihinde şahsım/ danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı %15'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 6 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen tezli/tezsiz lisansüstü programlarda seminer, dönem projesi, tez vb. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından kabul edilen lisansüstü orijinallik raporu alınması uygulama esasları ile belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı, blok şeklinde alıntılar yapmadığımı ve tüm alıntıların bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kaynağını gösterdiğimi, Yükseköğretim kurulu bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi ile Harran Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesinin 8. maddesinde yer alan etik ihlallerden her hangi birisinin yer almadığını, etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

29/04/2021
Ahmed HALEF

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım./...../2021

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖÇEN

İmza

ÖZET

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN OKULA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

HALEF, Ahmed

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖÇEN

Nisan, 2021, 78 Sayfa

Bu araştırma, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ayrıca Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler (yaş, kardeş sayısı vb.) açısından irdelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) 278 geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde uygun örneklem kullanılmıştır.

Nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli takip edilerek gerçekleştirilen bu araştırmada verilerin toplanması aşamasında “Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Okula Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)” kullanılmıştır. Ölçek 14 maddeden ve “Kapsayıcı Öğretmen, Okul Arkadaşları ve Okul Yönetimi” şeklinde 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Uygulanan analizler sonucunda ölçeğin yeterli yapı geçerliliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach’s Alpha katsayısı 0,870’dir. Verilerin sunulmasında aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde hesaplama gibi betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde normal dağılımının sağlanmadığı durumlarda non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testleri, normal dağılımın sağlandığı durumlarda ise parametrik testlerden t-Testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okula yönelik genel tutum düzeylerinin “yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt

boyutları incelendiğinde katılımcıların okula ilişkin tutumlarının en yüksek “Okul Arkadaşları” boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların okul arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurduğu ve bu durumun okula yönelik genel tutumlarında etkili olduğu söylenebilir. Diğer boyutlarla kıyaslandığında en düşük ortalamaya sahip boyut “Okul Yönetimi” boyutudur.

Katılımcıların okula yönelik tutum düzeylerinin “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın; katılımcı öğrencilerin okula yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet, sınıf, yaşadığı şehirden memnuniyet, okul saatleri dışında çalışma, kardeş sayısı, doğduğu ülkeye dönmek ve babanın çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Araştırma sonucunda şu öneriler verilebilir; öğretmen, sınıf arkadaşları ve okul yönetimi Suriyeli öğrenciler için sağlıklı uyum sağlamada yol göstericidir. Bu nedenle politika yapıcıların, bu olguların Suriyeli öğrencilerin okula entegrasyonundaki önemini ele alması ve Suriyeli öğrenci yoğunluğu olan okullarda kapsayıcı eğitim çalışmalarını güçlendirilmesi gerekmektedir. Benzer araştırmaların Türkiye’de en yüksek Suriyeli öğrenci oranına sahip diğer illerde de yapılması karşılaştırmalı ve farklı sonuçlar üretebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Okul Tutumu, Göç, Adaptasyon, Geçici Koruma Altındaki Öğrenci, Suriye

ABSTRACT

THE ATTITUDES OF SYRIAN STUDENTS UNDER TEMPORARY PROTECTION TOWARDS SCHOOL

HALEF, Ahmed

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Ahmet GÖÇEN

April, 2021, 78 Pages

This research was carried out to examine the attitudes of Syrian students under temporary protection towards schools. The study also aimed to examine the attitudes of Syrian students towards schools in terms of various variables (age, number of sibling, etc.). The sample of the study consists of 278 Syrian students under temporary protection in the central districts of “Şanlıurfa” province (Eyyübiye, Haliliye, and Karaköprü) during 2020-2021 academic year. A convenience sampling method was used in selection of the participants.

This study, where general survey model was followed, employed the "Scale of Attitudes Toward School for Students Under Temporary Protection" at the stage of data collection. The scale consists of 14 items and 3 dimensions "Inclusive Teacher, Schoolmates and School Management". In the process of developing the scale, Explanatory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis were applied. As a result, it was determined that the scale has sufficient construct validity. The Cronbach's Alpha coefficient of the scale in this study is 0.870. Descriptive statistics such as arithmetic mean standard deviation, frequency, and percentage calculation were used to present the data. In the analysis of the data, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H tests, which are non-parametric, were used in cases where normal distribution was not provided, and t-Test and ANOVA tests were used as parametric tests in cases where normal distribution was achieved.

It was determined that the Syrian students under temporary protection participating in the study have a "high" level of attitudes towards school. When the sub-dimensions of the scale were examined, it was observed that the participants'

attitudes towards school were highest in the "Schoolmates " dimension. In this context, it can be said that the participants have good relations with their schoolmates and this situation is effective in their general attitudes towards school. When compared to other dimensions, the dimension with the lowest average is the "School Management" dimension. It was determined that the attitudes the participants towards school didn't differ significantly according to the "age" variable. However; it was observed that the attitudes of the Syrian students towards school differed significantly according to the variables of gender, class, satisfaction with the city they live in, working out of school hours, number of siblings, returning to the country of birth and the father's working status.

The following suggestions can be given as a result of the research. The teacher, classmates, and school management guide Syrian students in ensuring a healthy adaptation. For this reason, policymakers should address the importance of these phenomena in the integration of Syrian students into the school and strengthen inclusive education efforts in schools with a high concentration of Syrian students. Conducting similar studies in other provinces with the highest rate of Syrian students in Turkey may produce comparative and different results.

Keywords: Student, School Attitude, Migration, Adaptation, Students Under Temporary Protection, Syria

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN OKULA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	I
ORJİNALLİK RAPORU VE BEYAN BELGESİ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
KISALTMALAR	XII
TABLOLAR LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ	XVI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. TEZİN ADI	4
1.2. PROBLEM DURUMU	4
1.3. TEZİN AMACI	5
1.4. ALT AMAÇLAR	5
1.5. TEZİN ÖNEMİ	6
1.6. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	6
1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	7
1.8. ARAŞTIRMADAKİ KAVRAMLARIN TANIMLARI	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. GÖÇ	8
2.1.1. Göç Türleri	8

2.1.1.1. İç Göç	8
2.1.1.2. Dış Göç	9
2.1.1.3. Gönüllü Göç	9
2.1.1.4. Zorunlu Göç	10
2.1.2. Göçün Avantajları	10
2.1.3. Göçün Zararları	10
2.2. SIĞINMA	11
2.2.1. Sığınma Kavramının Yakın Tarihsel Gelişimi	11
2.2.2. Sığınma Türleri	12
2.2.2.1. Siyasi Sığınma	12
2.2.2.2. İnsani Sığınma	12
2.2.2.3. Dini Sığınma:	12
2.2.3. Göç ve Sığınma Arasındaki Fark	12
2.3. ADAPTASYON	13
2.3.1. Okul Adaptasyonu	14
2.3.2. Okul Adaptasyonun Tanımı	14
2.3.3. Okul Adaptasyonunun Bileşenleri	14
2.3.4. Mülteci ve Sığınmacı Öğrencilerin Okula Adaptasyonu	15
2.3.5. Suriyeli Öğrenciler ve Türk Okullarında Eğitim	15
2.3.6. Suriyeli Öğrencilerin Türk Okullarına Entegrasyonu	15
2.3.7. Suriyelilerin Türkiye'ye Göçü ve Türkiye'nin Yaklaşımı	16
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.4.1. Yurtiçi Araştırmalar	16
2.4.2. Yurtdışı Araştırmalar	18

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	20
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	20
3.2.1. Evren ve Örneklem Ait Bilgiler	20
3.2.2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	21

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	24
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	24
3.3.2. Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin “Okula Yönelik Tutum Ölçeği” (OYTÖ)	24
3.3.3. Okula Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	30
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	31

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR	32
4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGU VE YORUMLAR	34
4.2.1. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	34
4.2.2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	37
4.2.3. Katılımcıların Sınıf Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	40
4.2.4. Katılımcıların Yaşadığı Şehirden Memnuniyet Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumunun İncelenmesi	43
4.2.5. Katılımcıların Okul Dışında Çalışmak Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	46
4.2.6. Katılımcıların Doğduğu Ülkeye Dönmek Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.	48
4.2.7. Katılımcıların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.	51
4.2.8. Katılımcıların Ebeveynlerin Çalışması Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.	55
BEŞİNCİ BÖLÜM	60
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	60
5.1.SONUÇLAR	60

5.2.ÖNERİLER

64

KAYNAKÇA

66

EKLER



KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
BM	Birleşmiş Milletler
GİGM	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
MEB	Milli Eğitim Müdürlüğü
OHCHR	İnsan Hakları Yüksek Komiserliği Bürosu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
vd.	ve diğerleri
vd	ve benzeri
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Göç Ve Sığınma Arasındaki Fark	13
Tablo 2: Şanlıurfa’da Lise Eğitimi Gören Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayısı (2020-2021)	21
Tablo 3: Örneklem Ait İlçe Dağılımı	21
Tablo 4: Katılımcıların Yaş Değişkenine Ait Bilgileri	21
Tablo 5: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Ait Bilgileri	22
Tablo 6: Katılımcıların Sınıf Değişkenine Ait Bilgileri	22
Tablo 7: Katılımcıların “Yaşadığınız Şehirden Memnuniyet?” Sorusuna Ait Cevapları	22
Tablo 8: Katılımcıların “Okul Saatleri Dışında Bir İş Çalışıyor Musunuz?” Sorusuna Ait Cevapları	23
Tablo 9: Katılımcıların “Kaç Kardeşiniz Var?” Sorusuna Ait Cevapları	23
Tablo 10: Katılımcıların “Babanız Çalışıyor Mu?” Sorusuna Ait Cevapları	23
Tablo 11: Döndürülmüş Bileşen Matrisi	25
Tablo 12: “Okula Yönelik Tutum Ölçeği” (Oytö) Ve Alt Boyutları	29
Tablo 13: Okula Yönelik Tutum Ölçeği İfadelerinin Değerlendirilmesinde Esas Alınan Kriterler	29
Tablo 14: Okula Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarda Cronbach’s Alpha Katsayı Değerleri	30
Tablo 15: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algı Düzeyleri	32
Tablo 16: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutları Ortalama/Standart Sapma Değerleri	33
Tablo 17: Katılımcıların Yaş Değişkeni Açısından Okula Yönelik Tutum Düzeyleri	34
Tablo 18: Katılımcıların Okul Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	36
Tablo 19: Katılımcıların Okula Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans-Anova Testi Sonuçları.	37
Tablo 20: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.	37

Tablo 21: Katılımcıların Okul Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.	39
Tablo 22: Katılımcıların Okula Yönelik Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.	40
Tablo 23: Katılımcıların Okul Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	41
Tablo 24: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans-Anova Testi Sonuçları.	42
Tablo 25: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Yaşadığınız Şehirden Memnuniyet Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.	43
Tablo 26: Katılımcıların Okula Yönelik Tutumlarının Şehirden Memnuniyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.	45
Tablo 27: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Okul Dışında Çalışmak Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri	46
Tablo 28: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Düzeylerinin Okul Dışında Çalışmak Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.	47
Tablo 29: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Doğduğu Ülkeye Dönmek Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.	48
Tablo 30: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Düzeylerinin Doğduğu Ülkeye Dönmek Değişkenine Göre İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları.	50
Tablo 31: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Düzeylerinin Doğduğu Ülkeye Dönmek Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	50
Tablo 32: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.	51
Tablo 33: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	53
Tablo 34: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans-Anova Testi Sonuçları.	54
Tablo 35: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Ebeveynler Çalışması Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.	55
Tablo 36: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Ebeveynler Çalışması Değişkenine Göre Kruskal-Wallis T Testi Sonuçları.	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1:** Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Okula Yönelik Tutum Ölçeği
Doğrulayıcı Faktör Analizi 25
- Şekil 2:** Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Okula Yönelik Tutum Ölçeği
Modifikasyon Sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi 27



EKLER LİSTESİ

Ek1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	ek s.1
Ek2: GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN OKULA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	ek s.2
Ek3: ÖLÇEK KULLANIMLARINA DAİR İZİNLER	ek s.4
Ek4: ARAŞTIRMA İZNİ	ek s.6
Ek5: BENZERLİK RAPORU	ek s.7
Ek6: YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE NORMAL DAĞILIMIN İNCELENMESİ	ek s.8
Ek7: CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE NORMAL DAĞILIMIN İNCELENMESİ	ek s.11
Ek8: SINIF DEĞİŞKENİNE GÖRE NORMAL DAĞILIMIN İNCELENMESİ	ek s.12
Ek9: YAŞADIĞI ŞEHİRDEN MEMNUNİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE NORMAL DAĞILIMIN İNCELENMESİ	ek s.14
Ek10: OKUL SAATLERİ DIŞINDA ÇALIŞMA DEĞİŞKENİNE GÖRE NORMAL DAĞILIMIN İNCELENMESİ	ek s.16
Ek11: DOĞDUNUZ ÜLKEYE DÖNME DEĞİŞKENİNE GÖRE NORMAL DAĞILIMIN İNCELENMESİ	ek s.17
Ek12: KARDEŞ SAYISI DEĞİŞKENİNE GÖRE NORMAL DAĞILIMIN İNCELENMESİ	ek s.18
Ek13: EBEVEYN ÇALIŞMASI DEĞİŞKENİNE GÖRE NORMAL DAĞILIMIN İNCELENMESİ	ek s.20

GİRİŞ

Suriye’de Mart 2011’de başlayan protestolar sonrasında yaşanan kaos ve iç savaş halen devam etmektedir. Suriye’deki kaos ortamı dünya tarihinde yaşanan en ciddi mülteci akınlarından birine neden olmuştur. Bu durum özellikle komşu ülkelerdeki birçok devlet hizmetini derinden etkilemiş; göç eden aileler, ani ve zorunlu göçleri bu denli yoğun beklemeyen yeni evlerinde iş ve eğitim gibi temel konularda sorunlar yaşamıştır.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) verilerine göre Ağustos 2019 itibari ile sadece beş komşu ülkeye sığınan ve kayıt altına alınan Suriyeli mültecilerin 3.643.870’ı Türkiye’de olmak üzere toplam sayısı 5.626.914’dür (UNHCR, 2019). Bu sayıya Avrupa’ya ve Kanada, ABD gibi ülkelere sığınan 1 milyon civarındaki Suriyeli eklenince, 2011 sonrasında ülkesinden göç eden Suriyelilerin sayısının en az 6,6 milyon olduğu anlaşılmaktadır (Erdoğan, 2019).

Suriye krizinde Türkiye’nin özel bir yeri bulunmaktadır. Türkiye, ülkesini terk eden 6,6 milyonu aşkın Suriyelinin en büyük bölümünü tek başına misafir eden ülkedir. Erdoğan (2019, s.3) tarafından hazırlanan detaylı rapora göre 2011 yılında toplam mülteci ve sığınmacı yabancı sayısı 58 bin olan Türkiye, Suriyeli mülteciler ile 2014’den bu yana dünyanın en fazla mülteci barındıran ülkesi haline gelmiştir. Mart 2021 itibari ile Türkiye’deki geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı 3.608.444’ı aşmıştır. Ayrıca 2011 sonrasında Türkiye, başta Afganistan ve Irak’tan olmak üzere diğer ülkelerden de çok yoğun bir ilticacı akını ile karşı karşıya kalmıştır. Eylül 2018’de BMMYK’nin Suriyeli olmayan sığınmacılarla ilgili verdiği sayı 367 bindir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) ise Ağustos 2019’da 2010-2018 arasındaki uluslararası koruma başvuru sayılarını yıllara göre sıralamıştır. Buradaki toplam sayı 478.309’dur. Yani Türkiye’de 2011 yılında 58.018 olan mülteci veya sığınmacı sayısı, bugün geçici koruma statüsündekiler de göz önüne alındığında toplam 4.122.179’dur. Türkiye nüfusunun %5,02’sini aşan bu sayılar, Türkiye’nin Suriyelilere yönelik “açık kapı politikası” uygulamasının diğer sığınmacılara da imkân sağladığını ortaya koymaktadır.

Türkiye’nin 2016 sonrasında “açık kapı politikasını” de facto durdurmuş olmasına ve hatta son 2 yılda Suriye, Irak ve İran sınırlarına -hem terörle mücadele

hem de düzensiz göç ile mücadele amacıyla- 900 km'yi aşan duvar örmesine rağmen, sınırlardan giriş-çıkışlar hala devam etmektedir (GİGM, 2018).

Türkiye savaş halindeki komşu ülkeden “toplucu” gelenlerin savaş bitince geriye dönmesini beklediğinden Türkiye’de Suriyelilere bir başka uluslararası koruma statüsü olan “geçici koruma” verilmektedir. Günlük kullanımda Suriye’den göç eden herkese “mülteci” ya da “sığınmacı” denilse de Türkiye’de üç farklı statüde Suriyeli bulunmaktadır. Mülteci ya da sığınmacı kavramı ile ilgili olarak ulusal ve uluslararası alanda çok farklı tanım ve anlamlar mevcuttur. Kimi tanımlarda mülteci ve sığınmacı kavramları aynı anlamda kullanılmaktayken, kimi tanımlarda iki kelimeye farklı anlamlar ve farklı statüler yüklenmektedir (Çalık,2015).

Mülteci “ülkesinde, kişi olarak ırkından dolayı, sosyal konumu ve siyasal düşüncesinden dolayı veya ulusal kimliği nedeniyle kendini baskı altında hissedip, kendi devletine olan güvenini kaybeden, kendi devletinin ona tarafsız davranma imkanını kaybettiği düşüncesine kapılıp, ülkesini terk edip, başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunup, sığınma talebi o ülkenin yetkilileri tarafından kabul edilmiş kişidir” (Özcan,2005, s.229). Buna karşın, sığınmacı ise ülkesini zulümden ve insan haklarının ciddi ihlallerinden korunmak için terk etmiş ancak henüz resmi bir mülteci olarak tanınmamış ve iltica başvurusunda bekleyen kişidir (Elbaci, 2013,s.58). Diğer bir deyişle mülteci, mülteci statüsünü hukuken kazanmış yabancı kişileri belirtirken, sığınmacı ise mültecilik statüsü incelenen ve bu yüzden geçici bir korumadan yararlanan yabancıları belirtmektedir (Özcan, 2005). Bu çalışmada mülteci, sığınmacı ve geçici koruma ifadeleri farklı çalışmalardan alındığı gibi benzer kullanılsa da okuyucuların bu hukuki ayrımın farkında olması önemlidir.

Bu çalışma 2011 yılından beri Türkiye’ye gelen Suriye vatandaşlarının Türk eğitim sistemine entegrasyonlarını ve okula uyumlarını incelemek üzere kurgulanmıştır. Eğitim hakkı evrensel bir gerçek olup tüm gruplara ve kişiler eşit sunulmaktadır. Fakat toplu göç gibi ani gelişen durumlar neticesinde bu hizmetler sekteye uğrayabilmekte, hem ev sahibi hem de misafir toplumlar için nitelikli eğitim hizmetlerine ulaşmada sorunlar oluşmaktadır. Bunun dışında misafir aileler için okullar ve eğitim programları hızlı bir şekilde adapte edilemediği durumlarda iki toplumun bütünleşmesi uzun zaman alabilmekte ve toplumsal sorunlar daha da

artmaktadır. Bu nedenle zorunlu ve toplu göç durumlarında ev sahibi devletlerin birçok faktörü en hızlı şekilde hesaba katması ve ivedi şekilde çözümler üretmesi ciddi önem arz etmektedir. Bugün yaklaşık 4 milyon farklı ülke vatandaşının iltica, sığınma gibi sebeplerle yaşadığı Türkiye’de toplumla en iyi entegrasyon aracı okullardır; bu okullara zorunlu eğitimi almak üzere gelecek sığınmacı veya geçici koruma statüsüne sahip öğrencilerin okul tutumları ve uyumları dikkatle incelenmelidir.



BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıkları açıklanmaktadır.

1.1. TEZİN ADI

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

1.2. PROBLEM DURUMU

Eski çağlardan günümüze kadar geçen süreçte; kıtlıklar, felaketler, savaşlar ve güvenlik tehditleri gibi nedenlerle insanlar bulundukları yerlerden başka yerlere göç etmek zorunda kalmışlardır (Yılmaz, 2015). Göç, bireylerin ya da toplulukların ekonomik, toplumsal, siyasal ve sosyal sebeplerle yaşam alanlarını değiştirmeleri olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Jeopolitik konumu itibarıyla göç koridorunda yer alan Türkiye hem göç alan hem göç veren bir ülkedir (Ersoy ve Turan, 2019).

Türkiye’ye doğru gerçekleşen göç hareketlerinin hız kazandığı dönem, Suriye’de 2011 yılında patlak veren iç savaş dönemidir. Can güvenliği nedeniyle göç etmeye başlayan insanlar, Türkiye başta olmak üzere Mısır, Lübnan, Ürdün gibi ülkelere sığınmışlardır. Bu ülkeler arasında en çok Suriyeliyi barındıran ülke Türkiye’dir. Suriyelilerin 3 milyondan fazlası Türkiye’de, 2 milyonu Lübnan, Ürdün, Irak ve Mısır’da yaşamlarını sürdürmektedir (BMMYK, 2017). Türkiye, kendisine sığınan Suriyelilerin hiçbirini geri göndermemiş ve izlediği “açık kapı politikası” ile herkesi ülkeye kabul etmiş, onlara uluslararası hukuk teamülleri gereğince “geçici koruma” statüsü vermiştir (TBMM, 2012). Böylece Suriyeliler, ülkelerindeki durum normale dönünceye kadar Türkiye’de bir anlamda “misafir” konumunda barındırılmakta ve her türlü ihtiyaçları karşılanmaktadır (Seydi, 2014, s.34).

Göç eden bireyler, başlangıçta temel ihtiyaçlar olarak değerlendirilen beslenme, barınma, güvenlik gibi ihtiyaçlarının karşılanmasını beklemektedir. Ancak daha sonradan karmaşık hale gelen eğitim ve tam entegrasyon gibi ihtiyaçlar da ortaya çıkmaktadır (Ersoy ve Turan, 2019).

Türkiye'nin yaptığı uluslararası sözleşmeler, yasal düzenlemeler ve kültürel değerler ışığında yabancı uyruklu öğrenciler dâhil tüm çocuklara nitelikli eğitim verme sorumluluğu vardır. Ayrıca Türkiye'de bulunan çocukların eğitim olanaklarından yoksun kalması hem insanlık için hem de Türk toplumu için büyük sorunlara yol açacaktır (Seydi, 2014).

Suriyeliler Türkiye'de 2014'ten bu yana Arapça eğitim veren Geçici Eğitim Merkezlerine (GEM) ya da devlet okullarına gitme hakkına sahiptirler. Fakat 2016 itibariyle yetkililerce, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesine karar verilmiş ve 2019 itibariyle GEM'lerin tamamen kapatılmasına karar verilmiştir (MEB, 2017). Bu süreçte Suriyeli eğitim çağındaki nüfusun kademeli olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara kaydedilmesi çalışmaları devam etmiştir. Bu bağlamda MEB, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle Suriyelilere yönelik olarak "Kapsayıcı Eğitim" modeline geçiş yapmıştır. Bu model, UNESCO tarafından "öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Aktekin, 2017). Kapsayıcı eğitim modeliyle Suriyeli öğrencilere sadece Türkçe öğretmenin ötesine gidilerek, ayrımcılığı önlemek ve öğrencilerin farklılıklarının göz önünde bulundurularak nitelikli bir eğitim vermek hedeflenmektedir (Özcan, 2018, s.60). Bu çalışmada MEB'in entegrasyon uygulamaları sonrasında mülteci öğrencilerin okula uyumları problem durumu olarak ele alınmış ve tezin amacı aşağıda açıklanmıştır.

1.3. TEZİN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarını incelemektir. Ayrıca çalışmada hedef kitledeki öğrencilerin okula ilişkin tutumları farklı değişkenler açısından araştırılmıştır. Araştırmada, bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.4. ALT AMAÇLAR

1- Geçici koruma altındaki öğrencilerin okula ilişkin tutumları Kapsayıcı Öğretmen, Okul Arkadaşları ve Okul Yönetimi boyutunda nasıldır?

2- Geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutumları;

Yaş,
Cinsiyet,
Sınıf,
İkamet yeri,
Okul saatleri dışında çalışmak,
Doğduğu ülkeye dönmek,
Kardeş sayısı,
Ebeveynlerin çalışması
gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.5. TEZİN ÖNEMİ

Bu çalışmanın önemi çeşitli açılardan irdelenebilir. Birincisi, mültecilerin sorunu toplumlar için uluslararası bir endişe konusudur. İkincisi ise mülteciler sayısındaki büyük artışlar devam etmektedir (Eljabor, 2010). Çocuklar, sığınmacı ailelerin büyük bölümünü oluşturduğundan onların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak gerekmektedir. Nitekim birçok ülke sığınmacı öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını çeşitli yöntemlerle sağlamaktadır. Sığınmacı veya mülteci öğrencileri devlet okullarına kaydettirmek ve yerel öğrencilerle bütünleştirmek bu yöntemlerden biridir. Ancak bu iyi niyetli bütünleştirme çabalarına rağmen sığınmacı öğrencilerin okul ortamıyla uyumsuzluğunun birçok tezahürü gözlemlenmiştir. Ekonomik koşullar, aile, cinsiyet, kültürel farklılıklar ve dil engelleri genellikle sığınmacı öğrenciler arasında okul ortamlarıyla doğrudan uyumsuzluğun açık bir nedenidir (Akıl, 2000). Sığınmacılar için yeni yurtlarındaki okullar adaptasyon açısından iyi yönetilmediği takdirde okul ortamı toplumdan ayrıştıran bir özellik kazanabilir. Bu çalışmada ise Suriye'den Türkiye'ye göç eden okul çağındaki kişilerin okul tutumları birince elden incelenerek politika yapıcılara fikir verilmesi amaçlanmıştır. Nitekim alanyazında yapılan birçok çalışma Suriyeli öğrencilerin durumunu öğretmen ve ev sahibi toplumlar açısından irdelemektedir (Erdem, 2017, Kara ve Özenç, 2020).

1.6. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmada kullanılacak ölçek ile ilgili verileri toplamak için uygundur.

Araştırmaya katılan öğrenciler ölçeği içtenlikte doldurmuşlardır.

1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 2020-2021 öğretim yılında Şanlıurfa'daki lise seviyesindeki geçici koruma altındaki öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.8. ARAŞTIRMADAKİ KAVRAMLARIN TANIMLARI

1.8.1. Mülteci: Uluslararası hukuka göre mülteci, vatandaşı olduğu ülke dışında olan ve ırkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncesi nedeniyle zulme uğrayan ve can güvenliği tehlikesinin korku duygusunun ortaya çıkarması ile doğup büyüdüğü topraklara dönemeyecek olan ya da dönmeyi düşünmeyen kişilerin vatandaşı olduğu ülkesi dışına zorunlu olarak çıkan kişiler olarak adlandırılmaktadır (Uzun, 2015, s.1).

1.8.2. Sığınmacı: Ülkesini başka bir ülkede zulümden ve insan haklarının ciddi ihlallerinden korunmak için terk etmiş ancak henüz resmi bir mülteci olarak tanınmamış ve iltica başvurusunda bekleyen kişidir (Elbaci, 2013,s.58).

1.8.3. Adaptasyon: Adaptasyon süreci, bireyin psikolojik veya davranışsal yapısını, koşullara yanıt vermek veya yeni bir duruma uymak için bir grup yeni tepki oluşturmaları olarak tanımlanabilir (Attia, 2001,s.62).

1.8.4. Okul Adaptasyonu: Okula adaptasyon, okul kültürünün ya da öğrenme ortamlarının gerektirdiği çok yönlü özelliklerle öğrencilerin sahip olduğu özelliklerin üst düzeyde öğrenme için uyumlu bir şekilde bir araya gelme derecesini ifade etmektedir (Spencer,1999).

1.8.5. Geçici Koruma: Farklı ülkelerden gelen ve geri dönemeyecek durumunda olan kişiler için ani ve geçici göç durumlarında düzenlenen yasal bir haktır. 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu 91. maddeye göre; “(1) Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel akın hâlinde sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir.”

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. GÖÇ

Göç, bir bireyin bir yerden başka bir yere hareket etmesidir. Göçmen, demografik olarak daha iyi bir yere varmak, daha üst ekonomik bir sosyal durum aramak veya inançlarına ve yönelimlerine daha uygun bir duruma ulaşmak için bir yerden bir yere hareket eden bir kişi olarak tanımlanır (Akın, 2000, s. 15). Modern ulaşım araçlarının hayatımıza girmesiyle insanlar kendi ülkelerinden daha önce ulaşılması imkânsız olan uzak yerlere göç etmede büyük bir kolaylık elde etmiştir (Amin, 1997).

Avrupa ve Amerika gibi yerlere özellikle ekonomik sebepler ile yapılan göçler fazlayken son zamanlarda ülkelerde iç çatışmaların artması ile komşu ülkelere ani ve büyük çaplı göçlere sebep olmuştur. Bu da mülteci alan ülkelerde çalışma, yaşam koşulları ve ekonomik sorunlar gibi birçok soruna yol açmıştır. Göç ve yer değiştirme modern toplumlarda bazı olumsuz tepkilere yol açmaktadır (Şantavı, 2006).

2.1.1. Göç Türleri

Son milenyum sonrasında pek çok nedenle göçe başvuran insanın sayısında artış olduğu gözlemlenmiştir. Göçün meydana gelmesinde önemli etkiye sahip olan etmenler bakımından göçleri; iç göç, dış göç, gönüllü göç, zorunlu göç başlıkları altında ele almak mümkündür (Baltacı, 2014, s.15).

2.1.1.1. İç Göç

İç göç, ülke içinde nüfusun yer değiştirme olayıdır. Bir bölgeden başka bir bölgeye, bir şehirden başka bir şehre sürekli veya geçici bir şekilde insanların hareket etmeleridir. Bir ülkedeki iç göçlerde ülke nüfusu değişmez. İç göçle birlikte bölgelerin ya da illerin nüfus oranı değişir.

Birçok araştırmaya göre, düşük gelir, işsizlik, yoksulluk kaynaklı ekonomik faktörler kişilerin daha iyi ekonomik fırsatlar arayışında müreffeh bölgelere göç etmesine neden olan en önemli faktörlerdir (Küyük, 2011). Kırsal alanların

doğurganlık hızının doğal hızdan fazla olması ve nüfus artışının yüksek olması, insanları kırdan şehre göç etmeye itmektedir (Eraldemir, 2013).

2.1.1.2. Dış Göç

Yaşanılan ülkenin sınırlarının dışına çıkılması olarak ifade edilen dış göç; bireyin kalıcı veya geçici olarak, çeşitli kaygılarla, çalışmak ya da ikamet etmek ülke sınırlarını dışına çıkarak gerçekleştirilen yer değiştirme hareketidir (Baltacı, 2014; Üner, 1972).

Dış göç, göç türlerinden biridir; bunların başında yine işsizliğin ortadan kaldırılması ve iş arama gelmektedir. İş için dış göç, özellikle gençler arasında yaygın göç türlerinden biri haline gelmiştir (Taşkın, 2014).

Dış göçün nedenleri şu şekilde açıklanabilir:

Çevresel nedenler: Dış göçün en önemli nedenlerinden biri, uygun olmayan iklim ve deprem, volkan gibi doğal afetlerin ortaya çıkmasıdır.

Ekonomik nedenler: Bireysel göçmenin ülkesinin sağlamadığı bir iş fırsatını aramak veya bireylerin gelir düzeyini yükseltmek içindir.

Politik nedenler: Bu nedenler, savaşlardan veya siyasi zulümden kaçmak kaynaklıdır.

Sosyal nedenler: Aile ve arkadaşlara taşınmak ve onlarla yaşamak veya yaşam kalitesini iyileştirmek için.

Kültürel nedenler: Dini gereklilikleri yerine getirebilme, uygulama özgürlüğü arayışı kaynaklıdır.

2.1.1.3. Gönüllü Göç

Gönüllü göç, çeşitli nedenlerle asıl yerden başka bir yere giderken, bireyin iradesine ve özgür seçimine bağlı olarak gerçekleşen göç türlerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Özkalp, 1990, s. 211). Bu göç herhangi bir zorlama olmaksızın kişilerin kendi istek ve arzularıyla gerçekleştirdikleri bir harekettir. Bireylerin yaşam koşullarını daha iyi şartlarda sürdürmeleri, temel hakları olan sağlık, eğitim gibi olanaklardan faydalanabilme, ekonomik gelirin artırılması ve sosyal refahın en iyi

şartlara çıkarılması amacıyla özgür irade ile gerçekleşen yer değiştirme hareketidir (Koçak ve Terzi, 2012).

2.1.1.4. Zorunlu Göç

Doğal afetler, kıtlık, kuraklık, iklim değişiklikleri ve savaş gibi göçü zorunlu hale getiren faktörler bulunmaktadır (Niessen, 2003 s.2). Ülke sınırları içerisinde bulunan birey ya da bireylerin kendi düzenli ikametlerinden bir devlet politikası olarak göç etmeye mecbur bırakılmaları ve gönülsüzce yer değiştirmeleri zorunlu göç olarak tanımlanmaktadır (Çiçekli, 2009 s.75). Zorunlu göç nedenleri, savaşlar, siyasi ve dini zulüm, doğal afetler, çevresel yer değiştirme olarak sıralanabilir.

Gönüllü göç ve zorunlu göç hem iç hem de dış gönüllü göç, bireylerin ekonomik durumunu iyileştirmeyi veya yaşayacakları daha iyi bir yer edinmeyi amaçlamaktadır. Zorunlu göçe gelince, siyasi huzursuzluk nedeniyle sürgün edilen ve ülkelerinden zorla başka bir yere nakledilen bireyleri içerir (Yılmaz, 2014, s. 1688).

2.1.2. Göçün Avantajları

Göç, nedenleri ve türleri ne olursa olsun, pek çok faydaya sahiptir ve bu faydalar aşağıdaki noktalarda açıklanmıştır (Akkayan, 1996, s. 34).

Diğer insanlarla bağlantı kurmak ve kültürlerini öğrenmek.

Eğitim almak.

İnsan hayatında önemli deneyimler kazanmak ve onu daha büyük ölçekte çalışmaya motive etmek.

Gelişen bir ekonomiye sahip ülkelerde daha iyi bir yaşam elde etmek.

Güvenlik ve ekonomik gelir gibi daha iyi hizmetler için fizyolojik istekleri yerine getirmek.

Özellikle göç edilen ülkede yaşlı nüfus yüksekse, yerel pazara genç bir işgücü kazandırmak.

2.1.3. Göçün Zararları

Tıpkı göçün avantajları ve faydaları olduğu gibi, dezavantajları da vardır ve bu olumsuzluklar aşağıda açıklanmıştır (Yalçın, 2004).

Birey orijinal kimliğini kaybeder ve ülkesinin bazı gelenek ve göreneklerinden uzaklaşır.

Kendi ülkesinin kültürüne aykırı olabilecek bazı ülkelerin gelenek ve göreneklerine uyum sağlamaya çalışır

Ebeveynlerden ve vatanına ait olma hissinden uzak kalmak.

Ana dili terk etmek ve diğer dillere bağlı kalma zorunda kalmak.

Göçmenlerin ülke veya toplum tarafından kötüye kullanılması.

2.2. SİĞİNMA

Ülkesini terk ederek, bir başka ülkeye sığınan fakat henüz mülteci olup olmadığı hakkında yetkili merciler tarafından karar verilmemiş kimseler ise sığınmacı şeklinde ifade edilmektedir (Deniz, 2014). Mültecilerin ve sığınmacıların uluslararası korunması temel ve insani bir sorumluluktur. Bu kişilerin korunması ve onlara yardım edilmesinde insani işlevlerini yerine getirmesi Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin sorumluluğundadır. Bunun için ülkelerle tam iş birliği gerekmektedir. Bugün mülteci sorununun büyüklüğü ve karmaşıklığı göz önüne alındığında, tam iş birliği ihtiyacı eskisinden daha güçlü hale gelmiştir (Vali, 2002, s. 23).

2.2.1. Sığınma Kavramının Yakın Tarihsel Gelişimi

18. yüzyıl Fransız Devrimi ve ideolojik nedenlerden dolayı büyük bir göç dalgasına tanık oldu. 19. yüzyılda, iltica fenomeni, Avrupa'da "halkların baharı" olarak bilinen 1848 devrimlerinde temsil edilen ulusal bir karaktere bürünmüştür. Balkan ülkelerinin Osmanlı İmparatorluğu'ndan ayrılmasından sonra Yunanistan, Romanya, Karadağ, Bulgaristan ve Makedonya'nın bağımsızlığı yüz binlerce Müslümanı göçe itti. (El-Fatlawi, 2009, s. 42).

Sığınma hareketi 19. yüzyılın son yirmi yılında, Sezaryen Rusya'daki Müslümanlara yönelik zulüm ve katliamların patlak vermesiyle daha da kötüleşti. Rus ve Polonyalı Yahudiler o zamanlar Almanya, İngiltere ve ABD'ye sığındı (Najwa, 2013).

1917 ve 1947 arasında, yaklaşık 27 milyon insan, ulus-devletlerin oluşumu ve etnik homojenlik arayışı ile ilgili demografik sorunların devam etmesi de dahil olmak

üzere, çeşitli nedenlerle sığınma talebinde bulunmak zorunda kaldı (El-Bayoumi, 1993). Sığınma sadece Avrupa’da değil, dünyanın çeşitli yerlerinde meydana gelen bir olgudur.

2.2.2. Sığınma Türleri

2.2.2.1. Siyasi Sığınma

Siyasi sığınma, ülkelerinde zulüm ve adaletsizliğe maruz kalan kişilere, koruma sağlayan ve onlara korkusuzca, tereddüt etmeden fikirlerini ifade etme fırsatı veren yabancı ülkelere verilir (El-Bayoumi, 1993, s. 32).

2.2.2.2. İnsani Sığınma

Mülteci terimi, vatanını sığınma arayışı içinde terk etmek zorunda kalan ve ırk, din, milliyet, belirli bir sosyal gruba ait veya siyasi görüş nedeniyle zulüm korkusu olan herkes için geçerlidir. Buna insani sığınma adı verilmektedir. BMMYK çalışmalarını mültecilerin gittiği ülkelerde ve onlara sığınak sağlayan ülkelere yürütmektedir. Sınır bölgelerinde, kamplarda, havaalanlarında ve gözaltı merkezlerinde çalışmak, BMMYK personeline insani sığınma kapsamında genellikle karşılaştıkları mülteci koruması ile ilgili sorunları izleme ve ele alma fırsatı sağlar. (Haji, 2003).

2.2.2.3. Dini Sığınma:

Dini sığınma, bir kişinin din veya dini olmayan inançlar ve zulüm görmesi nedeniyle başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunmasıdır (Wikipedia, 2021). Dini sığınma, dini veya kutsal değerler açısından herkese koruma sağlar, zorlanan kişi gittiği yerde güvenlik arar, dinin belirli bir topluluktaki kutsallığı ve aynı zamanda gruplar tarafından saygı görmesi nedeniyle sığınmacılar bu açıdan korunmaya alınır (Abu Al-Wafa, 2006).

2.2.3. Göç ve Sığınma Arasındaki Fark

Göç bir kişinin ülkesini veya şehrini kalıcı olarak terk etme ve başka bir ülkede ikamet etme kararı olarak da bilinir. Bu göç, onları bir yöntem olarak seçen bireylerin yaşamlarını etkileyen birçok faktöre ya da iş, eğitim gibi aradıkları yaşamı sağlamaya katkıda bulunan çözümlere bağlıdır (İşcan ve Çakır, 2019, s. 195).

Sığınma kişilerin kişisel iradeleri olmadan anavatanlarından ayrılmasıdır, bir grup insanın sığınma ya da siyasi krizlerden doğrudan tehdidine yol açan iç savaştan acı çekmeleri gibi sığınma nedenleri; sonuna kadar anavatanlarını terk etmeye zorlar (Çiçekşöğüt, 2017). Aslında göç kavramı sığınma vb. tüm hareketleri içeren genel çerçevedir; ama farklı metinlerde daha çok kişilerin çok ani ve zorunlu sebep olmadan isteyerek hareket etmelerini açıklamak için kullanılır.

Tablo 1: Göç ve Sığınma Arasındaki Fark

Farklar	Göç	Sığınma
Motivasyon	Doğrudan kişisel motivasyonlar ilgilidirler ve bir grup dolaylı faktörlerin varlığına bağlı olabilirler	Özellikle savaş durumlarında bireyleri ve ailelerini tehlikeden korumak için toplu motivasyona bağlıdır.
Meşruluk	Göçmen tüm belgelere, yasal ve resmî belgelere sahip olduğu sürece göç yasalıdır.	Sığınma, dosyalara ve resmî belgelere kayıtlıysa yasalıdır.
Ekonomik ve Sosyal Farklılıklar	Ekonomik ve sosyal koşullar göçün doğrudan hedefidir	Genelde yaşamın korunmasına bağlıdır.

2.3. ADAPTASYON

İnsan davranışı bir dizi talep veya baskıya verilen tepkiler olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar davranışlarını bazı durumlara göre şekillendirmekte ve değiştirmektedir. Örneğin insanlar tarafından giyilen kıyafetlerin yaşadıkları iklime, yazın ve kışın, gündüz ve gecenin sıcaklığına bağlı olarak değişmesi bu durumu açıklar. Adaptasyon tanımı bu durumda ortaya çıkar.

Adaptasyon veya uyum, doğal seleksiyonda başarılı olmuş, organizmayı gelişimsel olarak daha uyumlu kılan bir özelliktir. Uyum, insanın çevresine uygunluğu, kişinin içinde yaşadığı ortamı daha iyi anlamasını sağlayan bir tekniktir (Milhim, 2015). Adaptasyon bir insanın çevresi ile daha uyumlu bir ilişki kurma davranışını amaçladığı sürekli dinamik bir süreçtir (Fehmi, 1987, s. 24).

2.3.1. Okul Adaptasyonu

Toplumsal uyumun sağlanmasında eğitimin önemi pek çok çalışmada ele alınmıştır (Kantzara 2011). Toplumsal uyumun toplumu bir arada tutan bir yapışkan olduğu bilinmektedir, eğitimin de aynı şekilde toplumsal yapıyı sağlamlaştıran bir çimento olduğunu ifade edilir.

2.3.2. Okul Adaptasyonun Tanımı

Okula adaptasyon, okul kültürünün ya da öğrenme ortamlarının gerektirdiği çok yönlü özelliklerle öğrencilerin sahip olduğu özelliklerin üst düzeyde öğrenme için uyumlu bir şekilde bir araya gelme derecesini ifade etmektedir (Spencer, 1999). Okulda uyum, öğrencinin öğretmenlerin, akran gruplarının, müfredatın, okul yönetiminin, sınav sisteminin çeşitli yönleriyle eğitim süreciyle etkileşimde bulunma ve iletişim kurma çabasıdır, böylece çalışma ortamının gerekliliklerini ve öğrencinin memnuniyetini karşılar.

2.3.3. Okul Adaptasyonunun Bileşenleri

1-Aile: Çocuğun kişiliğini geliştirmeye katkıda bulunan ve yaşamında en büyük role sahip olan faktör ailedir, çünkü çocuğu doğumdan kucaklayan ve çevresinden etkilendiği ilk sosyal yapıdır (El Nial , 2002).

2-Ailenin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyi: Çok sayıda araştırma, ailedeki ekonomik ve sosyal faktörlerin okul başarısı üzerindeki belirleyici etkisini göstermiştir (El Nial, 2002, s.83).

3- Öğrenci: Öğrencinin sağlık durumu, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mizaç özellikleri, kişisel alışkanlıklar okul uyumunu etkiler (Birch ve Ladd, 1997).

2-Arkadaşlar veya akran grubu: Çocuğun aile sosyal ilişkileri ve dış sosyal ilişkilere hayatının ilk döneminden sonuna kadar okula uyumunu etkiler.

3-Okul, Öğretmen ve İdareci: Okul çocukların yetiştiği yer olarak en temelde fiziki yapıdan, öğretmen özelliklerinde ve idareden etkilenmektedir. Okul, öğrencilerin yalnızca akademik başarı için toplandıkları bir yer değil, bazılarının başkalarıyla iletişim kurduğu, birbirlerine ait olma hissi duydukları, ortak bir hedefle ilgilendikleri etkileyici bir topluluktur (Haider, 2016).

2.3.4. Mülteci ve Sığınmacı Öğrencilerin Okula Adaptasyonu

İnsanlar bir yerden başka bir yere taşınmakta, daha iyi fırsatlar aramakta veya tehlikelerden kaçmaktadır; bu hareketlerin eğitim sistemleri üzerinde büyük etkisi olabilmektedir (Audas ve McDonald, 2004). Şu anda yasalar ve politikalar göçmen / mülteci çocukların haklarını tam anlamıyla karşılamakta zorlanmaktadır. Yerinden edilmiş kişiler, gecekondulu mahallelerinde yaşayanlar ve gözetli merkezlerindeki çocuklar, mevsimlere göre hareket edenler de dahil olmak üzere dünyanın en savunmasız kişileri arasında olan sığınmacıların, mültecilerin okula adaptasyonu hayat kurtarıcıdır (Bülbül ve Köse, 2010).

2.3.5. Suriyeli Öğrenciler ve Türk Okullarında Eğitim

Suriyeli geçici koruma statüsündeki öğrencilerin ve mültecilerin durumu çağımızın en ciddi insani krizlerinden biridir. 2011'deki iç savaşın başlamasından günümüze kadar, Suriye'deki 23 milyonluk nüfusunun yarısından fazlasının ülke içinde yerinden edildiğini ve 6 milyonun mülteci olduğu bilinmektedir (UNICEF, 2016). Bu göçlerde komşu ülkelerin hükümetleri ve vatandaşları bu mültecilere karşı büyük anlayış gösterdiler (Karaağaç ve Güvenç, 2019).

Bununla birlikte, mültecilerin ve sığınmacıların varlığı kamu hizmetleri sektörlerinin kapasitelerini aşan ve baskıya neden olan büyük olaylara sebep olmuştur. Mültecilerin varlığı ayrıca okullarda ve hastanelerde aşırı kalabalıklaşmaya neden olmuştur. Ayrıca, yoksul bölgelerde kira oranları artmış ve esas olarak yüksek işsizlik seviyesine sahip ekonomilerde düşük ücret veya daha yüksek işsizlik seviyelerini etkileyen baskılar ortaya çıkmıştır (Tunç, 2015).

2.3.6. Suriyeli Öğrencilerin Türk Okullarına Entegrasyonu

Türkiye'deki Suriyeli mülteci sayısındaki büyük artıştan sonra, özellikle dil engeli, Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına ve üniversitelerine entegrasyonu açısından önemli bir faktördür (MEB, 2017). İlk önce temelde GEM'ler ile başlayan süreç sonra tüm Türk okullarına kayıt hakkı ile devam etti. 2017 yılında Türk hükümeti okulları organize etmek ve misafirlere ilişkin eğitimi kolaylaştırmak için topraklarında yaşayan Suriyeli öğretmenlerle sözleşme yaptı. Bunun yanında MEB onayıyla kapsayıcı eğitim çalışmaları başlatılmış; birçok ilden öğretmen ve idareci özel eğitimlere alınmıştır.

2.3.7.Suriyelilerin Türkiye'ye Göçü ve Türkiye'nin Yaklaşımı

Çok fazla sayıda Suriyeli bireyin göç edilecek yer olarak Türkiye'yi tercih etmesinin altında coğrafi konumunun önemi ve çevre ülkelere nazaran daha gelişmiş olması ve diğer ülkelerin hoşgörüyü dayalı olmayan göç politikaları yer almaktadır. Bu sebepler sonucunda Türkiye göç için hem hedef ülke hem de transit ülke olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Avrupa birliği ülkelerinin sıkı sınır güvenliği Suriyelilerin kolaylıkla Avrupa Birliği ülkelerine ulaşmasını engellemekte bu durumda transit geçit olarak kullanmak istedikleri ülkede kalıcı olmalarına neden olmaktadır (Deniz, 2014). Türkiye'nin komşu devlet olması sebebiyle güney sınırı boyunca yaşayan Kürtler ve Araplar ile uzun zaman öncesine dayanan akrabalık ve dostluk bağlarının olması sebebiyle gelen göçlerin büyük kısmı bu bölgelere yoğunlaşmıştır (Sirkeci, 2017).

Temmuz 2016'da Suriyelilerin Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı olma imkânı sağlanacağını açıklanarak entegrasyon süreci için önemli bir adım atılmıştır. İlk etapta vatandaşlığa alınması planlanan Suriyelilerin yüksek öğretim mezunu olması, Türkiye'ye sanayi, bilimsel, ekonomik, teknolojik alanda hizmeti geçen ya da geçeceği düşünülen kişiler olması, Türkiye'de çalışma izinlerinin bulunması kriterleri öne çıkmıştır (Milliyet, 2018).

Mevcut düzenlemeler ışığında eğitim hakları açısından Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler genel olarak aynı statüde haklara sahiptir. Mülteci ve sığınmacı bir öğrenci ilgili prosedür ve sınavlardan sonra üniversite eğitimi dahil birçok haktan faydalanabilmektedir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Yurtiçi Araştırmalar

Mülteci çocukların eğitimleri sırasında karşılaştıkları sıkıntıları araştırmak amacıyla Yiğit (2015) tarafından yapılan çalışmada, Kırşehir ve Nevşehir illerindeki ortaokullarda eğitim gören mülteci öğrenciler, okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, mülteci çocukların eğitimi esnasında karşılaştıkları sorunların başında materyal eksikliğinden bahsetmişler ve okulda uyguladıkları müfredatı yetiştirme sorununa bağlı olarak da mülteci öğrenciler için materyal hazırlayamadıklarını dile getirmişlerdir.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'ın(2016) mülteci öğrencilerin sorunlarının tespitine yönelik yaptığı bir diğer çalışmada ise, Denizli ilindeki beş okuldan altmış iki Suriyeli, elli beş İranlı, beş Afgan ve üç Kuzey Iraklı öğrenci, beş okul idarecisi ve on altı öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşmeler sonunda mülteci öğrencilerin Türkçe eksikliğinden dolayı öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşadıkları ve yine dil eksikliği ile savaş deneyimine bağlı travma sebebiyle bir takım davranış bozuklukları gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerden özellikle Suriyeli 34 mülteci çocuğun ailelerinin, çocukların eğitim süreçlerine dahil olmadıkları, Suriyeli mülteci öğrencilerin de diğer mülteci çocuklara kıyasla derslere karşı daha ilgisiz oldukları ve devamsızlık problem yaşadıkları belirlenmiştir.

Suriyeli mülteci öğrencilerin okullaşmalarının önündeki engellerin araştırılması için Gün ve Baldık (2017) tarafından Kayseri ilindeki okul çağındaki Suriyeli gençlerle yapılan çalışmada, mülteci çocukların okullaşma oranını arttırmaya yönelik birtakım öneriler sunulmuştur. Çalışmada sunulan öneriler arasında mülteci öğrencileri yaşadıkları travmanın hafifletilmesi üzerine psikolojik destek sunulması, Türkçe öğretimi sırasında uzmanlardan destek alınması, mülteci öğrenciler ile birlikte ailelerine de Türkçe öğretilmesi ve öğrencilerin materyal eksikliğinin giderilmesi üzerinde durulmuştur.

Mülteci öğrencilerin eğitimi sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara bakıldığında, Aykırı'nın (2017) Mardin ilindeki ilkokullarda, sınıflarında Suriyeli mülteci öğrencisi olan 18 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin büyük bir kısmının Suriyeli mülteci öğrenciler ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları ve bu öğrencilere ders vermek için donanımlı bir eğitimden geçemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kardeş ve Akman (2018) “Suriyeli Mültecilerin Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında; öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocukların eğitime yönelik görüşlerini incelemek amacıyla 19 öğretmenin 4 ü ile mülakat, 15' i ile görüşme yöntemiyle yapılan araştırmaya göre mülteci çocukların sınıf içerisinde görülen sorunların başında dil problemi gelmektedir. Çalışmada öğretmenlerin şahsi alakalarının ve güdülenmelerinin yükseltilmesi gerektiği belirtilmektedir. Çocukların iletişim ve uyum sorununu çözümü için okul öncesi eğitiminin sağlanması

gerekmektedir. Çocukların yaşadıkları sarsıntıların etkisini azaltmak için destek hizmetlerinin çoğaltılması ve işlevsel hale getirilmesi önerilmiştir.

2.4.2. Yurtdışı Araştırmalar

Göçmenlerle yapılan pek çok ulusal araştırmanın yanında, Suriyeli göçmenler ile ilgili yurtdışı alanyazında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Skidmore (2016) Suriyeli mülteci öğrencilerin Kanada okullarında derslere başlarken karşılaşabilecekleri sosyal, duygusal ve eğitimsel zorlukları araştırmıştır. Bu araştırmada Kanadalı eğitimcilerin, sosyal, duygusal, ekonomik veya eğitimsel zorluklar yaşayan Suriyeli öğrenciler ve ailelerine desteğinin önemi üzerinde durulmuştur.

El-Ghali, Ali ve Ghalayini (2017) mültecilere yönelik Irak'taki eğitim politikalarını ve yüksek öğretim öğrencilerinin durumunu incelemiş ve bunun sonucunda ekonomik zorluklar, üniversite başvuru prosedürlerindeki zorluklar, akreditasyon eksikliği gibi engelleri ifade etmiştir.

El-Ghali, Berjaoui ve DeKnight (2017) da benzer şekilde Lübnan'daki yüksek öğretim öğrencilerinin durumunu ve bu ülkedeki eğitim politikalarını incelemiş. Yazarlar çalışmalarında ikamet kısıtlamaları, üniversite başvuru prosedürleri ve finansal problemler gibi çeşitli engelleri rapor etmiştir.

Culbertson ve Constant (2015) Suriyeli mültecilerin en yoğun bulunduğu üç ülke olan Lübnan, Türkiye ve Ürdün'deki Suriyeli mültecilerin eğitime erişim, mülteci eğitiminin yönetimi, eğitimin topluma etkisi ve eğitimin kalitesinin artması konusunda araştırma yapmıştır. Araştırmacılar bu çalışmalarda, eğitim konusunda sürdürülebilir çözümler oluşturmak için yeni yaklaşım ve planlama yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu, koordineli, erişim, yönetim, toplum ve kaliteye odaklanması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Li ve Grineva (2016) tarafından yapılan çalışmada mülteci çocukların, dil güçlükleri, eğitime ara verme süreçleri, farklı eğitim sistemine geçiş, farklı okul kültürleri, önceki okulundan farklı öğretmen-öğrenci dinamikleri nedeniyle zorluklar yaşadıkları dile getirmiştir.

Yurt dışında Suriyeli mültecilerin göç ettiği ülkelerde çeşitli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Alanyazında belirtilen sorunlar göz önüne alındığında, bu sorunlara çözüm üretmek için daha çeşitli araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Özet olarak ile yapılan yurt dışı araştırmalarda genelde eğitim politikalarına odaklanıldığı, ekonomik ve sistemsel yetersizliklerin altı çizildiği görülmüştür.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırmada kullanılan model, evren ve örnekleme ait bilgiler, veri toplamada kullanılan araçlar ve verilerin analizi hakkında açıklamalar yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma, Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan Şanlıurfa'da liselerde eğitim görmekte olan Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarını belirlemeye yöneliktir.

Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008). Araştırmanın örneklemi pandemi nedeniyle uygun örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir, okullar veri toplama sürecinde genelde kapalı olduğu için belli dönemlerde okullara gelen öğrencilerin ve öğretmenlerin desteğiyle 278 katılımcıya ölçekler uygulanmıştır.

Çalışmanın amacına uygun veri toplayabilmek için araştırmada ayrıca ölçek geliştirilmiş olup farklı örneklem grupları üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler ile birlikte evren ve örneklemden bahsedilmiştir.

3.2.1. Evren ve Örnekleme Ait Bilgiler

Araştırma evrenini, 2020- 2021 Eğitim-Öğretim yılı Şanlıurfa ili merkez ilçeleri Haliliye, Karaköprü ve Eyyübiye'deki geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre 4878 geçici koruma altındaki öğrenci Şanlıurfa'da lise düzeyinde öğrenim görmektedir. Araştırma örneklemi ise toplam 278 geçici koruma altındaki öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı geçici koruma altındaki öğrencilerin genel olarak bazı

okullarda yoğunlaştığını bilgisinden hareketle en fazla geçici koruma altındaki öğrenciye sahip okulları ziyaret etmiş ve çalışmada yer almayı kabul eden okullardaki öğrencilere ölçekler dağıtmıştır. Pandemi nedeniyle tüm evrene ulaşmak zaten mümkün olmamıştır.

Geçici koruma altındaki öğrencilerin sayısı ve Haliliye, Karaköprü ve Eyyübiye ilçelerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Şanlıurfa’da Lise Eğitimi Gören Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayısı (2020-2021)

İlçe	Öğrenci Sayısı
Eyyübiye	1644
Haliliye	2984
Karaköprü	250
Toplam	4878

Kaynak: Şanlıurfa İl Milli eğitim Müdürlüğü (2021).

Çalışmada yer alan geçici koruma altındaki öğrencilerin sayısı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Örneklem Ait İlçe Dağılımı

Okul Türü	Merkez İlçeler	Okul Sayısı	Örneklemdaki Katılımcı Sayısı
Lise	Eyyübiye	5	84
	Haliliye	6	139
	Karaköprü	4	55
	Toplam	15	278

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kişisel özellikleri aşağıdaki katılımcılara ilişkin demografik bilgiler tablosunda gösterilmektedir.

3.2.2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan öğrenciler yöneltilen kişisel bilgiler anket soruları kapsamında öğrencilerle ilgili cinsiyet, sınıf, ikamet yeri, yaş vb. değişkenlerin tablolaştırılmış halleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Yaş Değişkenine Ait Bilgileri

Yaş	F	%
14	16	5.8
15	42	15.1
16	74	26.6
17	110	39.6
18	26	9.4

19	10	3.6
Toplam	278	100

Araştırmaya katılan 278 öğrencinin 16'sının (%5.8) 14 yaş; 42'sinin (%15.1) 15 yaş; 74'ünün (%26.6) 16 yaş; 110'unun (%39.6) 17 yaş; 26'sının (%9.4) 18 yaş; 10'unun ise (%3.6) 19 yaş grubu geçici koruma altındaki öğrenciden oluştuğu Tablo 4'te görülmektedir. Tablo 4'te belirtilen özelliklere göre, araştırmaya katılan katılımcıların sayısının en çoğu 17 yaş grubunda olduğu ve en azının da 14 yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Ait Bilgileri

Cinsiyet	F	%
Kız	141	50.7
Erkek	137	49.3
Toplam	278	100

Araştırmaya katılan 278 öğrencinin 143'ünün (%50.7) kız; 137'sinin (%49.3) geçici koruma altındaki öğrenciden oluştuğu Tablo 5'te görülmektedir. Tabloda belirtilen örneklerle göre, araştırmaya katılan erkek ve kız katılımcıların yüzdesi birbirine yakındır.

Tablo 6: Katılımcıların Sınıf Değişkenine Ait Bilgileri

Sınıf	F	%
Lise1	63	22.7
Lise2	70	25.2
Lise3	72	25.9
Lise4	73	26.3
Toplam	278	100

Araştırmaya katılan 278 öğrencinin 63'ünün (%22.7) Lise 1; 70'sinin (%25.2) Lise 2; 72'sinin (%25.9) lise 3; 73'ünün ise (%26.3) Lise 4 öğrencisinden oluştuğu Tablo 6'da görülmektedir. Tabloda belirtilen örneklerle göre, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yüzdesi, birbirine yakındır.

Tablo 7: Katılımcıların “Yaşadığınız Şehirden Memnuniyet?” Sorusuna Ait Cevapları

Cevap	F	%
Evet	210	75.5
Hayır	68	24.5
Toplam	278	100

Araştırmaya katılan 278 öğrencinin 210'unun (%75.5) cevabını evet; 68'inin (%24.5) cevabını hayırdan oluştuğu Tablo 7'de görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin çoğu yaşadıkları şehirden mutlu ve memnundur. Tabloda verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere yaşadıkları şehirden mutlu olan öğrenci sayısı ile yaşadığı şehirden memnun olmayan öğrenci sayısı arasında büyük fark olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Katılımcıların “Okul Saatleri Dışında Bir İş Çalışıyor Musunuz?” Sorusuna Ait Cevapları

Cevap	F	%
Evet	196	70.5
Hayır	82	29.5
Toplam	278	100

Araştırmaya katılan 278 öğrencinin 196'sının (%70.5) cevabının evet; 82'sinin (%29.5) cevabının hayır olduğu Tablo 8'de görülmektedir. Tablo 8'de verilen bilgilere bakıldığında öğrencilerin çoğunun okul dışında çalıştığı görülmektedir.

Tablo 9: Katılımcıların “Kaç Kardeşiniz Var?” Sorusuna Ait Cevapları

Cevap	F	%
1	17	6.1
2	41	14.7
3	45	16.2
4	53	19.1
5 ve Fazlası	122	43.9
Toplam	278	100

Araştırmaya katılan 278 öğrencinin 17'sinin (%6.1) kardeş sayısı 1; 41'inin (%14.7) kardeş sayısı 2; 45'inin (%16.2) kardeş sayısı 3; 53'ünün (%19.1) kardeş sayısı 4; 122'sinin ise (%43.9) kardeş sayısı 5 ve fazla olduğu Tablo 9'da görülmektedir. Tabloda verilen bilgilere göre, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin büyük bir yüzdesi beş veya daha fazla kardeştan oluşan geniş ailelerde yaşamaktadır.

Tablo 10: Katılımcıların “Babanız Çalışıyor Mu?” Sorusuna Ait Cevapları

Cevap	F	%
Çalışıyor	170	61.2
Çalışmıyor	74	26.6
Vefat	34	12.2
Toplam	280	100

Araştırmaya katılan 278 öğrencinin 170'inin (%61.2) cevabını evet çalışıyor; 74'ünün (%26.6) cevabını hayır çalışmıyor; 34'ünün ise (%12.2) cevabını vefat etmiş kişilerden oluştuğu Tablo 10'da görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin küçük bir kısmı da savaş koşulları veya başka nedenlerle babalarını kaybetmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada kullanılacak gerekli verilerin toplanması için Lise 1-2-3-4. sınıfta okuyan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere geçici koruma altındaki öğrencilerin “Okula Yönelik Tutum Ölçeği” ölçme aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin tanımaya yönelik bilgilerin yer aldığı bu formda 8 soru yer almaktadır. Bu sorular; “Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Yaşadığınız şehirde memnun musunuz? Okul saatleri dışında bir iş çalışıyor musunuz? Doğduğunuz Ülkeye dönmek istiyor musunuz? Kaç kardeşiniz var? ve Babanız çalışıyor mu?” sorularını içermektedir. Katılımcılardan bu soruları eksiksiz bir şekilde işaretleme (X) yaparak doldurmaları istenmiştir. Katılımcılara uygulanan bu form EK-1'de yer almaktadır.

3.3.2. Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin “Okula Yönelik Tutum Ölçeği” (OYTÖ)

Ölçek geliştirme sürecinde 30 maddelik pilot çalışmada maddeler incelendikten sonra 20 maddelik form katılımcılara dağıtılmıştır. Bu aşamada uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ilk önce AFA için 200 öğrenciden veri toplanmış ve sonrasında DFA için 309 farklı öğrenciden ikinci kez veri toplanmıştır. AFA ve DFA'ya tabi tutulmadan önce kayıp verilerin kestirimi SPSS 22.0 versiyonu (IBM Corp, 2013) kullanılarak Beklenti Makzimizasyonu (Expected-Maximization) algoritması ile yapılmış ve uç değerlerin (outliers) olup olmadığı incelenerek verilerin temizliği yapılmıştır. AFA için SPSS 22.0 versiyonu (IBM Corp, 2013) ve DFA için Mplus 7.0 versiyonu (Muthén ve Muthén, 2012) kullanılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

50 kişiden toplanan pilot çalışma çerçevesinde veriler incelenmiş ve uzman görüşü sonrasında toplam madde sayısı 20'ye düşürülmüştür. AFA'ya göre birden

fazla boyutu ölçen veya ölçtüğü boyutu açıklama oranı düşük olan maddeler (N=6) alan uzmanının incelemesi sonucu ölçekten çıkarılmıştır. AFA ve uzman incelemesi sonucunda geçici koruma altındaki öğrencilerin için geliştirilen Okula Yönelik Tutum Ölçeği 3 boyuttan oluşan 14 maddelik son halini almıştır.

Tablo 11: Döndürülmüş Bileşen Matrisi

Boyutlar	Maddeler	Değerler		
		1	2	3
KAPSAYICI ÖĞRETMEN BOYUTU	1.Öğretmenlerim bana güven veriyor.	.829		
	2.Öğretmenlerim sınıftayken kendimi rahat hissederim.	.810		
	3. Öğretmenlerim bana değer veriyor.	.765		
	4. Öğretmenlerim sınıf içi ilişkilerinde adil davranıyor.	.756		
	5. Öğretmenlerim beni anlıyor	.717		
	6. Öğretmenlerim bana destek olur.	.706		
	7. Öğretmelerim sorunlarımı dinler.	.564		
OKUL YÖNETİMİ BOYUTU	8.Okul yönetimi öğrencilere ilgi gösterir.		.875	
	9. Okul yönetimi öğrencilerin problemlerini dikkate alır.		.872	
	10. Okul yönetimi öğrencilere yardımcı olur.		.854	
OKUL ARKADAŞLARI BOYUTU	11. Okul arkadaşlarımla birlikte olmaktan mutluluk duyuyorum.			.783
	12. Okul arkadaşlarımla hoş vakit geçiriyorum.			.746
	13.Okul arkadaşlarım arasında iyi bir yerimin olduğunu hissediyorum.			.745
	14.Okul arkadaşlarımla ortak çalışabiliyorum.			.678

Ölçeğin 14 maddelik haline getirmede AFA, temel bileşen analizi (principle component analysis) ekstraksiyon yöntemi (extraction method) ve Varimax Kaiser Normalization ise rotasyon metodu kullanılmıştır. AFA'ya göre 20 maddeden 6'sı birden fazla boyutu ölçtüğü veya ölçtüğü boyutu açıklama miktarı düşük olduğu için uzman görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmıştır. Böylece DFA için yeniden veri toplanmış ve ilgili analizler 14 madde üzerinden yapılmıştır. AFA sonucunda çıkan boyut ve maddeler Tablo 11'de sıralanmıştır.

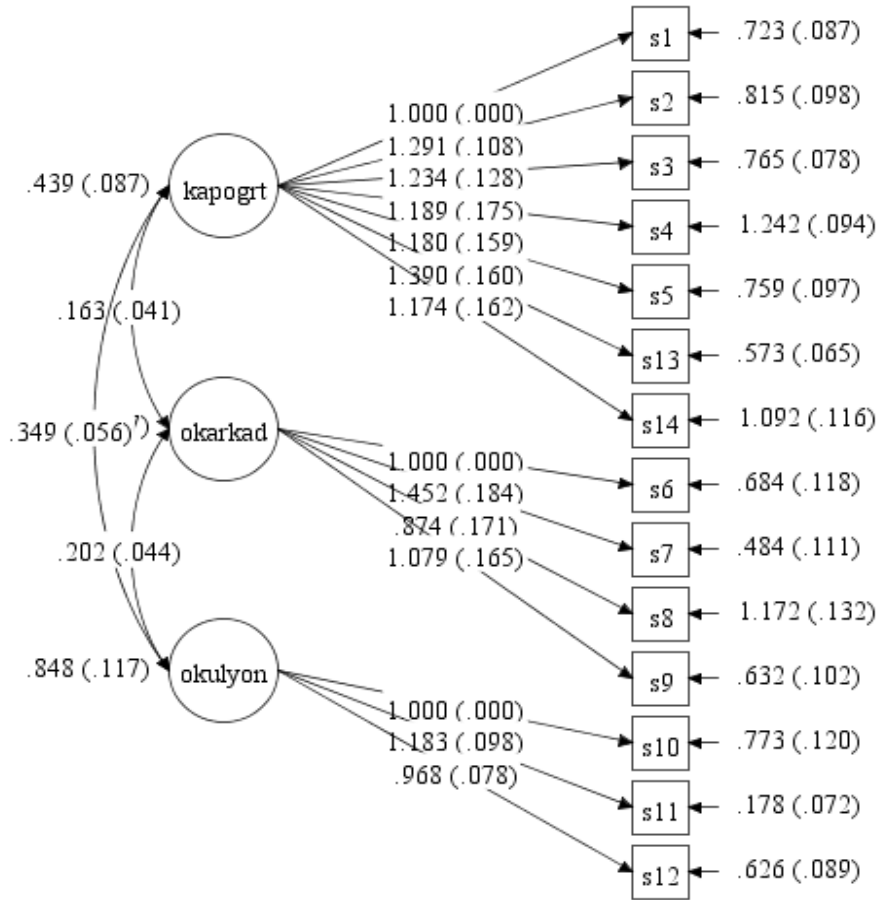
14 madde üzerinden yapılan AFA'ya göre Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterlik ölçümü .82 ve Bartlett'in küresellik değeri manidar ($p < .05$) olarak

gözlemlenmiştir. 3 boyuttan oluşan 14 madde ile elde edilen ölçeğe göre açıklanan toplam varyasyon değeri %63,4 olarak bulunmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonrasında modelin uygun olup olmadığını doğrulamak için Mplus programı (Muthén ve Muthén, 2012) kullanılarak DFA yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, RMSEA değeri .075, SRMR değeri .056, TLI değeri .86 ve CFI değeri .888 olarak bulunmuş ve analiz sonuçları Şekil 1’de verilmiştir. Bu değerler alan yazında belirtilen değerler ile karşılaştırıldığında modele daha iyi uyum sağlayabilmesi için modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyonlar modelin daha iyi uyum göstermesini sağlar (Şen, 2020, s.33).

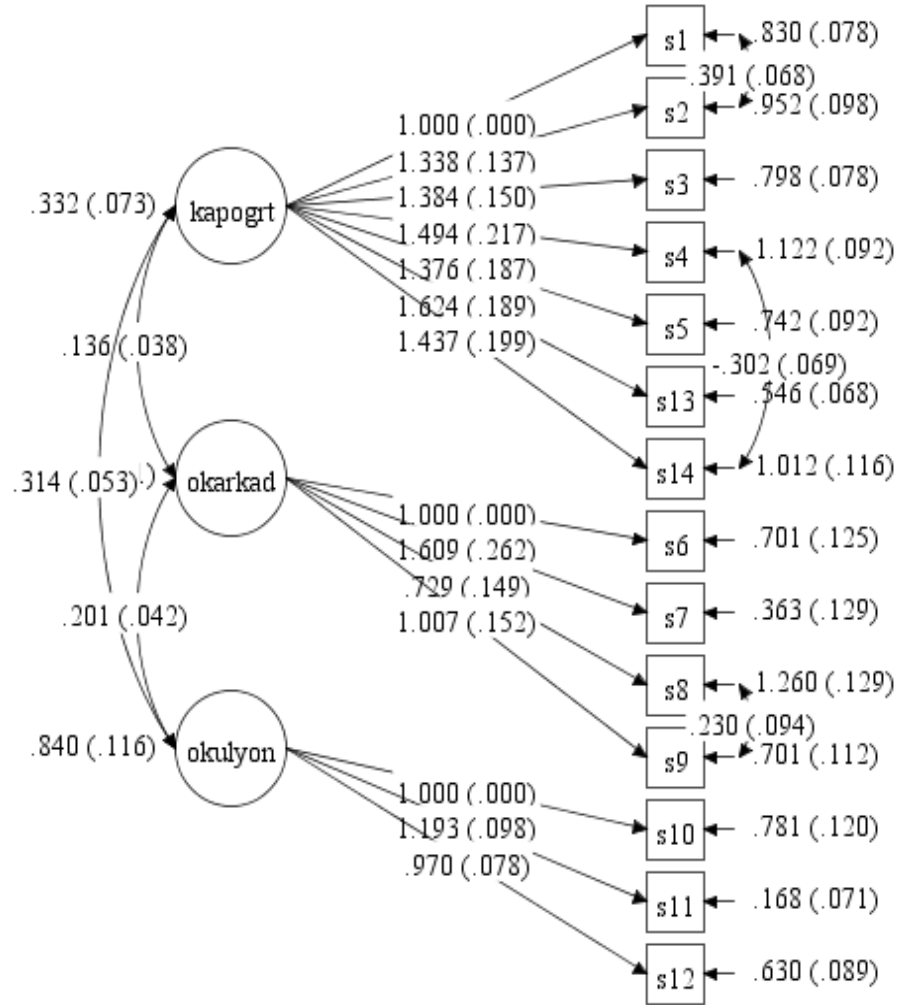
Şekil 1: Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin “Okula Yönelik Tutum Ölçeği” Doğrulayıcı Faktör Analizi



Mplus 7.0 programının önermiş olduğu modifikasyonlar incelenerek uzman görüşü doğrultusunda sırasıyla 1.ve 2.madde arasında; 14. ve 4. madde arasında ve son olarak da 8. ve 9. Maddeler arasında korelasyon yapılması uygun görülmüştür. Model üzerinde yapılan modifikasyonlardan sonra modelin daha iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde ilk bakılması gereken değer (χ^2) değerinin p anlamlılık değeridir. Büyük örneklemelerde p değerinin anlamlı olması normal olan bir durumdur (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2014, s.307). Şekil 2’de görüldüğü gibi $p<0,01$ düzeyinde anlamlıdır. Daha sonra Ki-kare (χ^2) değeri incelenmiştir [$\chi^2=137,808$; $sd=71$, $p<0,01$]. DFA uyum indeksleri $\chi^2/sd=1,940$; RMSEA=.055; SRMR=.047; CFI=.942; TLI=.926 olarak bulunmuştur.

Büyük örneklemelerde χ^2/sd oranı 3’ten küçük olduğu durumlarda modelin mükemmel uyumu; RMSEA değerinin .08’den küçük olması iyi uyumu; CFI değerinin .90’dan büyük olması iyi uyumu işaret eder (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2014, s.307). Ayrıca TLI değerinin >90 olması iyi uyuma işaret eder (Karagöz ve Bardakçı, 2020 s.46). Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Okula Yönelik Tutum Ölçeği, alan incelemesi doğrultusunda iyi bir uyum göstermiştir (Bentler ve Hu, 1995; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011). Modelin son hali Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2: Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Okula Yönelik Tutum Ölçeğinde Modifikasyon Sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi



Tablo 12: “Okula Yönelik Tutum Ölçeği” (OYTÖ) ve Alt Boyutları

Ölçek Adı	Alt Boyutlar
Okula Yönelik Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Öğretmen Boyutu
	Okul Yönetimi Boyutu
	Okul Arkadaşları Boyutu

Tablo 12’de görüldüğü gibi OYTÖ’da kapsayıcı öğretmen, okul yönetimi ve okul arkadaşları olmak üzere toplam 3 boyut bulunmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinden oluşmakta olup derecelendirme şu şekildedir: 1= Hiç Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Tam Katılıyorum

Okula Yönelik Tutum Ölçeğinde katılımcılardan “Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tam Katılıyorum” şeklinde çok olumsuzdan çok olumluya kadar sıralanan seçeneklerden birini seçmeleri istenmiştir. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir.

Tablo 13: Okula Yönelik Tutum Ölçeği İfadelerinin Değerlendirilmesinde Esas Alınan Kriterler

Boyutlar	Seçenekler	Puan	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kapsayıcı Öğretmen	Hiç Katılmıyorum	1	1 – 1,8	Çok düşük
	Katılmıyorum	2	1,8 – 2,6	Düşük
	Kararsızım	3	2,6 – 3,4	Orta
	Katılıyorum	4	3,4 – 4,2	Yüksek
	Tam Katılıyorum	5	4,2 – 5	Çok yüksek
Okul Yönetimi	Hiç Katılmıyorum	1	1 – 1,8	Çok düşük
	Katılmıyorum	2	1,8 – 2,6	Düşük
	Kararsızım	3	2,6 – 3,4	Orta
	Katılıyorum	4	3,4 – 4,2	Yüksek
	Tam Katılıyorum	5	4,2 – 5	Çok yüksek
Okul Arkadaşları	Hiç Katılmıyorum	1	1 – 1,8	Çok düşük
	Katılmıyorum	2	1,8 – 2,6	Düşük
	Kararsızım	3	2,6 – 3,4	Orta
	Katılıyorum	4	3,4 – 4,2	Yüksek
	Tam Katılıyorum	5	4,2 – 5	Çok yüksek

Tablo 13’te ölçekten alınabilecek kapsayıcı öğretmen boyutu en yüksek puan 5, en düşük puan 1 olup, orta noktaya düşen 3 puan ise nötr tatmini ifade etmektedir.

Puanların 1'ye yaklaşması tutum düzeyinin düştüğünü, 5'e yaklaşması ise yükseldiğini göstermektedir.

Ölçekten alınabilecek okul yönetimi boyutu en yüksek puan 5, en düşük puan 1 olup, orta noktaya düşen 3 puan ise nötr tatmini ifade etmektedir. Puanların 1'e yaklaşması tutum düzeyinin düştüğünü, 5'e yaklaşması ise yükseldiğini göstermektedir

Ölçekten alınabilecek okul arkadaşı boyutu en yüksek puan 5, en düşük puan 1 olup, orta noktaya düşen 3 puan ise nötr tatmini ifade etmektedir. Puanların 1'e yaklaşması tutum düzeyinin düştüğünü, 5'e yaklaşması ise yükseldiğini göstermektedir

Ölçekten alınabilecek geçici koruma altındaki öğrencilerin Okula Yönelik Tutum Ölçeği en yüksek puan 5, en düşük puan 1 olup, orta noktaya düşen 3 puan ise nötr tatmini ifade etmektedir. Puanların 1'e yaklaşması tutum düzeyinin düştüğünü, 5'e yaklaşması ise yükseldiğini göstermektedir

3.3.3. Okula Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Bu araştırmada da ölçeğin güvenirliliğinin tespiti için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanarak 0,848 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında da gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonuçları tabloda sunulmuştur

Tablo 14: Okula Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarda Cronbach's Alpha Katsayı Değerleri

Ölçek	Boyutlar	A	Madde Sayısı
Okula Yönelik Tutum	Kapsayıcı Öğretmen Boyutu	0,876	7
	Okul Yönetimi Boyutu	0,882	3
	Okul Arkadaşları Boyutu	0,73	4
	Toplam	0,848	14

Ölçek boyutlarının ayrı ayrı yapılan güvenirlik analizleri ve ölçeğin toplamının güvenirlik analizi sonucunda oluşan Cronbach Alpha katsayısı Tablo 14'te sunulmuştur. Cronbach's Alpha katsayısının 0,60 ile 0,90 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Can, 2018, s. 391). Bu bağlamda hem bir

bütün olarak tüm ölçeğin hem de ölçek boyutlarının güvenilirliğinin bulunduğu görülmüştür.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında geçici koruma altındaki öğrencilerin okul tutum düzeylerinin saptanması için SPSS 26.0 programı ile aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler yapılmıştır.

Analiz yapılması belirlenen grupların normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığının kontrolleri yapılmış, uygulanacak olan testlerin varsayımları incelenmiştir. Bunun için normallik testlerinden olan Kolmogorov – Smirnov ve Shapiro - Wilk normallik testleri ile çarpıklık-basıklık değerlerine bakılmıştır. Ayrıca verilerin normal dağılıp dağılmadığını anlayabilmek için Histogram ve Q-Q Plot grafiği de incelenip yorumlanarak parametrik/non-parametrik analiz yöntemlerinden hangisinin seçileceğine bu şekilde karar verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler sırasıyla incelenmiş ve bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Bulgulara ilişkin yorum ve değerlendirmelere sıralanışa uygun olarak yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada cevap aranan sorulardan ilki araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin okul tutumuna ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu kapsamda ölçekteki maddelere ait frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algı Düzeyleri

Okula Yönelik Tutum Ölçeğin Maddeleri			Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tam katılıyorum	Toplam	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
1.Öğretmenlerim beni anıyor.	F	17	51	55	120	35	278		3,38	1,11
	%	6,1	18,3	19,8	43,2	12,6	100			
2.Öğretmenlerim bana güven veriyor	F	25	49	46	110	48	278		3,38	1,22
	%	9,0	17,6	16,5	39,6	17,3	100			
3.Öğretmenlerim sınıftayken kendimi rahat hissedirim	F	20	44	42	125	47	278		3,49	1,16
	%	7,2	15,8	15,1	45,0	16,9	100			
4.Öğretmenlerim sınıf içi ilişkilerinde adil davranıyor.	F	23	81	33	73	68	278		3,29	1,34
	%	8,3	29,1	11,9	26,3	24,5	100			
5.Öğretmenlerim bana değer veriyor.	F	16	61	53	99	49	278		3,37	1,17
	%	5,8	21,9	19,1	35,6	17,6	100			
6.Okul arkadaşlarımla birlikte olmaktan mutluluk duyuyorum.	F	14	15	26	116	107	278		4,03	1,07
	%	5,0	5,4	9,4	41,7	38,5	100			
7.Okul arkadaşlarım arasında iyi bir yerimin olduğunu hissediyorum.	F	8	39	34	99	98	278		3,86	1,13
	%	2,9	14,0	12,2	35,6	35,3	100			

8.Okul arkadaşlarımla ortak çalışabiliyorum.	F	28	35	39	121	55	278		
	%	10,1	12,6	14,0	43,5	19,8	100	3,50	1,23
9.Okul arkadaşlarımla hoş vakit geçiriyorum.	f	19	21	17	127	94	278		
	%	6,8	7,6	6,1	45,7	33,8	100	3,92	1,15
10.Okul yönetimi öğrencilerin problemlerini dikkate alır.	f	39	72	45	82	40	278		
	%	14,0	25,9	16,2	29,5	14,4	100	3,04	1,30
11.Okul yönetimi öğrencilere yardımcı olur.	f	27	72	55	86	38	278		
	%	9,7	25,9	19,8	30,9	13,7	100	3,13	1,22
12.Okul yönetimi öğrencilere ilgi gösterir.	f	32	66	55	95	30	278		
	%	11,5	23,7	19,8	34,2	10,8	100	3,09	1,21
13.Öğretmenlerim bana destek olur.	f	24	59	57	93	45	278		
	%	8,6	21,2	20,5	33,5	16,2	100	3,27	1,21
14.Öğretmenlerim sorunlarımı dinler.	f	41	62	45	91	39	278		
	%	14,7	22,3	16,2	32,7	14,0	100	3,09	1,30
Toplam	f	27	72	55	86	38	278		
	%	9,7	25,9	19,8	30,9	13,7	100	3,42	0,734

Tablo 15 incelendiğinde OYTÖ'nün bütün maddeleri için tek tek ortalamalar ve standart sapma puanları hesaplanmış olup frekans ve yüzdelik dağılımlar gösterilmiştir. Bu hesaplamalar doğrultusunda OYTÖ genel ortalama değeri ($\bar{X}$ =3.42; SS=0,734) olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri “yüksek” düzey olarak kabul edilmektedir. OYTÖ maddeleri incelendiğinde en düşük ortalama sahip olan madde “Okul yönetimi öğrencilerin problemlerini dikkate alır.” ifadesinin yer aldığı 10. maddedir ($\bar{X}$ =3.04; SS=1.30). En yüksek ortalama sahip olan madde ise “Okul arkadaşlarımla birlikte olmaktan mutluluk duyuyorum” ifadesinin yer aldığı 6. maddedir ($\bar{X}$ =4.03; SS=1.07).

OYTÖ'nün alt boyutlarında da inceleme yapılabilmesi ve öğrencilerin alt boyutlarda geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeylerinin belirlenebilmesi için ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Ortalama/Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Kapsayıcı Öğretmen	278	3,326	0,884
Okul Yönetimi	278	3,088	1,102

Okul Arkadaşları	278	3,830	0,903
Toplam	278	3,419	0,734

Tablodaki bulgular doğrultusunda OYTÖ düzeylerinin her bir alt boyutta “yüksek-orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Kapsayıcı Öğretmen boyutunda ($\bar{X}=3,32$); Okul Yönetimi boyutunda ($\bar{X}=3,088$); ve Okul Arkadaşları boyutunda ($\bar{X}=3,83$) olmak üzere değerler Tablo 16’da sunulmuştur. Bu durumda Kapsayıcı Öğretmen boyutu ve Okul Yönetim boyutunda geçici koruma altındaki öğrencilerin tutum düzeylerinin “orta”, Okul Arkadaşlar boyutunda geçici koruma altındaki öğrencilerin tutum düzeylerinin “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın alt problemlerinden birisi araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu doğrultuda “Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Yaşadığınız Şehirden Memnun Musunuz? Okul saatleri dışında bir iş çalışıyor musunuz? Kaç kardeşiniz var? Babanız çalışıyor mu?” şeklindeki değişkenlere göre ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. Tablo 17’de araştırmadaki geçici koruma altındaki öğrencilerin yaş değişkeni açısından okula yönelik tutum düzeyleri verilmiştir.

4.2.1. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Öğrencilerin yaş değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinin parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisi ile yapılacağına karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir (Bkz, Ek 6).

Tablo 17: Katılımcıların Yaş Değişkeni Açısından Okula Yönelik Tutum Düzeyleri

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sh	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kapsayıcı Öğretmen	14	16	3,23	0,773	0,19	2,82	3,64
	15	42	3,68	0,862	0,13	3,42	3,95
	16	74	3,30	0,876	0,10	3,10	3,51
	17	110	3,19	0,907	0,09	3,02	3,36
	18	26	3,40	0,886	0,17	3,04	3,75
	19	10	3,43	0,649	0,21	2,96	3,89
Okul Arkadaşları	14	16	3,81	0,849	0,21	3,36	4,26
	15	42	3,87	0,974	0,15	3,57	4,18
	16	74	3,95	0,887	0,10	3,75	4,16
	17	110	3,74	0,948	0,09	3,56	3,92
	18	26	3,83	0,802	0,16	3,50	4,15
	19	10	3,78	0,650	0,21	3,31	4,24
	14	16	2,96	0,833	0,21	2,51	3,40

Okul Yönetimi	15	42	3,34	1,222	0,19	2,96	3,72
	16	74	3,22	1,050	0,12	2,98	3,46
	17	110	2,96	1,052	0,10	2,76	3,13
	18	26	3,04	1,358	0,27	2,49	3,57
	19	10	2,77	1,066	0,34	2,00	3,53
OYTÖ	14	16	3,34	0,588	0,15	3,03	3,65
	15	42	3,67	0,844	0,13	3,40	3,93
	16	74	3,47	0,739	0,09	3,30	3,64
	17	110	3,30	0,712	0,07	3,16	3,43
	18	26	3,44	0,719	0,15	3,15	3,73
	19	10	3,39	0,514	0,16	3,02	3,75

Tablo 17 incelendiğinde Okul Arkadaşları boyutunda en yüksek algıya sahip 16 yaş grubu olmuştur ($\bar{X}(16\text{yaş})=3,95$; $SS=0,877$). Bu değeri takip eden 15 yaş ($\bar{X}(15\text{yaş})=3,87$; $SS=0,974$); 18 yaş ($\bar{X}(18\text{yaş})=3,83$; $SS=0,802$) ve sonra 14 yaş grubu olmuştur ($\bar{X}(14\text{yaş})=3,81$; $SS=0,849$); sonrasında 19 yaş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(19\text{yaş})=3,78$; $SS=0,650$) olurken son olarak 17 yaş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(17\text{yaş})=3,74$; $SS=0,948$) olmuştur. Bu durumda 15 yaş grubu, 19 yaş grubu, 18 yaş grubu, 17 yaş grubu, 14 yaş grubu geçici koruma altındaki öğrencilerinin okula yönelik tutum düzeylerinin “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Yönetimi boyutunda en yüksek algıya sahip 15 yaş grubu olmuştur ($\bar{X}(15\text{yaş})=3,34$; $SS=1,222$). Bu değeri takip eden 16 yaş ($\bar{X}(16\text{yaş})=3,22$; $SS=1,050$); sonrasında 18 yaş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(18\text{yaş})=3,04$; $SS=1,358$) sonra 17 yaş grubu olmuştur ($\bar{X}(17\text{yaş})=2,96$; $SS=1,052$); sonrasında 14 yaş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(14\text{yaş})=2,96$; $SS=0,833$) olurken son olarak 19 yaş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(19\text{yaş})=2,77$; $SS=1,066$) olmuştur. Bu durumda 15 yaş grubu, 19 yaş grubu, 18 yaş grubu, 17 yaş grubu, 14 yaş grubu geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeylerinin “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak OYTÖ toplam değere göre en yüksek algıya sahip 15 yaş grubu olmuştur ($\bar{X}(15\text{yaş})=3,67$; $SS=0,844$). Bu değeri takip eden 16 yaş ($\bar{X}(16\text{yaş})=3,47$; $SS=0,739$); 18 yaş ($\bar{X}(18\text{yaş})=3,44$; $SS=0,719$) ve sonra 19 yaş grubu olmuştur ($\bar{X}(19\text{yaş})=3,39$; $SS=0,514$). Sonrasında 14 yaş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(14\text{yaş})=3,34$; $SS=0,588$) olurken son grup ise 17 yaş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(17\text{yaş})=3,30$; $SS=0,712$) olmuştur. Bu durumda 15 yaş grubu, 17 yaş grubu, 19 yaş grubu, 18 yaş grubu geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum

düzeylerinin “yüksek” ama 14 yaş grubu geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeylerinin “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Bu durumda analizler non- parametrik yöntemler ile gerçekleştirilmiştir; ama OYTÖ normal dağılımı sağladığı için parametrik analizi için uygundur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda mevcut bulgular sırasıyla aşağıda tablolarda sunulmuştur.

Tablo 18: Katılımcıların Okul Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Gruplar
Kapsayıcı Öğretmen	A 14	16	131,41	5	9,187	,102	-
	B 15	42	170,74				
	C 16	74	138,32				
	Ç 17	110	127,57				
	D 18	26	145,35				
	E 19	10	146,00				
Okul Arkadaşları	A 14	16	129,78	5	3,217	,666	-
	B 15	42	145,42				
	C 16	74	151,24				
	Ç 17	110	132,66				
	D 18	26	136,75				
	E 19	10	125,65				
Okul Yönetimi	A 14	16	131,09	5	5,828	,323	-
	B 15	42	156,87				
	C 16	74	148,74				
	Ç 17	110	130,70				
	D 18	26	138,75				
	E 19	10	110,35				

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin Kapsayıcı Öğretmen, Okul Arkadaşları ve Okul Yönetimi puanı ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. Kapsayıcı Öğretmen boyutunda yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [$\chi^2(5)$ Kapsayıcı Öğretmen= 9,187; $p>0.05$]; Okul Arkadaşları boyutu açısından da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [$\chi^2(5)$ Okul Arkadaşları=3,217; $p>0.05$]. Okul Yönetim boyutunda yaş ortalamaları açısından anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir [$\chi^2(5)$ Okul Yönetimi = 5,828; $p>0.05$]. Bu durumda Kapsayıcı Öğretmen, Okul Arkadaşları ve Okul Yönetim boyutları açısından yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kapsayıcı Öğretmen, Okul Arkadaşları ve Okul Yönetim algıları

açısından 15 yaş grubunun ortalamaları ($\bar{X}$ (Kapsayıcı Öğretmen)= 3,68, $\bar{X}$ (Okul Arkadaşları)=3.87, $\bar{X}$ (Okul Yönetimi)=3.34) diğer yaş grupların düzeylerinden daha yüksektir.

Öğrencilerin yaş değişkenine göre genel okul tutum ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans-ANOVA analizi testi uygulanmış, istatistiksel sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Katılımcıların Okula Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans-ANOVA Testi Sonuçları.

Ölçek	Yaş	n	$\bar{X}$	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	p	Gruplar
OYTÖ	A.14	16	3,34	Gruplar arası	4,537	5	1,704	,134	-
	B. 15	42	3,67	Gruplar içi	144,895	272			
	C. 16	74	3,47						
	Ç. 17	110	3,30						
	D. 18	26	3,44						
	E.19	10	3,39						
Toplam		278	3,42		149,433	277			

Tablo 19 incelendiğinde OYTÖ puan ortalaması açısından yaş gruplarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için ilişkisiz örneklemeler için Tek Yönlü Varyans-Anova Analizi ile tercih edilmiştir. Test sonunda, A. (14) yaş aralığı grubundan gelen puanların ortalaması ($\bar{X}$ (14yaş)=3.34), B. (15) yaş aralığı grubundan gelen puanların ortalaması ($\bar{X}$ (15yaş)=3.67), C. (16) yaş aralığı grubundan gelen puanların ortalaması ($\bar{X}$ (16yaş)=3.47), Ç. (17) yaş aralığı grubundan gelen puanların ortalaması ($\bar{X}$ (17yaş)=3.30) D. (18) yaş aralığı grubundan gelen puanların ortalaması ($\bar{X}$ (18yaş)=3.44)ve E. (19) yaş ve üzeri grubundan gelen puanların ortalaması ($\bar{X}$ (19yaş)=3.39) şeklinde bulunmuştur. OYTÖ genel ortalaması ($\bar{X}$ =3.42) açısından yaş gruplarına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. [$F(5 - 272) = 1.704; p > 0.05$].

4.2.2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Geçici koruma altındaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinin parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisi ile yapılacağına karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir (Bkz, Ek 7).

Tablo 20: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sh	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kapsayıcı Öğretmen	Kız	141	3,515	0,805	0,068	3,381	3,649
	Erkek	137	3,131	0,921	0,079	2,976	3,287
Okul Arkadaşları	Kız	141	4,023	0,758	0,064	3,897	4,149
	Erkek	137	3,631	0,995	0,085	3,463	3,71
Okul Yönetimi	Kız	141	3,281	1,071	0,090	3,103	3,46
	Erkek	137	2,888	1,101	0,094	2,702	3,074
OYTÖ	Kız	141	3,61	0,672	0,057	3,498	3,722
	Erkek	137	3,222	0,746	0,064	3,096	3,348

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin okul tutum düzeylerine ait betimleyici istatistik sonuçları okula yönelik tutum düzeyleri ortalamasının %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{kız})=3,515$; $SS=0,805$); geçici koruma altındaki erkeklerin ise okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{erkek})=3,131$; $SS=0,921$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda geçici koruma altındaki kız öğrencilerinin okula yönelik genel tutum düzeyi ortalamasının “yüksek”, geçici koruma altındaki erkek öğrencilerinin okula yönelik tutum düzeyi ortalamasının “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin okul tutum düzeylerine ait betimleyici istatistik sonuçları doğrultusunda Tablo 20’de Okul Arkadaşları boyutu incelendiğinde geçici koruma altındaki kızların okula yönelik tutum düzeyleri ortalamasının %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{kız})=4,023$; $SS=0,758$); geçici koruma altındaki erkeklerin ise okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{erkek})=3,631$; $SS=0,995$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda geçici koruma altındaki hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalamasının “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin okul tutum düzeylerine ait betimleyici istatistik sonuçları doğrultusunda Tablo 20’de Okul Yönetim boyutu incelendiğinde geçici koruma altındaki kızların okula yönelik tutum düzeyleri ortalamasının %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{kız})=3,28$; $SS=1,071$); geçici koruma altındaki erkeklerin ise okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{erkek})=2,88$; $SS=1,101$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda geçici koruma altındaki hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalamasının “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin düzeylerinin okul tutum düzeylerine ait betimleyici istatistik sonuçları doğrultusunda Tablo 20’de OYTÖ genel durum incelendiğinde geçici koruma altındaki kızların okula yönelik tutum düzeyleri ortalamasının %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{kız})=3,61$; $SS=0,672$); geçici koruma altındaki erkeklerin ise okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{erkek})=3,222$; $SS=0,746$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda geçici koruma altındaki kız öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalamasının “yüksek”, geçici koruma altındaki erkek öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalamasının “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılığa bakılabilmesi için non-parametrik analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 21’de sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 21: Katılımcıların Okul Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kapsayıcı Öğretmen	Kız	141	156,56	22075,5	7252,5	0,00
	Erkek	137	121,94	16705,5		
Okul Arkadaşları	Kız	141	154,82	21830	7498	0,001
	Erkek	137	123,73	16951		
Okul Yönetimi	Kız	141	153,95	21706,5	7621,5	0,002
	Erkek	137	124,63	17074,5		
OYTÖ	Kız	141	160,77	22668	6660	0,00
	Erkek	137	117,61	16113		

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri genel olarak cinsiyet değişkenine göre ($U(\text{OYTÖ})=6660$; $p=0,00$) anlamlı farklılık göstermektedir. Bu fark genel olarak kız grubunun lehine olarak bulunmuştur.

Kapsayıcı Öğretmen boyutu açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık ($U(\text{Kapsayıcı öğretmen})=7252,5$; $p=0,00$) saptanmıştır; bu farkın kız grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Okul Arkadaşları boyutu açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık ($U(\text{Okul arkadaşları})=7498,0$; $p=0,001$) bulunmuştur; bu farkın da kız grubunun lehine olduğu görülmektedir. Okul Yönetimi boyutu açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık

(U(Okul yönetimi)=7621,5; p=0,002) bulunmuş ve bu farkın yine kız grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Genel olarak çalışmada okul tutumlarına ilişkin algıların cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farkın kızlar lehine olduğu görülmektedir(U(OYTÖ)= 6660; p=0,000). Bu durumun sebebi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla paylaşım ve kaynaşma kabiliyetine sahip olmaları olabilir.

4.2.3. Katılımcıların Sınıf Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Geçici koruma altındaki öğrencilerin sınıf değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinin parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisi ile yapılacağına karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir (Bkz, Ek 8).

Tablo 22: Katılımcıların Okula Yönelik Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Sh	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kapsayıcı Öğretmen	Lise1	63	3,61	0,850	0,11	3,40	3,83
	Lise2	70	3,22	0,887	0,11	3,01	3,43
	Lise3	72	2,99	0,852	0,10	2,80	3,20
	Lise4	73	3,50	0,833	0,10	3,31	3,70
Okul Arkadaşları	Lise1	63	4,11	0,843	0,09	3,92	4,29
	Lise2	70	3,79	0,974	0,12	3,56	4,03
	Lise3	72	3,72	0,939	0,11	3,50	3,94
	Lise4	73	3,73	0,891	0,10	3,53	3,94
Okul Yönetimi	Lise1	63	3,39	1,098	0,14	3,11	3,66
	Lise2	70	3,17	0,987	0,12	2,93	3,41
	Lise3	72	2,94	1,091	0,13	2,68	3,20
	Lise4	73	2,90	1,174	0,14	2,62	3,17
OYTÖ	Lise1	63	3,71	0,713	0,09	3,53	3,88
	Lise2	70	3,37	0,747	0,09	3,20	3,55
	Lise3	72	3,19	0,692	0,08	3,03	3,36
	Lise4	73	3,44	0,711	0,08	3,44	3,60

Tablo 22’de yer alan bilgiler doğrultusunda okula yönelik tutum düzeyleri tüm alt boyutlarda incelendiğinde %95 güven aralığında Kapsayıcı Öğretmen boyutu toplam değerlere göre sırasıyla en yüksek olan grup Lise 1 grubu olmuştur ($\bar{X}$ (Lise1)=3.61; SS=0,850). Bu değeri takip eden Lise 4 ($\bar{X}$ (Lise4)= 3.50; SS=0.833); sonrasında Lise 2 aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}$ (Lise2)=3,22; SS= 0,887) son olarak Lise 3 aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}$ (Lise3)= 2,99; SS=0,852); olarak hesaplanmıştır. Bu durumda Lise 1 ve Lise 4 grubu geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik

tutum düzeyi ortalaması “yüksek”, Lise 2 ve Lise 3 grubu geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Arkadaşları boyutu toplam değerlere göre sırasıyla en yüksek olan grup Lise 1 grubu olmuştur ($\bar{X}(\text{Lise1})=4,11$; $SS=0,843$). Bu değeri takip eden Lise 2 ($\bar{X}(\text{Lise2})= 3,79$; $SS=0,974$); sonrasında Lise 4 aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(\text{Lise4})=3,73$; $SS= 0,891$) son olarak Lise 3 aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(\text{Lise3})= 3,72$; $SS=0,939$); olarak hesaplanmıştır. Bu durumda Lise1, Lise2, Lise 3 ve Lise 4 grubu geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Yönetim boyutu toplam değerlere göre sırasıyla en yüksek olan grup Lise 1 grubu olmuştur ($\bar{X}(\text{Lise1})=3,39$; $SS=1,098$). Bu değeri takip eden Lise 2 ($\bar{X}(\text{Lise2})= 3,17$; $SS=0,987$); sonrasında lise3 aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(\text{Lise3})=2,94$; $SS= 1,091$) son olarak Lise 4 aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(\text{Lise4})= 2,90$; $SS=1,174$); olarak hesaplanmıştır. Bu durumda Lise1, Lise2, Lise 3 ve Lise 4 grubu geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

OYTÖ toplam değerlere göre sırasıyla en yüksek olan grup lise1 grubu olmuştur ($\bar{X}(\text{Lise1})=3,71$; $SS=0,713$). Bu değeri takip eden lise4 ($\bar{X}(\text{Lise4})= 3,44$; $SS=0,711$); sonrasında Lise 2 aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(\text{Lise2})=3,37$; $SS= 0,747$) son olarak Lise 3 aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(\text{Lise3})= 3,19$; $SS=0,692$); olarak hesaplanmıştır. Bu durumda Lise 1 ve Lise 4 grubu geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek”, Lise 2 ve Lise 3 grubu geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 23: Katılımcıların Okul Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark Mann-Whitney U testi
Kapsayıcı Öğretmen	Lise1	63	166,15	3	21,054	,00	1-2
	Lise2	70	129,96				1-3
	Lise3	72	109,28				3-4
	Lise4	73	155,45				

Okul Arkadaşları	Lise1	63	163,46	3	7,739	,052	
	Lise2	70	137,24				
	Lise3	72	130,81				
	Lise4	73	129,57				
Okul Yönetimi	Lise1	63	162,43	3	8,215	,042	1-3
	Lise2	70	142,25				1-4
	Lise3	72	129,44				
	Lise4	73	127,00				

Etiki Büyüklüğü : $\eta^2 = \chi^2/(n-1)$ (Can, 2018, s. 161)

$$\eta^2(\text{Kapsayıcı Öğretmen}) = \frac{21,054}{278} = 0.075$$

$$\eta^2(\text{Okul Yönetimi}) = \frac{8,215}{278} = 0.029$$

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin Kapsayıcı Öğretmen, Okul Arkadaşları ve Okul Yönetimi puanı ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre;

Kapsayıcı Öğretmen açısından sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$\chi^2(3) = 21,054$; $p < 0.05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, Lise 1 ile Lise 2 arasında Lise 1 sınıfa lehine olduğu bulunmuştur. Lise 1 ile Lise 3 arasında Lise 1 sınıfa lehine olduğu, Lise 3 ile Lise 4 arasında bu farkın Lise 4 sınıfın lehine olduğu belirlenmiştir.

Okul Arkadaşları boyutu açısından sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir [$\chi^2(3) = 7,739$; $p > 0.05$].

Okul Yönetim boyutu açısından sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [$\chi^2(3) = 8,215$; $p < 0.05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, Lise 1 ile Lise 3 arasında Lise 1 sınıfa lehine, Lise 1 ve Lise 4 arasında Lise 1 sınıfa lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 24: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans-ANOVA Testi Sonuçları.

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	p	Anlamlı fark Tukey
OYTÖ	Lise1	63	3,71	Gruplar arası	9,019	3	5,867	,001	Lise1-Lise2
	Lise2	70	3,37	Gruplar içi	140,413	274			Lise1-Lise3
	Lise3	72	3,19						
	Lise4	73	3,44						

Toplam	278	149,433	277
---------------	-----	---------	-----

$$\text{Etki Büyüklüğü : } \eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası}}{\text{Gruplar içi}} = \frac{9.019}{140.431} = 0.064 \quad (\text{Can, 2018, s. 157}).$$

Tablo 24 incelendiğinde geçici koruma altındaki öğrencilerin okul tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin yapılan ANOVA-testi sonuçlarına göre gruplar arası anlamlı fark bulunmuştur [$F(3,274)=5,867, p<0,05$]. Bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Lise 1 ile Lise 2 grupları ve Lise 1 ile Lise 3 grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. OYTÖ’e göre Lise 1 genel puanların ortalaması ($\bar{X}(\text{Lise1})=3.71$), Lise 2 genel puanların ortalaması ($\bar{X}(\text{Lise2})=3.37$), Lise 3 genel puanların ortalaması ($\bar{X}(\text{Lise3})=3,19$) şeklindedir. Lise 1 ile Lise 2 öğrencileri arasında anlamlı farkın olduğu ve bu farkın sınıf düzeyi Lise 1 öğrencilerin lehine sonuçlandığı ortaya çıkmıştır. Lise 1 ile Lise 3 öğrencilerinin arasında anlamlı farkın olduğu ve bu farkın Lise 1 öğrencilerinin lehine sonuçlandığı ortaya çıkmıştır.

4.2.4. Katılımcıların Yaşadığı Şehirden Memnuniyet Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumunun İncelenmesi

Geçici koruma altındaki öğrencilerin yaşadığı şehirden memnuniyet değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinin parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisi ile yapılacağına karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir (Bkz, Ek 9).

Tablo 25: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Yaşadığınız Şehirden Memnuniyet Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.

Boyutlar	Yaşadığınız Şehirden Memnuniyet	N	$\bar{X}$	SS	Sh	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kapsayıcı Öğretmen	Evet	210	3,40	0,885	0,06	3,27	3,52
	Hayır	68	3,11	0,853	0,10	2,90	3,32
Okul Arkadaşları	Evet	210	3,94	0,798	0,06	3,83	4,05
	Hayır	68	3,49	1,110	0,13	3,22	3,76
Okul Yönetimi	Evet	210	3,21	1,077	0,07	3,07	3,36
	Hayır	68	2,70	1,092	0,13	2,43	2,96
OYTÖ	Evet	210	3,51	0,713	0,05	3,42	3,61
	Hayır	68	3,13	0,729	0,09	2,95	3,31

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeylerinin “Yaşadığınız şehirden memnuniyet” değişkenine göre betimleyici

istatistik sonuçları doğrultusunda Tablo 25 incelendiğinde Kapsayıcı Öğretmen boyutu için evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrenci okula yönelik tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=3.40$; $SS=0,885$); geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olanların okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=3,11$; $SS=0,853$) olarak hesaplanmıştır.

Bu durumda evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek”, hayır cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Arkadaşları boyutuna bakınca evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrenci okul karşı tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=3.94$; $SS=0,798$); geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olan okul karşı tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=3,49$; $SS=1,110$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda hem evet hem de hayır cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek” olduğu görülmektedir.

Okul Yönetim boyutuna göre evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrenci okul karşı tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=3.21$; $SS=1.077$); hayır cevabı olan okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=2,70$; $SS=1,092$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda hem evet hem de hayır cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu görülmektedir.

OYTÖ için evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrenci okul karşı tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=3.51$; $SS=0,713$); geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olan okul karşı tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=3,13$; $SS=0,729$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek” ama hayır cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Yaşadığınız şehirden memnuniyet değişkeninde anlamlı farklılığa bakılabilmesi için non-parametrik analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 26’da sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 26: Katılımcıların Okula Yönelik Tutumlarının Şehirden Memnuniyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

Boyutlar	Şehirden Memnuniyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kapsayıcı Öğretmen	Evet	210	145,35	30523	5912	,033
	Hayır	68	121,44	8258		
Okul Arkadaşları	Evet	210	147,64	31004	5431	,003
	Hayır	68	114,37	7777		
Okul Yönetimi	Evet	210	148,69	31224,5	5210,5	,001
	Hayır	68	111,13	7556,5		
OYTÖ	Evet	210	148,68	31222,5	5212,5	,001
	Hayır	68	111,15	7558,5		

Tablo 26 da analiz sonuçları verilen Mann Whitney U Testi'ne göre her bir boyut incelendiğinde $p < 0,05$ durumu ile karşılaşıldığı için anlamlı fark saptanmıştır.

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri Kapsayıcı Öğretmen boyutu ile yaşadığı şehirden memnuniyet açısından anlamlı farklılık göstermektedir ($U(\text{Kapsayıcı öğretmen})=5912$; $p < 0,05$). Bu fark evet cevabı olan grubun lehine olarak görülmektedir.

Okul Arkadaşları boyutu ile yaşadığı şehirden memnuniyet arasında da anlamlı farklılık bulunmaktadır ($U(\text{Okul arkadaşları})=5431$; $p < 0,05$); bu fark evet cevabı olan grubun lehine olarak görülmektedir.

Okul Yönetimi boyutu ile yaşadığı şehirden memnuniyet arasındaki anlamlı farklılıkta ise ($U(\text{Okul Yönetimi})=5210,5$; $p < 0,05$) bu fark yine evet cevabı olan grubun lehine olarak görülmektedir.

OYTÖ analiz sonuçları verilen Mann Whitney U testine göre bu fark yine evet cevabı olan grubunun lehine olarak görülmektedir.

Buna göre geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ile yaşadığı şehirden memnuniyet arasında manidar bir farklılık bulunmaktadır, bu fark evet cevabı olanların lehine olarak görülmektedir. Yeni geldikleri şehirde yaşamaktan memnun olanların okula yönelik tutumların yüksek olması beklenen bir durumdur.

4.2.5. Katılımcıların Okul Dışında Çalışmak Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Geçici koruma altındaki öğrencilerin okul dışında çalışmak değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinin parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisi ile yapılacağına karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir (Bkz, Ek 10).

Tablo 27: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Okul Dışında Çalışmak Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri

Boyutlar	Okul Dışında Çalışmak	N	$\bar{X}$	SS	Sh	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kapsayıcı Öğretmen	Evet	68	3,06	0,918	0,11	2,84	3,28
	Hayır	210	3,41	0,857	0,06	3,30	3,53
Okul Arkadaşları	Evet	68	3,65	0,932	0,11	3,42	3,87
	Hayır	210	3,89	0,888	0,06	3,77	4,01
Okul Yönetimi	Evet	68	2,95	1,096	0,13	2,69	3,22
	Hayır	210	3,13	1,102	0,08	2,98	3,28
OYTÖ	Evet	68	3,20	0,761	0,09	3,02	3,39
	Hayır	210	3,49	0,713	0,05	3,39	3,59

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin düzeylerinin okul dışında çalışmak değişkenine göre betimleyici istatistik sonuçları doğrultusunda Tablo 27 incelendiğinde Kapsayıcı Öğretmen boyutunda açısından evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrenci okula yönelik tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=3.06$; $SS=0,918$); geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olan okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=3,41$; $SS=0,857$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta”, hayır cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Arkadaşları boyutu açısından ise evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=3.65$; $SS=0,932$); geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olanların okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=3,89$; $SS=0,888$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda hem evet cevabı olan hem de hayır cevabı olan geçici

koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek” olduğu söylenebilir.

Okul Yönetimi boyutu incelendiğinde evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=2,95$; $SS=1.096$); geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olanların okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=3,13$; $SS=1,102$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda hem evet cevabı olan hem de hayır cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu görülmektedir.

OYTÖ için evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=3.20$; $SS=0,761$); geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olanların okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=3,49$; $SS=0,713$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta”, hayır cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır.

Okul dışında çalışmak değişkeninde anlamlı farklılığa bakılabilmesi için non-parametrik analiz yöntemlerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Tablo 28’de sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 28: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Düzeylerinin Okul Dışında Çalışmak Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

Boyutlar	Okul Dışında Çalışmak	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kapsayıcı Öğretmen	Evet	68	116,60	7928,50	5582,500	0,007
	Hayır	210	146,92	30852,50		
Okul Arkadaşları	Evet	68	122,62	8338,00	5992,000	0,044
	Hayır	210	144,97	30443,0		
Okul Yönetimi	Evet	68	130,05	8843,50	6497,500	0,261
	Hayır	210	142,56	29937,50		
OYTÖ	Evet	68	115,04	7823,00	5477,000	0,004
	Hayır	210	147,42	30958,00		

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri Kapsayıcı Öğretmen boyutu ile okul dışında çalışmak arasındaki anlamlı farklılık göstermektedir. ($U(\text{Kapsayıcı}$

Öğretmen)=5582,5; $p<0,05$); bu fark hayır cevabı olan grubunun lehine olarak görülmektedir.

Okul Arkadaşları boyutu ile okul dışında çalışmak arasındaki anlamlı farklılık bulunmaktadır. ($U(\text{Okul Arkadaşları})=5992$; $p<0,05$); bu fark hayır cevabı olan grubunun lehine olarak görülmektedir.

Okul Yönetimi boyutu ile okul dışında çalışmak arasındaki ise anlamlı farklılık görülmemektedir ($U(\text{Okul Yönetimi})=5210,5$; $p>0,05$).

Genel olarak OYTÖ değerlerine göre öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ile okul dışında çalışmak arasında manidar bir farklılık bulunmaktadır ($U(\text{OYTÖ})=5477$; $p<0,05$). Bu fark hayır cevabı olanların lehine görülmektedir. Bu durumda okul dışında çalışmayan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.6. Katılımcıların Doğduğu Ülkeye Dönmek Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.

Geçici koruma altındaki öğrencilerin doğduğu ülkeye dönmek değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinin parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisi ile yapılacağına karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir (Bkz, Ek 11).

Tablo 29: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Doğduğu Ülkeye Dönmek Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.

Boyutlar	Doğduğu Ülkeye Dönmek	N	$\bar{X}$	SS	Sh	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kapsayıcı Öğretmen	Evet	196	3,31	0,882	0,06	3,18	3,43
	Hayır	82	3,38	0,893	0,10	3,19	3,58
Okul Arkadaşları	Evet	196	3,83	0,833	0,06	3,71	3,95
	Hayır	82	3,83	1,058	0,12	3,60	4,06
Okul Yönetimi	Evet	196	3,16	1,099	0,08	3,01	3,31
	Hayır	82	2,91	1,095	0,12	2,67	3,16
OYTÖ	Evet	196	3,42	0,700	0,05	3,32	3,52
	Hayır	82	3,41	0,816	0,09	3,23	3,59

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin düzeylerinin Doğduğu Ülkeye Dönmek değişkenine göre betimleyici istatistik sonuçları doğrultusunda Tablo 29 incelendiğinde Kapsayıcı Öğretmen boyutu değerlerine göre

evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrenci okul karşı tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=3.31$; $SS=0,882$); geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olan okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=3,38$; $SS=0,893$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda hem evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerinin hem de hayır cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerinin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Arkadaşları boyutu ise evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=3.83$; $SS=0,833$); geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olanların okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=3,83$; $SS=1.058$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda hem evet cevabı olan hem de hayır cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek” olduğu söylenebilir.

Okul Yönetimi boyutu incelendiğinde evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=3,16$; $SS=1.099$); geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olanların okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=2,91$; $SS=1,095$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda hem evet cevabı olan hem de hayır cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu görülmektedir.

OYTÖ için evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{evet})=3.42$; $SS=0,700$); geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olanların okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{hayır})=3,41$; $SS=0,816$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda hem evet cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerinin hem de hayır cevabı olan geçici koruma altındaki öğrencilerinin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır.

Doğduğu ülkeye dönmek değişkeninde sadece Kapsayıcı Öğretmen boyutunda anlamlı farklılığa bakılabilmesi için parametrik analiz yöntemlerinden t-Testi uygulanmıştır. Tablo 30’da sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 30: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Düzeylerinin Doğduğu Ülkeye Dönmek Değişkenine Göre İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları.

Boyutlar	Doğduğu Ülkeye Dönmek	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kapsayıcı Öğretmen	Evet	196	3,06	0,918	276	-2,904	,004
	Hayır	82	3,41	0,857			

Tablo 30 incelendiğinde Kapsayıcı Öğretmen boyutuna göre, geçici koruma altındaki öğrencilerin evet cevabı olan düzeyi ortalaması ($\bar{X}$ (evet)=3.06; SS=0,918) ile geçici koruma altındaki öğrencilerin hayır cevabı olanların okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}$ (hayır)=3,41; SS=0,857) olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir; bu fark geçici koruma altındaki öğrencilerden hayır cevabı olanlar lehinedir. Yani doğduğu ülkeye dönmek istemeyen öğrencilerin (hayır) okula yönelik tutumları kapsayıcı öğretmen boyutunda daha yüksektir.

Doğduğu ülkeye dönmek değişkeninde anlamlı farklılığa bakılabilmesi için non-parametrik analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi diğer iki boyutta uygulanmıştır. Tablo 31’de sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 31: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Düzeylerinin Doğduğu Ülkeye Dönmek Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Boyutlar	Doğduğu Ülkeye Dönmek	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul Arkadaşları	Evet	196	137,16	26883,5	7577,5	,449
	Hayır	82	145,09	11897,5		
Okul Yönetimi	Evet	196	144,05	28233,5	7144,5	,142
	Hayır	82	128,63	10547,5		
OYTÖ	Evet	196	138,01	27049	7743	,631
	Hayır	82	143,07	11732		

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri Okul Arkadaşları boyutu ile doğduğu ülkeye dönmek arasındaki anlamlı farklılık bulunmamaktadır. (U(Okul arkadaşları)=7577,5; $p>0,05$).

Okul Yönetimi boyutu ile doğduğu ülkeye dönmek arasındaki anlamlı farklılık bulunmamaktadır (U(Okul yönetimi)=7144,5; $p>0,05$).

Genel olarak OYTÖ algıları ve doğduğu ülkeye dönmek değişkenine göre ($U(OYTÖ)=7743,0$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ile doğduğu ülkeye dönmek arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.7. Katılımcıların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.

Geçici koruma altındaki öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinin parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisi ile yapılacağına karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir. (Bkz, Ek 12).

Tablo 32: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.

Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	Sh	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kapsayıcı Öğretmen	1	17	2,90	0,820	0,20	2,48	3,32
	2	41	3,12	0,787	0,12	2,88	3,37
	3	45	3,39	0,711	0,11	3,18	3,60
	4	53	3,18	0,961	0,13	2,91	3,44
	5 ve fazlası	122	3,50	0,914	0,08	3,33	3,66
Okul Arkadaşları	1	17	3,54	1,163	0,28	2,95	4,14
	2	41	3,62	0,848	0,13	3,35	3,88
	3	45	3,65	0,735	0,11	3,43	3,87
	4	53	3,97	0,846	0,12	3,74	4,20
	5 ve fazlası	122	3,95	0,941	0,09	3,78	4,12
Okul Yönetimi	1	17	2,76	1,171	0,28	2,16	3,37
	2	41	2,81	1,145	0,17	2,45	3,17
	3	45	2,82	1,039	0,15	2,51	3,13
	4	53	2,91	1,072	0,15	2,62	3,21
	5 ve fazlası	122	3,40	1,049	0,09	3,21	3,59
OYTÖ	1	17	3,05	0,879	0,21	2,60	3,51
	2	41	3,20	0,714	0,11	2,98	3,42
	3	45	3,34	0,637	0,09	3,15	3,53
	4	53	3,35	0,731	0,10	3,15	3,55
	5 ve fazlası	122	3,60	0,717	0,06	3,47	3,73

Tablo 32’de yer alan bilgiler doğrultusunda katılımcıların okula yönelik tutum düzeyleri tüm alt boyutlarda incelendiğinde %95 güven aralığında Kapsayıcı Öğretmen boyutu göre sırasıyla en yüksek olan grup 5 ve fazla kardeş sayısı grubu olmuştur ($\bar{X}$ (5ve fazla kardeş)=3,50; SS=0,914). Bu değeri takip eden 3 kardeş ($\bar{X}$ (3kardeş)= 3,39; SS=0,711); sonrasında 4 kardeş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}$ (4kardeş)=3,18; SS= 0,961) sonra 2 kardeş grubu olmuştur($\bar{X}$ (2kardeş)= 3,12;

SS=0,787); son olarak 1 kardeş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(1\text{kardeş})=2,90$; SS=0,820) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda 5 ve fazla kardeş sayısı grubu geçici koruma altındaki öğrencilerinin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek”; bir kardeş, iki kardeş, üç kardeş, dört kardeş sayısına sahip geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Arkadaşları boyutu incelendiğinde sırasıyla en yüksek olan grup 4 kardeş sayısı grubu olmuştur ($\bar{X}(4\text{kardeş})=3,97$; SS=0,846). Bu değeri takip eden 5 ve fazla kardeş ($\bar{X}(5\text{ ve fazla kardeş})= 3,95$; SS=0,941); sonrasında 3 kardeş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(3\text{ kardeş})=3,65$; SS= 0,735) sonra 2 kardeş grubu olmuştur($\bar{X}(2\text{ kardeş})= 3,62$; SS=0,848); son olarak 1 kardeş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(1\text{ kardeş})=3,54$; SS=1,163) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda bir kardeş, iki kardeş, üç kardeş, dört kardeş ve beş ve fazla kardeş sayısına sahip geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Yönetim boyutu incelendiğinde ise sırasıyla en yüksek olan grup 5 ve fazla kardeş sayısı grubu olmuştur ($\bar{X}(5\text{ ve fazla kardeş})=3,40$; SS=1,049). Bu değeri takip eden 4 kardeş ($\bar{X}(4\text{ kardeş})= 2,91$; SS=1,072); sonrasında 3 kardeş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(3\text{ kardeş})=2,82$; SS= 1,039) sonra 2 kardeş grubu olmuştur($\bar{X}(2\text{ kardeş})= 2,81$; SS=1,145); son olarak 1 kardeş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(1\text{ kardeş})=2,76$; SS=1,171) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda 5 ve fazla kardeş sayısına sahip geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek”, bir kardeş, iki kardeş, üç kardeş, dört kardeş sayısına sahip geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

OYTÖ toplam değerlere göre sırasıyla en yüksek olan grup 5 ve fazla kardeş sayısı grubu olmuştur ($\bar{X}(5\text{ ve fazla kardeş})=3,60$; SS=0,717). Bu değeri takip eden 4 kardeş ($\bar{X}(4\text{ kardeş})= 3,35$; SS=0,731); sonrasında 3 kardeş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(3\text{ kardeş})=3,34$; SS= 0,637) sonra 2 kardeş grubu olmuştur($\bar{X}(2\text{ kardeş})= 3,20$; SS=0,714); son olarak 1 kardeş aralığındaki katılımcılar ($\bar{X}(1\text{ kardeş})=3,05$; SS=0,879) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda 5 ve fazla kardeş sayısına sahip geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek” bir

kardeş, iki kardeş, üç kardeş, dört kardeş sayısına sahip geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Kardeş sayısı değişkene boyutsal analizler non-parametrik yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. OYTÖ verileri normal dağılımı sağladığı için parametrik analiz uygundur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda mevcut bulgular sırasıyla aşağıda tablolarda sunulmuştur.

Tablo 33: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark Mann-Whitney U testi
Kapsayıcı Öğretmen	1	17	99,85	4	13,563	0,009	1-3
	2	41	119,60				1-5
	3	45	141,27				2-5
	4	53	126,79				
	5 ve fazlası	122	156,58				
Okul Arkadaşları	1	17	125,50	4	14,030	0,007	2-4
	2	41	114,98				2-5
	3	45	114,22				3-4
	4	53	153,27				3-5
	5 ve fazlası	122	153,03				
Okul Yönetimi	1	17	118,29	4	18,062	0,001	1-5
	2	41	118,72				2-5
	3	45	117,63				3-5
	4	53	128,92				4-5
	5 ve fazlası	122	162,10				

Etki Büyüklüğü : $\eta^2 = \frac{\chi^2}{n-1}$ (Can, 2018, s. 161).

$$\eta^2(\text{Kapsayıcı Öğretmen}) = \frac{13,563}{278} = 0.048$$

$$\eta^2(\text{okul arkadaşları}) = \frac{14,030}{278} = 0.050$$

$$\eta^2(\text{Okul Yönetimi}) = \frac{18,062}{278} = 0.065$$

Tablo 33 incelendiğinde Kapsayıcı Öğretmen, Okul Arkadaşları ve Okul Yönetimi boyutlarının puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre;

Kapsayıcı Öğretmen boyutu ile kardeş sayısı açısından anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [$\chi^2(4) = 13,563$; $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü

($\eta^2(\text{Kapsayıcı Öğretmen})=0.048$) olup gruplar arasında farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmalar sonunda bu farkın, kardeş sayısı 1 ile kardeş sayısı 3 arasında kardeş sayısı 3 lehinedir. Kardeş sayısı 1 ile kardeş sayısı 5 arasında bu fark kardeş sayısı 5 lehinedir. Kardeş sayısı 2 ile kardeş sayısı 5 arasında bu fark kardeş sayısı 5 lehinedir.

Okul Arkadaşları boyutu ile kardeş sayısı açısından arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [$\chi^2(4)= 14,030$; $p>0.05$]; Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2(\text{Okul Arkadaşları})=0.050$) olup gruplar arasında farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmalar sonunda bu farkın, kardeş sayısı 2 ile kardeş sayısı 4 arasında kardeş sayısı 4 lehinedir. Kardeş sayısı 2 ile kardeş sayısı 5 arasında bu fark kardeş sayısı 5 lehinedir. Kardeş sayısı 3 ile kardeş sayısı 4 arasında bu fark kardeş sayısı 4 lehinedir. Kardeş sayısı 3 ile kardeş sayısı 5 arasında bu fark kardeş sayısı 5 lehinedir.

Okul Yönetimi boyutu ile kardeş sayısı açısından anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [$\chi^2(4)= 18,062$; $p<0.05$] . Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2(\text{Okul Yönetimi})=0.065$) olup gruplar arasında farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmalar sonunda bu farkın, kardeş sayısı 1 ile kardeş sayısı 5 arasında kardeş sayısı 5 lehinedir. Kardeş sayısı 2 ile kardeş sayısı 5 arasında bu fark kardeş sayısı 5 lehinedir. Kardeş sayısı 3 ile kardeş sayısı 5 arasında bu fark kardeş sayısı 5 lehinedir. Kardeş sayısı 4 ile kardeş sayısı 5 arasında bu fark kardeş sayısı 5 lehinedir.

Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre genel okul tutum puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans-ANOVA analizi testi uygulanmıştır; istatistiksel sonuçlar Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans-ANOVA Testi Sonuçları.

Genel	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Anlamlı fark Scheffe
OYTÖ	1	17	3,05	Gruplar arası	8,943	4	4,344	,002	2-5
	2	41	3,20	Gruplar içi	140,49	273			
	3	45	3,34						
	4	53	3,35						
	5 +	122	3,60						

Top.	278	149,43 3	277
-------------	-----	-------------	-----

$$\text{Etki Büyüklüğü : } \eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası}}{\text{Gruplar içi}} = \frac{8,943}{140,49} = 0.063 \quad (\text{Can, 2018, s. 157}).$$

Tablo 34'te yer alan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutumların kardeş sayısı değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin yapılan ANOVA-testi sonuçlarına göre gruplar arası anlamlı fark bulunmuştur [$F(4,273)=8,943$, $p<0,05$]. Bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla varyans homojenliğine ve örneklem sayısına bakılmıştır. Değerlendirme sonucunda Scheffe testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Kardeş sayısı 2 olan ile kardeş sayısı 5 olan grupların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. OYTÖ genel olarak kardeş sayısı 1 puanların ortalaması ($\bar{X}(1\text{-kardeş})=3,05$), kardeş sayısı 2 puanların ortalaması ($\bar{X}(2\text{-kardeş})=3,20$), kardeş sayısı 3 puanların ortalaması ($\bar{X}(3\text{-kardeş})=3,34$), kardeş sayısı 4 puanların ortalaması ($\bar{X}(4\text{-kardeş})=3,35$) kardeş sayısı 5 ve üzeri puanların ortalaması ($\bar{X}(5\text{-kardeş})=3,60$) şeklindedir.

Yapılan analiz sonucunda geçici koruma altındaki öğrenci okul tutumları açısından iki kardeş ($\bar{X}(2\text{kardeş})=3,20$) sayısı olan geçici koruma altındaki öğrenciler ile 5 ve üzeri ($\bar{X}(5\text{vefazla kardeş})=3,60$) kardeş sayısı olan geçici koruma altındaki öğrenciler arasında da anlamlı farkın olduğu ve bu farkın 5 ve üzeri kardeş sayısı olan geçici koruma altındaki öğrencilerin lehine sonuçlandığı görülmektedir.

4.2.8. Katılımcıların Ebeveynlerin Çalışması Değişkenine Göre Okula Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.

Geçici koruma altındaki öğrencilerin ebeveynler çalışma değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinin parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisi ile yapılacağına karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir (Bkz, Ek 13).

Tablo 35: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Ebeveynler Çalışması Değişkenine Göre Betimleyici İstatistik Bilgileri.

Boyutlar	Ebeveynler Çalışması	n	$\bar{X}$	SS	Sh	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kapsayıcı Öğretmen	Çalışıyor	170	3,41	0,837	0,06	3,28	3,58
	Çalışmıyor	74	3,40	0,934	0,11	3,18	3,61
	Vefat	34	2,76	0,817	0,14	2,48	3,05
	Çalışıyor	170	3,80	0,927	0,07	3,66	3,94

Okul Arkadaşları	Çalışmıyor	74	4,03	0,849	0,10	3,83	4,22
	Vefat	34	3,57	0,826	0,14	3,28	3,85
Okul Yönetimi	Çalışıyor	170	3,07	1,08	0,08	2,91	3,23
	Çalışmıyor	74	3,31	1,111	0,13	3,05	3,57
OYTÖ	Vefat	34	2,70	1,099	0,19	2,31	3,08
	Çalışıyor	170	3,45	0,724	0,6	3,34	3,56
	Çalışmıyor	74	3,56	0,730	0,08	3,39	3,73
	Vefat	34	2,98	0,645	0,11	2,75	3,20

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin ebeveynlerinden sadece babaların çalıştığı görülmüştür; babalarının çalışması değişkenine göre betimleyici istatistik sonuçları doğrultusunda Tablo 35 incelendiğinde Kapsayıcı Öğretmen boyutuna göre babası çalışıyor olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{çalışıyor})=3,41$; $SS=0,873$); babası çalışmıyor olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okul karşı tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{çalışmıyor})=3,40$; $SS=0,934$) babası vefat etmiş olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{vefat})=2,76$; $SS=0,817$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda Kapsayıcı Öğretmen boyutuna göre hem babası çalışıyor olan geçici koruma altındaki öğrencilerin hem de babası çalışmıyor olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması yüksek; ama babası vefat etmiş olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması orta olduğu görülmektedir.

Okul Arkadaşları boyutuna göre babası çalışıyor olan geçici koruma altındaki öğrenci okula yönelik tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{çalışıyor})=3,80$; $SS=0,927$); babası çalışmıyor olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okul karşı tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{çalışmıyor})=4,03$; $SS=0,849$) babası vefat etmiş olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{vefat})=3,57$; $SS=0,826$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda Okul Arkadaşları boyutu değerlerine göre bütün geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Okul Yönetim boyutu değerlerine ise babası çalışıyor olan geçici koruma altındaki öğrenci okula yönelik tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}(\text{çalışıyor})=3,07$; $SS=1,080$); babası çalışmıyor olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okul karşı tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}(\text{çalışmıyor})=3,31$; $SS=1,111$) babası vefat etmiş olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okul karşı tutum düzeyi

ortalaması ($\bar{X}$ (vefat)=2,70; SS=1,099) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda Okul Yönetim boyutu değerlerine göre bütün geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması orta olduğu görülmektedir.

Son olarak OYTÖ göre babası çalışıyor olan geçici koruma altındaki öğrenci okul karşı tutum düzeyleri ortalaması %95 güven aralığında ($\bar{X}$ (çalışıyor)=3.45; SS=0,724); babasını çalışmıyor olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okul karşı tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}$ (çalışmıyor)=3,56; SS=0,730) babası vefat etmiş olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okul karşı tutum düzeyi ortalaması ($\bar{X}$ (vefat)=2,98; SS=0,645) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda hem babası çalışıyor olan geçici koruma altındaki öğrencilerin hem de babasını çalışmıyor olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “yüksek”, babası vefat etmiş olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması “orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babasının çalışıyor olması değişkeni ile okula yönelik tutum düzeyi arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılabilmesi için ikiden fazla grubun olduğu durumlarda kullanılabilen non-parametrik analiz yöntemlerinden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 36’da sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 36: Katılımcıların Okula Yönelik Tutum Ölçeği Algılarının Ebeveynler Çalışması Değişkenine Göre Kruskal-Wallis T Testi Sonuçları.

Boyutlar	Ebeveyn Çalışması	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Kapsayıcı Öğretmen	a. Çalışıyor	170	146,50	2	15,854	,00	a-c
	b. Çalışmıyor	74	147,00				
	c. vefat	34	88,190				
Okul Arkadaşları	a. Çalışıyor	170	137,48	2	7,199	,027	b-c
	b. Çalışmıyor	74	156,36				
	c. vefat	34	112,93				
Okul Yönetimi	a. Çalışıyor	170	138,11	2	6,764	,034	b-c
	b. Çalışmıyor	74	155,10				
	c. vefat	34	112,51				
OYTÖ	a. Çalışıyor	170	143,32	2	14,476	,001	a-c
	b. Çalışmıyor	74	152,73				
	c. vefat	34	91,62				

Etki Büyüklüğü : $\eta^2 = \frac{\chi^2}{n-1}$ (Can, 2018, s. 161).

$$\eta^2(\text{Kapsayıcı Öğretmen}) = \frac{15,854}{278} = 0.057$$

$$\eta^2(\text{Okul Arkadaşları}) = \frac{7,199}{278} = 0.027$$

$$\eta^2(\text{Okul Yönetimi}) = \frac{6,764}{278} = 0.024$$

$$\eta^2(\text{OYTÖ}) = \frac{14,476}{278} = 0.052$$

Tablo 36’da yer alan katılımcıların bulundukları baba durumuna göre okula yönelik tutum düzeyi arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları doğrultusunda katılımcıların babasının çalışıyor, çalışmıyor vefat etmiş olması durumları ile okula yönelik tutum düzeyi açısından anlamlı farklar gözlemlenmiştir.

Kapsayıcı Öğretmen boyutu ile babanın çalışma durumu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [$\chi^2(2) = 15,854$; $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2(\text{Kapsayıcı Öğretmen}) = 0.057$) olup gruplar arasında farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmalar sonunda bu farkın, a-grup (çalışıyor) ile c-grup (vefat) arasında a-grubuna (çalışıyor) lehine olduğu görülmüştür. B-grup (çalışmıyor) ile c-grup (vefat) arasında bu fark b-grubuna (çalışmıyor) lehinedir.

Okul Arkadaşları boyutu ile babanın çalışma durumu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [$\chi^2(2) = 7,199$; $p > 0.05$]; Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2(\text{okul arkadaşları}) = 0.027$) olup gruplar arasında farkın düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmalar sonunda bu fark b-grup (çalışmıyor) ile c-grup (vefat) arasında b-grubuna (çalışmıyor) lehinedir.

Okul Yönetimi boyutu ile babanın çalışmasının ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [$\chi^2(2) = 6,764$; $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2(\text{Okul Yönetim}) = 0.024$) olup gruplar arasında farkın düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmalar sonunda bu fark b-grup (çalışmıyor) ile c-grup (vefat) arasında b-grubuna (çalışmıyor) lehinedir.

OYTÖ boyutu ile babanın çalışma durumu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir [$\chi^2(2) = 14,476$; $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2(\text{Kapsayıcı Öğretmen}) = 0.052$) olup gruplar arasında farkın orta düzeyde olduğunu

görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmalar sonunda bu fark a-grup (çalışıyor) ile c-grup (vefat) arasında a-grubuna (çalışıyor) lehinedir. B-grup (çalışmıyor) ile c-grup (vefat) arasında bu fark b-grubuna (çalışmıyor) lehinedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin algılarına göre okula yönelik tutum incelenmesini temel alan bu çalışmada elde edilen sonuçlar alt problemlere göre aşağıda sunulmuştur.

5.1.SONUÇLAR

Bu bölümde sonuçlar özetlenerek tartışılmıştır.

Birinci Alt Probleme Dayalı Sonuçlar

Araştırmaya katılan geçici koruma altındaki öğrencilerin algılarına göre okula yönelik tutum düzeyleri ölçeğin genelinde “yüksek” olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde en fazla “Okul Arkadaşları” boyutuna ilişkin algıların “yüksek” düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda geçici koruma altındaki öğrencilerin okulda olduğunda okul arkadaşlarıyla iyi ilişki kurduğu belirtilebilir. Bu boyutla kıyaslandığında daha düşük ortalamaya sahip boyutlar ise “Kapsayıcı Öğretmen ve Okul Yönetimi” boyutlarıdır. Birinci alt problem açısından geçici koruma altındaki öğrencilerin okul adaptasyonunda en etkin boyutun okul arkadaşları olduğu belirtilebilir. Mert ve Çıplak (2017, s.74) bu durumu şu şekilde desteklemektedir:

Bu öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyonunda en büyük faktör Türk öğrencilerdir. Yerel öğrenciler tarafından ne kadar hızlı ve etkili bir şekilde benimsenirseler o ölçüde eğitim sistemine de adapte olabileceklerdir. Bu kapsamda, öğretmenler yerel öğrencilere farklı ülkelerden gelen öğrencilerin, sınıf ortamı için ne kadar büyük bir zenginlik olduğundan bahsedip, ülkelerini haritada öğrencilere göstererek, dikkatlerini pozitif yönde toplamayı sağlayabilir.

İkinci Alt Probleme Dayalı Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeylerinin “yaş” değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın; geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, yaşadığınız şehirden memnuniyet, okul saatleri dışında çalışmak, kardeş sayısı, doğduğu ülkeye dönme ve babanın çalışması değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu bulgulanmıştır.

Yaşla ilgili olarak bu çalışmadan farklı olarak Gökel (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre 1974 Barış Harekâtı sonrasında Türkiye’den Kıbrıs’a gelen göçmenlerin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada yaş ile bireylerin kültürlenme puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik tutum puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (Köse vd., 2019)

Cinsiyet değişkeni açısından okula yönelik tutumlarda ortaya çıkan farkın kız öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem genel OYTÖ hem de alt boyutlardan Kapsayıcı Öğretmen, Okul Arkadaşları ve Okul Yönetimi boyutlarında ortaya çıkan anlamlı fark kız öğrencilerin okula yönelik tutumların erkek olan öğrencilerin tutumlarından yüksek olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin okula ve okul ile ilgili konulara erkeklere göre daha fazla uyum sağlaması kızların duygusal bağı daha etkili kurabilmesi ile açıklanabilir. Nitekim, Akdeniz’in (2018) yaptığı araştırmaya göre mülteci öğrencilerin cinsiyet değişkene göre uyum sağlama (entegrasyon) düzeyleri toplam puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yazara göre kız öğrencilerin uyum sağlama (entegrasyon) düzeyi erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durumun sebebi kız öğrencilerin

erkek öğrencilere göre daha fazla paylaşım ve kaynaşma kabiliyetine sahip olmaları olabilir.

Sınıf değişkeni açısından okula yönelik tutumlarda gruplar arası anlamlı farka rastlanılmıştır. Kapsayıcı Öğretmen boyutunda ortaya çıkan farkın çoklu gruplar arasında Lise 1 ve Lise 4 grupları lehine olduğu görülmüştür. Okul Yönetim ortaya çıkan farkın çoklu gruplar arasında Lise 1 ve Lise 4 grupları lehine olduğu görülmüştür. OYTÖ toplam puan açısından genelde gruplar arasında anlamlı farkların olduğu tespit edilmiş ve bu farkın genel olarak Lise 1 grubu lehine olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar açısından lise birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha uyumlu olduğu söylenebilir çünkü bu sınıftaki öğrenciler ortaokulu Türk okullarında tamamlamışlardır ve daha küçük yaşlarda Türkiye'ye gelerek ev sahibi toplum ile daha erken bağlantı kurmuşlardır. Akdeniz (2018) tarafından yapılmış araştırmaya göre mülteci öğrencilerin sınıf düzeylerine (9. ve 10. Sınıflar) göre toplam puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yaşadığınız şehirden memnuniyet değişkeni açısından ortaya çıkan farkın bu şehirden memnunum diyen (evet) geçici koruma altındaki öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem OYTÖ genelinde hem de alt boyutlardan Kapsayıcı Öğretmen, Okul Arkadaşları ve Okul Yönetimi'nde ortaya çıkan sonuca göre bu şehirden memnunum diyen (evet) geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri bu şehirden memnunum değilim diyen (hayır) geçici koruma altındaki öğrencilerin ortalamasından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu açıdan ülkelerinden gelerek yerleştikleri yeni şehirde yaşamaktan memnun olanların okula yönelik tutumların yüksek olması beklenen bir durumdur. Tosun vd.'lerinin (2018) çalışmasında “Kendi ülkeme geri dönmek isterim.” diyen mülteci öğrencilerin oranı %31,4'tür; bu açıdan yeni ülkelerinden memnun olan öğrencilerin oranı daha yüksektir.

Okul saatleri dışında çalışmak değişkeni açısından ortaya çıkan farkın okul dışında çalışmayan (hayır) öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda okul dışında çalışmayan mülteci öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyi ortalaması çalışan öğrencilere nazaran anlamlı şekilde “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır. Okul

dışı işte çalışmanın maddi gereksinimler kaynaklı olması öğrencinin okula odaklanmasında sorunlara açabilir. Nitekim okul dışında yoğun bir işte çalışma akademik başarıyı düşürebilir (Akyüz, 2013)

Doğduğunuz ülkeye dönme değişkenine göre ortaya çıkan farkın sadece Kapsayıcı Öğretmen boyutunda doğduğum ülkeye dönerim cevabı veren öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani doğduğu ülkeye dönmek istemeyen öğrencilerin (hayır) okula yönelik tutumları kapsayıcı öğretmen boyutunda daha yüksektir. Genel puan ve diğer boyutlar açısından doğduğu ülkeye dönme isteğine göre grupla rasıda herhangi bir anlamlı farka rastlanılmamıştır.

Kardeş sayısı değişkeni açısından ortaya çıkan farkın genel olarak kardeş sayısı 5 ve daha fazlası olan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Kapsayıcı Öğretmen boyutunda ortaya çıkan farka göre kardeş sayısı 1 ile kardeş sayısı 3 arasındaki anlamlı fark kardeş sayısına 3 lehinedir. Kardeş sayısı 1 ile kardeş sayısı 5 arasında bu fark kardeş sayısına 5 lehinedir. Kardeş sayısı 2 ile kardeş sayısı 5 arasında bu fark kardeş sayısı 5 lehinedir. Diğer genel ve alt boyutlarda aynıysından bahsedilebilir. Bu durumda yapılan tüm analizler genelde kardeş sayısı 5 ve üzeri olan geçici koruma altındaki öğrencilerin okul tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu ifade edilebilir. Onur'un (2006) çalışmasında liseli grupların atılganlık, bağlanma gibi bazı boyutlarda kardeş sayısından veya doğum sırasından etkilenebildiğini ifade etmektedir.

Ebeveynlerin (babanın) çalışması değişkenine göre ortaya çıkan farkın babası çalışıyor ve çalışmıyor grupları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin genel puanları açısından bakıldığında anlamlı fark a-grup (çalışıyor) ile c-grup (vefat) arasında a-grubuna (çalışıyor) lehinedir; b-grup (çalışmıyor) ile c-grup (vefat) arasında bu fark b-grubuna (çalışmıyor) lehinedir. Geçici koruma altındaki öğrencilerin okul tutumuna yönelik babaların çalışmasının etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır; buna karşın liseli öğrenci gruplarının şiddet eğilimine yönelik bir çalışmada babası çalışmayan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Özgür vd. 2011).

5.2.ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgular ve sonuçlar doğrultusunda okul yöneticileri, öğretmenler ile araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

Okul Yöneticileri, Öğrenciler ve Öğretmenler İçin Öneriler:

Öğretmenlerin, geçici koruma altındaki öğrencilerin uyumu ve okula katılımında belirleyici bir faktör olması mültecilerin yoğun olduğu okullarda öğretmenler liderliğinde kapsayıcı eğitim çalışmalarının artmasını gerektirmektedir.

Kapsayıcı öğretmenlerin geçici koruma altındaki öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurup onların okula uyumlarını engelleyen faktörleri öğrenmeleri ve onlara okul ortamında yardımcı olacak uygun çözümler geliştirmesi geçici koruma altındaki öğrenciler için adaptasyonu kolaylaştıracaktır.

Bu çalışma bağlamındaki geçici koruma altındaki öğrencilerin çoğu, ruh sağlıklarını olumsuz etkileyen savaş ve çatışmalardan muzdarip bir ortamdan gelmektedir. Bu nedenle okulda bu sorunların etkisinin azaltılması için okullardaki psikolojik danışmanların ve uzman kişilerin rolü yeniden planlamalıdır.

Okul idaresi, okul ve veliler arasında bir tür bütünleşme oluşturmak ve geçici koruma altındaki öğrencilerin maruz kaldığı sorunların çözülmesine yardımcı olmak için ebeveynlerle sürekli iletişim kurmalıdır.

Çalışmada geçici koruma altındaki öğrencilerin okul uyumunu en çok etkileyen boyutun sınıf arkadaşları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenler ve okul idaresi geçici koruma altındaki öğrencilerin kayıt olacağı sınıflara dikkat etmeli. Bu sınıflar mümkünse okul idaresi ve rehberlik servisi tarafından kısa bir bilgilendirme sürecine tabi tutulmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırma, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) bulunan liselerde geçici koruma altındaki öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarının daha genellenebilir olması için farklı bölgelerde ve illerde de çalışılması önerilmektedir.

Araştırma, sadece nicel araştırma yöntem ve teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Geçici koruma altındaki öğrenciler bağlamında okula yönelik tutum konularının nitel araştırma yöntem ve teknikleriyle de çalışılması farklı perspektifleri ortaya çıkarabilir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde geçici koruma altındaki öğrencilerin okula yönelik tutum konusunda çok az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Genelde öğretmen ve çevre gözünden uyum sorunları incelenmiştir. Bu sebeple özellikle birinci elden bilgi almaya olanak sağlayan bu tip çalışmaların daha çok yapılması önem teşkil etmektedir.

MEB'in geçici koruma altındaki öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu kolaylaştırmak adına desteklediği kapsayıcı eğitim gibi uygulamaların etkisine dair geçici koruma altındaki öğrencilerin algısı odağında çalışmalar yapılabilir.

Kavramsal Öneriler

Türkiye'deki Suriyeli nüfus ile ilgili kullanılan göçmen, sığınmacı ve mülteci gibi tanımlamalar günlük hayatta kullanıldığı için tüm alanyazında bu isimlere rastlamak kabul edilebilir bir durumdadır. Ancak bu ve benzeri kavramların aynı zamanda hukuki statülerin olduğunu ve bu tanımlamaların hukuki olarak yanlış olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Çalışmada yapılan alıntılarda genelde orijinal ifadelere sadık kalınmış olsa da çalışmamız neticesinde yapılmış olan değerlendirmeler göstermektedir Türkiye'deki Suriyeli nüfus için kullanılması mevcut düzenlemeler ışığında kullanılması gereken en temel tanımlama "Geçici Koruma"dır. Bu çerçevede yapılan akademik çalışmalarda Suriyeliler ile ilgili "Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler" ifadesinin kullanılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Abdel, M. ve Zahir, E. (1994). *أولويات الصحة النفسية [Ruh sağılığı öncelikleri]*. Üniversite elmaarifa Evi.

Abdel-Latif, M. A.H. (1990). *الانتمام الدراسي والصحة النفسية [Okulu tamamlama ve ruh sağılığı]*. Mısır: El Nahda Yayın Evi.

Aekıl, F. (2000). *علم النفس الاجتماعي [Sosyal Uyum Psikolojisi Çalışması]* . Beyrut: Dar Al-Malain.

Ahmed, S. K. (1999). *التكيف والصحة العقلية [Akıl Sağılığı ve Uyumluluk]* . İskenderiye: İskenderiye Kitap Merkezi. <https://www.noor-book.com>

Aktekin, S. (2017). *Sınıfinda Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Akyüz, G. (2013). Öğrencilerin Okul Dışı Etkinliklere Ayırdıkları Süreler Ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46), 112–130.

Al-Sheikh, İ. B. (1998). *الأمم المتحدة انتهاكات حقوق الإنسان [Birleşmiş Milletler ve İnsan Hakları İhlalleri]*. Mısır *Uluslararası Hukuk Dergisi* 4. <https://news.un.org/ar/tags/nthkt-hqwq-lnsn>

Al-Taher, G. B. (2007). *مباني مدارس التعليم العام ، دراسة تقويمية ، رسالة ماجستير [Genel Eğitim Okulları Binaları, Değerlendirme Çalışması]*. (Yüksek Lisans Tezi) Suudi Arabistan: Kral Saud Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

AFAD. (2017). *Türkiye’deki Suriyelilerin Demografik Görünümü Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması*. Ankara.

Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Uyum Sorunları. Sakarya: Şanlıurfa Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akın, T. (2000). *Sığınmacı, Mülteci ve Göç Konularına İlişkin Türkiye'deki Yargı Kararları*. İstanbul: BMMYK, Boğaziçi Üniversitesi Vakfı.

- Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi* 1(2), 58-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gad/issue/43299/526432>
- Akkayan, T. (1996). *Göç ve Değişme*. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Aksakal, İ. (2017). Suriyeli Mülteci Öğrencileri Türk Eğitim Sistemine ve Sınıf Ortamına Uyum Sorunları. *Turan-Sam*, 9(36), 669-676.
- Amin, S. (1997). *الراسمالية [Kapitalizm]*. Beyrut: Beyrut, Arap Birliği Araştırmaları Merkezi. <https://www.noor>
- Asar, A. (2004). *Türk Yabancılar Mevzuatında Yabancı ve Hakları*. Ankara: Emek Ofset Yayıncılık.
- Attia, N. M. (2001). *علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي [Psikoloji ve Psikososyal Uyum]*. Mısır: Kahire Kitap Evi.
- Audas, R., & Mcdonald, J. T. (2004). Rural-Urban Migration İn The 1990s. *Flows, Attributes and Outcomes, Canadian Social Trends*, 73, 17-24.
- Baltacı, H. (2014). *Göçmen Öğrencilerin Başarı Durumunu Etkileyen Etmenlerin Okul Yöneticisi, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, KKTC.
- Baştürk, Ş. (2010). Uyumdan Dışlanmaya: Yirmi Birinci Yüzyılda Göçmenler ve Sosyal Politika. *Journal of Social Policy Conferences* , (57) , 515-548 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/885/9842>
- BMHYK. (2015). *İnsan Hakları ve Mülteciler*. İnsan Hakları Bilgi Belgeleri No. 20.
- BMMYK. (1998). *Sığınma ve Mülteci Konularındaki Uluslararası Belgeler ve Hukuki Metinler*. Ankara.
- BMMYK. (2007). *A Group Of International And Regional Conventions On Refugees*. Mısır: Regional Office İn Cairo.

BMMYK. (2007). *Statistical Yearbook 2006*, Switzerland, S. 81-83.
[Http://BMMYK.Org.Tr](http://BMMYK.Org.Tr).

Boumediene, A. (2007). *حقوق الإنسان في ضوء القوانين الوطنية والاتفاقيات الدولية [Ulusal Yasalar ve Uluslararası Sözleşmeler Işığında İnsan Hakları]*. Elkuveyt: Kuveyt Üniversitesi Hukuk Fakültesi.
https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HR_in_armed_conflict_ar.pdf

Bozbeyoğlu, E. (2015). Mülteciler ve İnsan Hakları. Ankara: Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi. *Kültürel Çalışmalar Dergisi*. 2(1): 60-80 ISSN: 2148-970X. DOI: <https://doi.org/10.17572/mj.1.6080>

Bülbül, S., ve Köse, A. (2010). Türkiye’de Bölgelerarası İç Göç Hareketlerinin Çok Boyutlu Ölçekleme Yöntemi ile İncelenmesi. *İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Sosyal Bilimler için İstatistik. Ankara: Pegem Akadem.

Can, A. (2018). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Cengiz, D. (2015). *Zorunlu Göçün Mekânsal Etkileri ve Yerel Halkın Algısı; Kilis Örneği*. International Periodical for The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 10(2), 101-122

Cohen, R. (1996). *Psychology and adjustment: Values, culture and change*. Psyc critiques, 41(3).

Coşkun, İ., ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar*. İstanbul: SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education Of Syrian Refugee Children: Managing The Crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. California: RAND Corp.

Cin, G. (2018). *Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Psikolojik Sağlamlılık Düzeyi: Adana İli Örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana. Çağ Üniversitesi.*

Çalık, T. (2015). Sığınma Hakkının Korunması. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, A. Ve Uzman, N. (2013). Sığınmacılar Çerçevesinde Suriye-Türkiye İlişkilerine Bir Bakış. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Uluslararası Avrasya Strateji Dergisi*, 1(1), 3-18.İstanbul: Su Yayınları.

Çiçekli, B. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü* . IOM.

Çiçeksöğüt, A. (2017). Uluslararası Göç Hukuku Perspektifinde Yerinden Edilmiş Suriyelilerin Türkiye'deki Statüsü. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 6 (2). (ISSN: 2146-3417 / E-ISSN: 2587-2052).

Deniz, T. (2014). Uluslararası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye, *Tsa Dergisi*,1, 175-204.

El-Bayoumi , M. A.-B. (1993). *اللجوء السياسي [Siyasi Mülteci]*. Halkla İlişkiler Departmanı, İçişleri Bakanlığı.

El-Ghali, H., Berjaoui, R. & DeKnight, J. (2017). *Higher Education and Syrian Refugee Students: The Case of Lebanon*. Beirut:Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs

Eljabor, A. F. (2010). *الوضع التعليمي للاجئين في القانون الدولي [Uluslararası Hukukta Mültecilerin Eğitim Durumu]*. Bağdat: Yüksek Lisans Tezi İsrâa Üniversitesi Hukuk Fakültesi.

Elsakkar, M. K. (1989). *فحص العلاقة بين مستوى التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي المدرسي [Ramta Kentinde Hazırlık Aşaması Öğrencileri]* بين طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة رمتا

Arasında Akademik Başarı Düzeyi İle Okul Sosyal Adaptasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi].)Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ürdün: Yarmouk Üniversitesi.

Elşih, D. (2004). *مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة* [Çocukluk ve Ergenlik Arasında Benlik Kavramı] Şam: Dar Kiwan. () <http://www.s-ajfan.com/vb/showthread.php?t=195205>

Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi. *Temel Eğitim. Türkiye*: SETA.

Eraldemir, Z. (2013). *Türkiye’de Göç Sorunu Göçlerin Sosyo- Ekonomik Yansımaları Yansımaları İskenderun- Dört Yol Örneği. Hatay: (Yüksek Lisans Tezi). Hatay. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

Erdoğan, M. M. (2019). *Türkiye’deki Suriyeliler Toplumsal Kabul ve Uyum. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları,*

Erdoğan, M., & Ünver, C. (2015). *Türk İş Dünyasının Türkiye’deki Suriyeliler Konusundaki Görüş, Beklenti ve Önerileri. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, Yayın No: 353.*

Ersoy, A. F. , Turan, N. (2019). Sığınmacı ve Göçmen Öğrencilerde Sosyal Dışlanma ve Çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828-840.

Ertan, K., & Ertan, A. (2017). *Türkiye’nin Göç Politikası. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi. Enstitüsü, İktisat ve Sosyal Bilimlerde Güncel Araştırmalar 1.2.*

Erten, H. (2012). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri, Akran İlişkileri ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İzlenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.*

Fahmy, M. (1996). *التوافق النفسي* [Psikolojik Uyumu]. Mısır: Misr Matbaas.

GİGM. (2017). *Geçici Koruma. Http://Www.Goc. Gov.Tr/İcerik6/Gecici-Koruma_363_378_4713_İcerik 25/04/2018 Tarihinde Erişildi.*

Gökel, Ö. (2018). 1974 Barış Harekâtı Sonrasında Türkiye’den Kıbrıs’a Gelen Göçmenlerin Kültürlenme Seviyelerinin İncelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(17), 1567-1582.

Göksoy, S., ve Özkul, H. (2018). *Suriyeli Öğrenci ve Eğitimcilerin Eğitim Ortamları. Uluslararası Göç ve Mülteci Kongresi Bildirileri*. Düzce: Düzce Üniversitesi Yayınları, (195-205).

Goueili, S. S. (2005). Uluslararası İnsancıl Hukukta Uluslararası Anlaşmaların Özel Hukuki Niteliği Üçüncü Bölüm. Lübnan: *Beyrut Arap Üniversitesi, Araştırma Yayınları, Uluslararası İnsancıl Hukuk Dergisi*, El-Halla Hukuki Yayınları.

Gündüz, A. (2009). *Milletlerarası Hukuk, Temel Belgeler, Örnek Kararlar*. İstanbul, Beta Yayınevi.

Ghobari, S. A., ve Abu Shaira, K. M. (2010). *Uyum Sorunları ve Çözümleri*. Amman: Baskı, Arap Topluluğu Yayıncılık ve Dağıtım Kütüphanesi.

Gill, R. (2001). *BMMYK Ellinci Yıldönümü*. Oxford: Oxford Üniversitesi Mülteci Araştırmaları için Zorunlu Göç İnceleme Merkezi.

Haji, H. O. (2003). *دور المنظمات الدولية في تعزيز حقوق الإنسان [Uluslararası Örgütlerin İnsan Haklarının Geliştirilmesindeki Rolü]*. (Yüksek Lisans Tezi). Bağdat: Hukuk Fakültesi.

Hassan, A. M. (2000). *الصحة العقلية وعلم النفس الاجتماعي والتعليم والصحة [Ruh Sağlığı, Sosyal Psikoloji ve Eğitim, Sağlığı]*. İskenderiye: İskenderiye Kitap Merkezi. <https://www.svu.edu.eg/faculties/hu-edu/departments>

Haider, T. K. (2016). *Okul Uyumu Özel Eğitim Bölümü*. Bağdat: Babil Üniversitesi.

Hart, R. (2009). *Child Refugees, Trauma and Education: Interactionist Considerations on Social and Emotional Needs and Development*. *Educational Psychology In Practice*, 25(4), 351-368.

Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli Sığınmacı Çocuk İşçiler ve Sorunları: Kilis Örneği. *Göç Dergisi*, 3(1).

Huang, F. L., & Invernizzi, M. A. (2013). *Birthday effects and preschool attendance*. Early Childhood Research Quarterly, 28(1), 11-23.

Ibrahim, L. T. (2008). Akran Grubu ve Okuldan Devamsızlık Sorunu. *Şam: Sosyal İşler Dergisi*.

İçduygu, A., ve Sirkeci, İ. (1999). *Bilanço '98, 75 Yılda Köylerden Şehirlere, Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Göç Hareketleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

İşcan, İ. H., ve Çakır, M. (2019). Türkiye'deki Sığınmacı ve Mültecilerin Türk İşgücü Piasasına Etkisi: Bir Saha Araştırması. *Türkiye: Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. Sayı: 43 Tarih: Nisan - ISSN: 2148-9424

Karaağaç, F. C., ve Güvenç, H. (2019). Resmi İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları. Çanakkale: *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal Of Society Researches* ISSN:2528-9527 E-ISSN : 2528-9535.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kara, M. ve Ozenc, M. (2020). A multidimensional approach to the problems experienced by the classroom teachers with Syrian students in their classes. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 184-201.

Kaya, A., ve Eren, Y. A. (2015). *Türkiyedeki Suriyelilerin Hukuki Durumu*. SETA | Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Kahraman, P. B. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Sürecine İlişkin Anaokulu Öğretmenlerinin ve Annelerinin Görüşleri. *Uludağ: Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. 2(1):3

Kardeş, S., ve Akman, B. (2018). *Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Elementary Education Online, 1224-1237.

Kantzara, V. (2011). The Relation Of Education To Social Sohesion. *Social Cohesion and Development*, 6 (1), 37-50.

Kara, P., & Korkut, R. (2010). Türkiye'de Göç, İltica ve Mülteciler. Niğde: *Türk İdare Dergisi* • Sayı: 467.

Kara, S. B. (2017). Sığınmacı Öğrencilerin Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici Öğretmen ve Veli Görüşleri. İstanbul: *The Journal Of Academic Social*.

Karagöz, Y., ve Bardakçı, S. (2020). Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme. Ankara: Nobel Akademi.

Kariman, S. (2015). *Türkiye'ye Göç Eden Mültecilerin Sosyal Hayata Uyum Sürecinin İncelenmesi: Isparta Örneği (Yüksek Lisans Tezi)*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Kaya, A. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacıların Sorunları: Nizip Örneği. İstanbul: (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaygalak, S. (2009). *Kentin Mültecileri Neoliberalizm Koşullarında Zorunlu Göç ve Kentleşme*. Ankara, Dipnot Yayınları.

Kaypak Ş. (2015). *Güvenliğin Değişen Anlamı; Çevresel Güvenlik (Hatay Örneği), Hatay Çevre Sorunları ve Çözüm Önerileri Sempozyumu 28-30 Mayıs, Powerpoint Sunu, Antakya*.

Keskinkılıç, S. K., & Şentürk, B. (2017). Sığınmacı Öğrencilerin Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, S. 236-250.

KHK. (2013). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*. T.C. Resmi Gazete, 7196.

Kılıç, T. (2014). *Türkiye'de Mültecilerin Hukuki Durumu, Uyum Meselesi. Suriyeli Göçmenlerin Sorunları Çalıştay Sonuç Raporu*. Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi.

Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye'de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlere. *KAÜ-İİBF Dergisi* Cilt: 3 Sayı: 3

Köse, N , Bülbül, Ö , Uluman, M . (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1) , 16-29.

Kösemihal, N. Ş. (1964). Edebiyat Sosyolojisine Giriş. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 2(19-20), 1-37.

Küyük, N. (2011). *Yerel Yönetimlerin Kürt Kökenli Grupların Büyükşehirlere Göç Sonrası Entegrasyon Sorunlarına Yaklaşımı (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Türkiye: Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27(1), s.21-46

Li, X. ve Grineva, M. (2016). Academic and social adjustment of high school refugee youth in newfoundland. *Tesl Canada Journal*, 34(11), 51-71.

MEB. (2017). *Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*. [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Yabyonegiogr_1/Yabyonegiogr_1.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Yabyonegiogr_1/Yabyonegiogr_1.Html) Erişim

MEB (2017). *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı* (ISBN 978-975- 11-4451-5). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mert, İ , Çıplak, B . (2017). Suriyeli ve diğer yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemine adaptasyonu ve okul içi iletişimlerine yönelik bir inceleme. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 68-79 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/uiibd/issue/29926/318033>

Muhammed, A. M. (1996). *Uyum ve Okul Sorunları*. İskenderiye: Üniversite Bilgi Evi.

Murabit, Z. (2011). *Silahlı Çatışmalarda Mültecilerin Uluslararası Korunması*, (Yüksek Lisans Tezi). Cezayir: Meolud Üniversite Hukuk Fakültesi.

Melhem, S. M. (2015). *Farklı Dönemlerde Psikolojik Danışmanlık*. Ürdün: Dar Al-Aasar Al-Alami.

Najwa, G. (2013). *مركز قانون اللاجئين الجزائري [Cezayir Mülteci Hukuk Merkezi]*. Kamu Hukuku Yüksek Lisans Derecesi. Tlemcen: Hukuk ve Siyasal Bilgiler Fakültesi, Abu Bakr Belkaid Üniversitesi.

Niessen, J. (2003). *Negotiating The Liberalization of Migration – Is GATS A Vehicle Or A Model For Global Migration Governance .*

Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1) , 17-29.

Özdemir, E. (2017). Suriyeli Mülteciler Krizinin Türkiye'ye Etkileri. Ankara: Gazi Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü. *ANKASAM | Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*.1 (3) • 114-140

Özgür, G., Yörükoğlu, G., & Baysan Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.

Parasız, İ.ve Bildirici, M. (2002). *Modern Emek Ekonomisi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Peker , B.ve Sancar , M. (2005). Mülteciler ve İltica Hakkı. Türkiye: İnsan Hakları Derneği İktisadi.

Pianta, R. & Kraft, M. S. (1999). *Parents' Observations About Their Children's Transition To Kindergarten*. Young Children.

Poyraz, Y. (2012). Suriyeli Vatandaşların Geçici Korunması ve Uluslararası Mülteci Hukuku. Konya: *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. (2): 53-69.

Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme*. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

- Saracoglu, Ş., & Roe, T. L. (2004). Rural-Urban Migration And Economic Growth İn Developing Countries. *Meeting Papers For The Society For Economic Dynamics*, 241.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Schmid, G. (1992). The development of migration policies and their contradictions. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 5(2), 41-50.
- Skidmore, J. (2016). From Discord to Harmony: How Canadian Music Educators Can Support Young Syrian Refugees Through Culturally Responsive Teaching. *Canadian Music In Education*, 57(3), 7-14.
- Spencer, M. B. (1999). Social And Cultural Influences on School Adjustment: The Application of an Identity Focused Cultural Ecological Perspective. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57.
- Şeker, G., ve Özer, B. (2013). Kamu Göç Yönetiminde Türk İltica ve Menşe Ülke Bilgi Sistemi. *Manisa: Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Şen, S. (2020). Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları. *Ankara: Nobel Akademi*.
- Şimşek, D. (2018). Mülteci Entegrasyonu, Göç Politikaları Ve Sosyal Sınıf: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 367-392.
- Talabani, D. N. (2015). *Mültecileri Koruma ve Yeni Topluluklarla Uyumlarını Sağlama Taahhüdü*. Amman: Dar Wael.
- Tanrıkulu, F. (2018). *Türkiyede Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: Önder- İmam Hatipliler Derneği ve İstanbul Medipol Üniversitesi/ Akdeniz Araştırma Merkezi.
- TDK (2020). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> İnternet Adresinden Alınmıştır. Erişim: 03.04.2020.

Taşkın, D. (2014). *Uluslar Arası Göç Sorunu Perspektifinde*. Türkiye, Karabük: Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü.

TBMM (2012). *Ülkemize Sığınan Suriye Vatandaşlarının Barındıkları Çadır Kentler Hakkında İnceleme Raporu*. <http://www.madde14.org/images/e/e5/tbmmsuriye.pdf>

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *TESAM Akademi Dergisi*, 2(2).

Tunç, H . (2004). Uluslararası Sözleşmelerde Azınlık Hakları Sorunu ve Türkiye . Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi. *Hukuk Fakültesi Dergisi* , 8(2) , 0-0 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahbvuhfd/issue/48132/608807>.

Uğurlu, Z. (2018). *Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Okula Uyum Sorunlarının Çözülmesi ve Desteklenmesinde Öğretmen Etkisi*. Sinop: Sinop Üniversitesi.

UNICEF, & UNESCO. (2007). *A Human Rights-Based Approach To Education*. http://www.unicef.org/publications/files/a_human_rights_based_approach_to_education_for_all.pdf

UNICEF, (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocuklar. [Http://Unicef.Org.Tr/Files/Bilgimerkezi/Doc/T%C3%Bcrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar _Bilgi%20Notu%20Subat%202016.Pdf](http://Unicef.Org.Tr/Files/Bilgimerkezi/Doc/T%C3%Bcrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.Pdf) İnternet Adresinden Alınmıştır.

UNCHR (2017). *Syria Regional Refugee Response Inter-Agency Information*. <https://Data2.BMMYK.org/en/situations/syria> internet adresinden alınmıştır.

Uzun, A. A. (2015). Günümüzün Sosyal Ve Ekonomik Sorunu Olan Suriyelilerin Mülteci Ve Ekonomi Hukuku Bakımından Değerlendirilmesi. *Ankara Barosu Dergisi*, (1).

Yılmaz, A. (2014). *Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri ve Etkileri*. Ankara: Beykent Üniversitesi.

Yılmaz, A. (2015). Uluslararası Göç ve Türkiye’deki Çocuk Göçmenler ve Sığınmacı Ailelere Tanınan Haklar ve Daha iyi Uygulamalar için Öneriler. *Akademik Bakış Dergisi*, 49, 475-793.

Yüce, E. (2018). *Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Uyumları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yüksek Lisans Tezi).

Yusuf, A. M. ve Almosa, M. K. (2009). *Uluslararası İnsan Hakları Hukuku Kaynakları ve Gözetim Araçları*. Amman: Dar Al-Thaqafa.





Ek 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/06/2020-9992

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/04/2020-E.16978

MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN OKULA KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Değerli Öğrenciler;

Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetim ve Denetim Yüksek Lisans Programı kapsamında bu çalışma ile öğrencilerin okul karşı tutumlarını araştırmayı amaçlamaktayız. Aşağıda 1 adet kişisel bilgi formu ve 1 anket bulunmaktadır. Sizlerden, bu çalışmadaki maddeleri cevaplayarak yardımcı olmanız beklenmektedir. Çalışmanın gerçek anlamda amacına ulaşması, sizlerin samimi cevaplarınıza bağlıdır.

Değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için lütfen tüm maddeleri cevaplayınız. Sizlerin desteğiyle toplanacak veriler, sadece araştırma amaçlı olarak kullanılacak olup, bireysel sonuçlar kurum içinde ya da dışında herhangi bir kişiyle paylaşılmayacaktır. Ölçek sorularına verilen cevaplar gizli tutulacak ve uygulayıcı dışında hiç kimse tarafından incelenmesine izin verilmeyecektir.

Vakit ayırdığınız ve verdiğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımla

Ahmed Halef
Harran Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi
ahmad185215026@gmail.com

Dr. Ahmet GÖÇEN
Harran Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi
ahmet135@gmail.com

A) KİŞİSEL BİLGİLER.

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
3. Sınıfınız: () Lise 1 () Lise 2 () Lise 3 () Lise 4
4. Yaşadığınız şehirden memnun musunuz?: () Evet () Hayır
5. Okul saatleri dışında bir işte çalışıyor musunuz?: () Evet () Hayır
6. Doğduğunuz ülkeye/shehir dönmek istiyor musunuz?: () Evet () Hayır
7. Kaç kardeşiniz var?: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve fazlası
8. Babanızın ne işte çalışıyor?:



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BESAB6YNY adresinden yapılabilir.

Ek 2: OKULA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN “OKULA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ”

Her sorunun karşısında bulunan (1)Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3)Kararsızım (4) Katılıyorum (5)Tam Katılıyorum anlamına gelmektedir. Yani seçenekler olumsuz ifadeli 1 den olumlu 5e kadar sıralanmıştır. Lütfen her bir soru için bir numarayı işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tam katılıyorum
1.Öğretmenlerim beni anlıyor.					
2.Öğretmenlerim bana güven veriyor.					
3.Öğretmenlerim sınıftayken kendimi rahat hissedirim.					
4.Öğretmenlerim sınıf içi ilişkilerinde adil davranıyor.					
5.Öğretmenlerim bana değer veriyor.					
6.Öğretmenlerim bana destek olur.					
7.Öğretmenlerim sorunlarımı dinler.					
8.Okul yönetimi öğrencilere yardımcı olur.					
9.Okul yönetimi öğrencilere ilgi gösterir.					
10.Okul yönetimi öğrencilerin problemlerini dikkate alır.					
11.Okul arkadaşlarımla birlikte olmaktan mutluluk duyuyorum.					
12.Okul arkadaşlarım arasında iyi bir yerimin olduğunu hissediyorum.					
13.Okul arkadaşlarımla ortak çalışabiliyorum.					
14.Okul arkadaşlarımla hoş vakit geçiriyorum.					

Kapsayıcı Öğretmen: Maddeler 1-7, Okul Yönetimi: Maddeler 8-10, Okul Arkadaşları : Maddeler 11-14

Not : Ölçek geliştirme sürecinde (AFA ve DFA sürecinde) maddeler karışık dağıtılmıştır, burada kolay gruplanması için sıralı verilmiştir.

Ek 3: ÖLÇEK KULLANIMLARINA DAİR İZİNLER

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/06/2020-9992
Evrak Tarih ve Sayısı: 08/05/2020-E.3161

 T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Bilgi: İstem
15.05.2020
6985554

Sayı : 78521740-044
Konu : Anket İzni (Ahmed HALEF)

ŞANLIURFA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
Ertuğrulgazi Mah. Osmangazi Cad. No:14 Haliliye/ŞANLIURFA

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖÇEN'in danışmanlığını yaptığı 185215026 numaralı İşletme Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Ahmed HALEF, "Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Sürecinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı lise öğretmenlerine 20/05/2020-30/12/2020 tarihleri arasında anket yapmak istemektedir. Anket formu, araştırma ve uygulama izin talep formu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararı yazımız ekinde gönderilmiş olup, gerekli izinlerin verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Murat DEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Ekler (26 sayfa)



Evrak Doğrulamak İçin : https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BE8AB6YNY

Adres:Mardin Yolu 22. km Osmangazi Kampüsü Haliliye/ŞANLIURFA
Telefon:0414 318 3020 Faks:0414 318 3197
e-Posta:ogrenci@harran.edu.tr Elektronik Ağı:http://ogrenci.harran.edu.tr/

Bilgi için: Pınar KAYA
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BE8AB6YNY adresinden yapılabilir.



ARAŞTIRMA İNCELEME VE DEĞERLENDİRME KOMİSYONU TOPLANTI TUTANAĞI

Valilik Makamının 30/09/2019 tarih ve 18527511 sayılı oluruna istinaden oluşturulan komisyonumuz toplanarak; Harran Üniversitesi Rektörlüğü 08/05/2020 tarih ve E.3161 sayılı yazısına istinaden, Ahmed HALEF, isimli yüksek lisans öğrencisinin uygulayacağı "Mülteci Öğrencilerinin Okula Uyum Sürecinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını ve müdürlüğümüzce mühürlenmiş ekteki uygulama ölçeklerinin ;Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla ,araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllülük esasları çerçevesinde 2019/2020 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar Şanlıurfa Haliliye, Eyyubiye ve Karaköprü ilçelerindeki lise öğrencilerine yapılması talebi komisyonumuzca uygun görülmüştür. 17/05/2020

Şahin ÖZBİLİCİ
Komisyon Başkanı

Emrah TEMİZ
Üye

Mustafa GÖRKAYA
Üye

Ek 4: İL MİLLİ EĞİTİM ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Doğrulama için : https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BEK4BZ57A

Adres:Mardin Yolu 22. km Osmanbey Kampüsü Haliliye/ŞANLIURFA
Telefon:0414 318 3020 Faks:0414 318 3197
e-Posta:ogrenci@harran.edu.tr Elektronik Ağ:http://ogrenci.harran.edu.tr/

Bilgi için: İsmail DEDEOĞLU
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Dahili No: 1392

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/06/2020-9992



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 47377298-44-E.7433193
Konu : Anket İzni(Ahmet HALEF)

04.06.2020

DAĞITIM YERLERİNE
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İlgi: 30/09/2019 tarih ve 18527511 sayılı Valilik Makam Onayı.

Harran Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet HALEF'in tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 08/05/2020 tarih ve E.3161 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen ilçe'niz okullarında yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1- Komisyon Tutanağı
- 2- Anket

Gereği:

Eyyübiye Kaymakamlığı (İlçe MEM)
Haliliye Kaymakamlığı (İlçe MEM)
Karaköprü Kaymakamlığı (İlçe MEM)

Bilgi:
Harran Üniversitesi Rektörlüğü
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Sayın: Ahmet HALEF

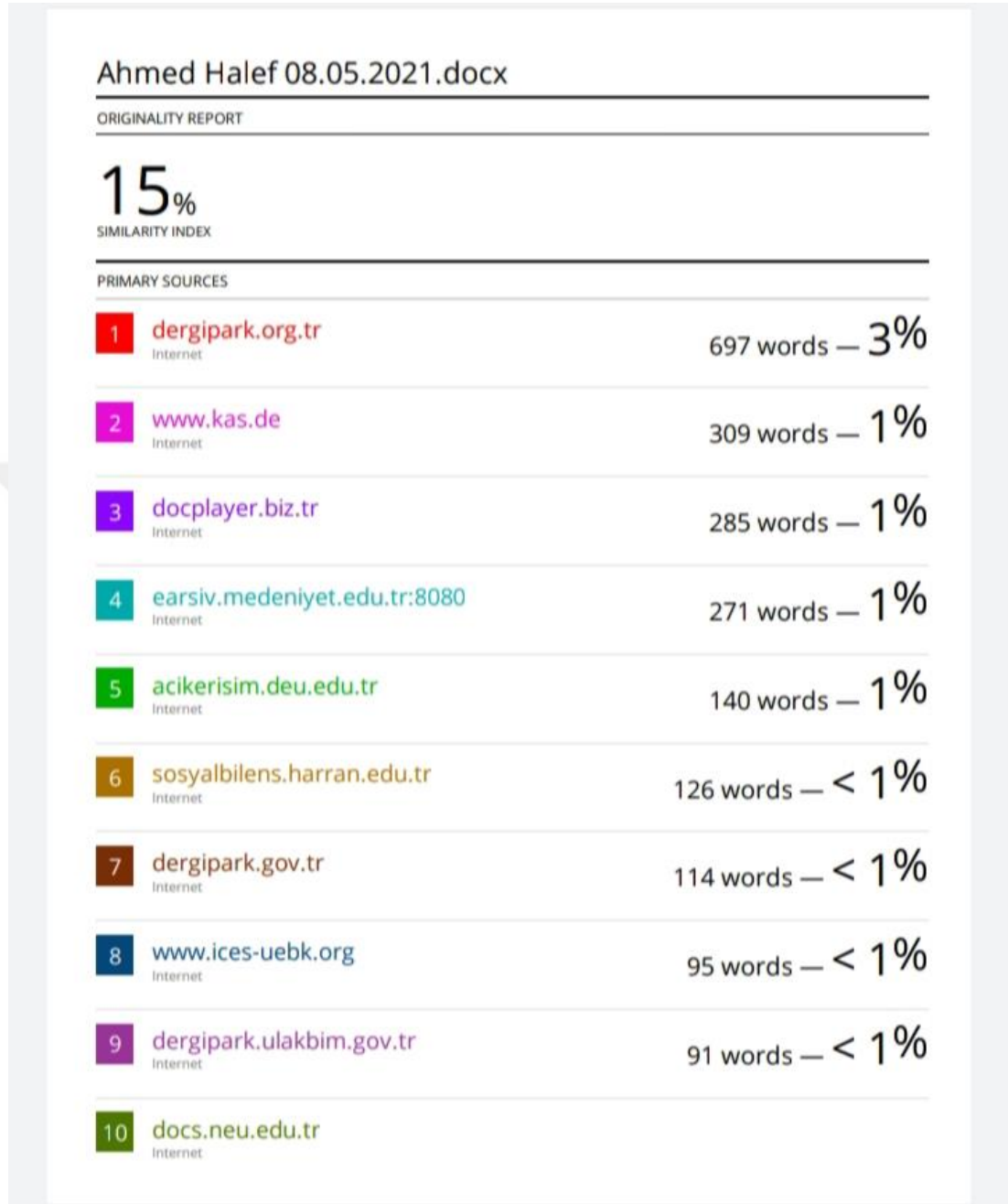


Adres: Ertuğrul Gazi Mahlesi Osmangazi Sokak No:14
Elektronik Ağ: sanliurfa.meb.gov.tr
e-posta: bilginislemegitek63@meh.gov.tr

Bilgi için:
Tel: 0 (414) 280 63 00
Faks: 0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden aeff-3e19-3956-8483-e1ec kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5: BENZERLİK RAPORU



Ek 6: Kapsayıcı Öğretmen boyutu açısından 14 yaşında olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -1,032; standart hatası 0,564 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -1,251; standart hatası ise 1,091 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 15 yaşındaki öğrenci grubuna ait çarpıklık değeri -0,553; standart hatası 0,365 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,004; standart hatası 0,717 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 16 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,273; standart hatası 0,279 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,931; standart hatası 0,552 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 17 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,203; standart hatası 0,230 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,007; standart hatası 0,457 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. 18 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,555; standart hatası 0,456 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,241; standart hatası 0,887 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 19 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,559; standart hatası 0,687 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,510; standart hatası 1,334 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu durumda ilgili analizler non-parametrik yöntemler ile gerçekleştirilmiştir.

Okul Arkadaşları boyutuna göre 14 yaşındaki öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri 0,128; standart hatası 0,564 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,872; standart hatası ise 1,091 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 15 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,857; standart hatası 0,365 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,077; standart hatası 0,717 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer

aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. 16 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -1,173; standart hatası 0,279 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 1,705; standart hatası 0,552 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 17 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,954; standart hatası 0,230 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,662; standart hatası 0,457 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. 18 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,617; standart hatası 0,456 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,258; standart hatası 0,887 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 19 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri 0,290; standart hatası 0,687 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,189; standart hatası 1,334 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Okul Yönetim boyutuna göre 14 yaşındaki öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,336; standart hatası 0,564 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri 1,034; standart hatası ise 1,091 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 15 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,148; standart hatası 0,365 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,347; standart hatası 0,717 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 16 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,322; standart hatası 0,279 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,861; standart hatası 0,552 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 17 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,166; standart hatası 0,230 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,053; standart hatası 0,457 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. 18 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -

0,202; standart hatası 0,456 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,415; standart hatası 0,887 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 19 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri 1,085; standart hatası 0,687 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,563; standart hatası 1,334 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

OYTÖ açısından 14 yaşındaki öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri 0,296; standart hatası 0,564 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,546; standart hatası ise 1,091 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 15 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,465; standart hatası 0,365 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,454; standart hatası 0,717 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 16 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,465; standart hatası 0,279 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,320; standart hatası 0,552 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 17 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,219; standart hatası 0,230 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,444; standart hatası 0,457 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 18 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri 0,185; standart hatası 0,456 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,866; standart hatası 0,887 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 19 yaşındaki öğrencilere ait çarpıklık değeri 0,246; standart hatası 0,687 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,906; standart hatası 1,334 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır.

Ek 7: Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinde parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisinin tercih

edileceğine karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Kapsayıcı öğretmen boyutuna göre Çarpıklık (Skewness) değeri kız grubunda-0,627; standart hatası 0,204 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri 0,116; standart hatası ise 0,406 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmamasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Erkek grubunda çarpıklık değeri -0,008; standart hatası 0,207 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,002; standart hatası 0,411 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı ortaya çıkmıştır.

Okul Arkadaşları boyutuna göre Çarpıklık (Skewness) değeri kız grubunda-0,868; standart hatası 0,204 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri 0,820; standart hatası ise 0,406 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmamasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Erkek grubunda çarpıklık değeri -0,728; standart hatası 0,207 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,098; standart hatası 0,411 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı ortaya çıkmıştır.

Okul Yönetimi boyutuna göre Çarpıklık (Skewness) değeri kız grubunda-0,456; standart hatası 0,204 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,627; standart hatası ise 0,406 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmamasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Erkek grubunda çarpıklık değeri 0,183; standart hatası 0,207 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,057; standart hatası 0,411 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı ortaya çıkmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı da verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

OYTÖ Çarpıklık (Skewness) değeri kız grubunda -0,407; standart hatası 0,204 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,267; standart hatası ise 0,406 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmamasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Erkek grubunda çarpıklık değeri -0,058; standart hatası 0,207 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -

0,369; standart hatası 0,411 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı ortaya çıkmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı da verilerin verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Ek 8: Bu analizlerin parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisinin tercih edileceğine karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Kapsayıcı öğretmen boyutu için Lise 1 olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,450; standart hatası 0,302 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,471; standart hatası ise 0,595 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2018, s. 85) normallik sağlanmıştır. Lise 2 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,344; standart hatası 0,287 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,601; standart hatası 0,566 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Lise 3 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri 0,036; standart hatası 0,283 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,238; standart hatası 0,559 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Lise 4 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,674; standart hatası 0,281 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,219; standart hatası 0,555 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır.

Okul arkadaşları boyutu için Lise 1 olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,757; standart hatası 0,302 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,051; standart hatası ise 0,595 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Lise 2 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,992; standart hatası 0,287 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,921; standart hatası 0,566 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Lise 3 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,942; standart hatası 0,283 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,580; standart hatası 0,559 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$

değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Lise 4 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,680; standart hatası 0,281 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,262; standart hatası 0,555 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır.

Okul yönetim boyutu için Lise 1 olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,419; standart hatası 0,302 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,875; standart hatası ise 0,595 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Lise 2 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri 0,102; standart hatası 0,287 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,922; standart hatası 0,566 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Lise 3 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri 0,024; standart hatası 0,283 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,372; standart hatası 0,559 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Lise 4 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,136; standart hatası 0,281 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,929; standart hatası 0,555 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

OYTÖ için Lise 1 olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,217; standart hatası 0,302 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -1,077; standart hatası ise 0,595 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Lise 2 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,365; standart hatası 0,287 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,077; standart hatası 0,566 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Lise 3 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,156; standart hatası 0,283 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,408; standart hatası 0,559 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında

olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Lise 4 olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,223; standart hatası 0,281 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,223; standart hatası 0,555 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır.

Ek 9: Öğrencilerin yaşadığı şehirden memnuniyet değişkeni açısından analizlerin parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisinin tercih edileceğine karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Kapsayıcı Öğretmen boyutunda açısından evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,356; standart hatası 0,168 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,700; standart hatası ise 0,334 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,324; standart hatası 0,291 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,714; standart hatası 0,574 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Okul arkadaşları boyutunda açısından evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,808; standart hatası 0,168 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri 0,553; standart hatası ise 0,334 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,615; standart hatası 0,291 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,313; standart hatası 0,574 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır.

Okul Yönetim boyutunda açısından evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,176; standart hatası 0,168 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -1,100; standart hatası ise 0,334 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık

değeri 0,011; standart hatası 0,291 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,854; standart hatası 0,574 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

OYTÖ açısından evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,092; standart hatası 0,168 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,868; standart hatası ise 0,334 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,513; standart hatası 0,291 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,178; standart hatası 0,574 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Ek 10: Basıklık (Kurtosis) değeri -1,266; standart hatası ise 0,574 çıkmıştır. Öğrencilerin Okul Dışında Çalışmak değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinde parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisinin tercih edileceğine karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Kapsayıcı öğretmen boyutuna göre evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri 0,084; standart hatası 0,291 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmamasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,458; standart hatası 0,168 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,327; standart hatası 0,334 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır.

Okul Arkadaşları boyutunda açısından evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,769; standart hatası 0,291 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri 0,468; standart hatası ise 0,574 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmamasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık

değeri -0,958; standart hatası 0,168 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,797; standart hatası 0,334 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır.

Okul Yönetimi boyutunda açısından evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri 0,201; standart hatası 0,291 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -1,200; standart hatası ise 0,574 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,244; standart hatası 0,168 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,902; standart hatası 0,334 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır.

OYTÖ için evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,279; standart hatası 0,291 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,820; standart hatası ise 0,574 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmasından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,357; standart hatası 0,168 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,114; standart hatası 0,334 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Ek 11: Öğrencilerin Doğduğu Ülkeye Dönmek değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinde parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisinin tercih edileceğine karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Kapsayıcı öğretmen boyutuna göre evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,276; standart hatası 0,174 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,669; standart hatası ise 0,346 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,458; standart hatası 0,266 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,713; standart hatası 0,526 olarak

bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır.

Okul arkadaşları için evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,859; standart hatası 0,174 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri 0,911; standart hatası ise 0,346 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,923; standart hatası 0,266 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,101; standart hatası 0,526 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır.

Okul yönetimi için evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,034; standart hatası 0,174 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -1,187; standart hatası ise 0,346 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,402; standart hatası 0,266 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,101; standart hatası 0,526 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır.

OYTÖ için evet cevabı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri 0,068; standart hatası 0,174 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,759; standart hatası ise 0,346 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmadığından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Hayır cevabı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,615; standart hatası 0,266 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,208; standart hatası 0,526 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır.

Ek 12: Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinde parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisinin tercih edileceğine karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Kapsayıcı öğretmen boyutuna göre 1 kardeş sayısı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri 0,300; standart hatası 0,550 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -1,193; standart

hatası ise 1,063 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 2 kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,343; standart hatası 0,369 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,711; standart hatası 0,724 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 3 kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,338; standart hatası 0,354 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,261; standart hatası 0,695 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 4 kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,059; standart hatası 0,327 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,165; standart hatası 0,644 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 5 ve fazlası kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,545; standart hatası 0,219 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,430; standart hatası 0,435 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır.

Okul arkadaşları için bir kardeş sayısı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,793; standart hatası 0,550 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,833; standart hatası ise 1,063 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. İki kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -1,185; standart hatası 0,369 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 2,466; standart hatası 0,724 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. üç kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,703; standart hatası 0,354 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 1,669; standart hatası 0,695 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Dört kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,902; standart hatası 0,327 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,810; standart hatası 0,644 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. 5 ve fazlası kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -1,017; standart hatası 0,219

çıkıştır. Basıklık değeri ise 0,573; standart hatası 0,435 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değeri aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır.

Okul yönetimi için bir kardeş sayısı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri 0,134; standart hatası 0,550 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -1,277; standart hatası ise 1,063 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. İki kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri 0,295; standart hatası 0,369 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,185; standart hatası 0,724 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değeri aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Üç kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri 0,670; standart hatası 0,354 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,529; standart hatası 0,695 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değeri aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Dört kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,295; standart hatası 0,327 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,180; standart hatası 0,644 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değeri aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 5 ve fazlası kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,546; standart hatası 0,219 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,348; standart hatası 0,435 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değeri aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır.

OYTÖ için bir kardeş sayısı olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri 0,674; standart hatası 0,550 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,827; standart hatası ise 1,063 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olduğundan dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 2 kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,178; standart hatası 0,369 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,245; standart hatası 0,724 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değeri aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 3 kardeş sayısı olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,223; standart hatası 0,354 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,191; standart hatası 0,695 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda

$\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 4 kardeş sayısı olan öğrencilere ait arpıklık değeri $-0,091$; standart hatası $0,327$ çıkmıştır. Basıklık değeri ise $-0,887$; standart hatası $0,644$ olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. 5 ve fazlası kardeş sayısı olan öğrencilere ait arpıklık değeri $-0,135$; standart hatası $0,219$ çıkmıştır. Basıklık değeri ise $-0,835$; standart hatası $0,435$ olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır.

Ek 13: Öğrencilerin ebeveyn çalışması değişkenine göre okula yönelik tutumlarının incelenmesinde parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisinin tercih edileceğine karar vermek için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Kapsayıcı öğretmen boyutuna göre babası çalışıyor olan öğrencilere ait arpıklık (Skewness) değeri $-0,374$; standart hatası $0,186$ olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri $-0,591$; standart hatası ise $0,370$ çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Babası alışmıyor olan öğrencilere ait arpıklık değeri $-0,444$; standart hatası $0,279$ çıkmıştır. Basıklık değeri ise $-0,589$; standart hatası $0,552$ olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Babası vefat eden öğrencilere ait arpıklık değeri $0,056$; standart hatası $0,403$ çıkmıştır. Basıklık değeri ise $-1,032$; standart hatası $0,788$ olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görölmektedir .

Okul arkadaşları için babası çalışıyor olan öğrencilere ait arpıklık (Skewness) değeri $-1,056$; standart hatası $0,186$ olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri $0,955$; standart hatası ise $0,370$ çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Babası alışmıyor olan öğrencilere ait arpıklık değeri $-0,562$; standart hatası $0,279$ çıkmıştır. Basıklık değeri ise $-0,555$; standart hatası $0,552$ olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer

aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Babası vefat olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,906; standart hatası 0,403 çıkmıştır. Basıklık değeri ise 0,638; standart hatası 0,788 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir .

Okul yönetimi için babası çalışıyor olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri -0,128; standart hatası 0,186 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,913; standart hatası ise 0,370 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmadığı için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Babası çalışmıyor olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,355; standart hatası 0,279 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,825; standart hatası 0,552 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Babası vefat etmiş olan öğrencilere ait çarpıklık değeri 0,252; standart hatası 0,403 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,476; standart hatası 0,788 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir .

OYTÖ için babası çalışıyor olan öğrencilere ait Çarpıklık (Skewness) değeri 0,396; standart hatası 0,186 olarak hesaplanmıştır. Basıklık (Kurtosis) değeri -0,078; standart hatası ise 0,370 çıkmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında olmadığından dolayı (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmamıştır. Babası çalışmıyor olan öğrencilere ait çarpıklık değeri -0,053; standart hatası 0,279 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -0,949; standart hatası 0,552 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik sağlanmıştır. Babası vefat eden öğrencilere ait çarpıklık değeri 0,193; standart hatası 0,403 çıkmıştır. Basıklık değeri ise -1,039; standart hatası 0,788 olarak bulgulanmıştır. Bu değerlerin standart hata ile oranı sonucunda $\pm 1,96$ değer aralığında olduğu için (Can, 2017, s. 85) normallik

sağlanmıştır. İncelenen normallik testleri sonuçlarından Kolmogorov-Smirnov testinin manidarlık seviyesi $p < 0,05$ olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

