



T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA İKİ DİLLİLİK OLGUSU:
ANLAMA YA DA ANLAMAMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Berfin YILMAZ

Diyarbakır, 2023

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA İKİ DİLLİLİK OLGUSU:
ANLAMA YA DA ANLAMAMA

HAZIRLAYAN

Berfin YILMAZ

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Diyarbakır, 2023

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE
DİYARBAKIR

Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS
tezi olarak kabul edilmiştir. 09 / 06 / 2023

Jüri Üyesinin

	<u>Ünvanı</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Başkan	: Doç. Dr.	Muhammed ÖZDEN	
Tez Danışmanı	: Doç. Dr.	Fatih YILMAZ	
Üye	: Doç. Dr.	Ferat YILMAZ	

Tez Savunma Tarihi: 09 / 06 / 2023

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2023

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ENSTİTÜ MÜDÜRÜ
(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Berfin YILMAZ

09/06/2023

ÖNSÖZ

Ana dili ve ana dil eğitimi kavramı gerek ulusal gerek uluslararası bağlamda büyük önem taşımaktadır. Fakat bazı kişilerce ırkçılık, etnisite ve ideolojik kavramlara konu edilerek ülke siyasetlerinde sakıncalı bir konu olarak görülmektedir. Bundan dolayı özellikle ana dili eğitim dilinden farklı ilkokul öğrencileri okula adım attıkları günden itibaren ciddi problemler ile karşılaşmakta ve nihayetinde akademik anlamda gelecek yıllarını etkileyecek pek çok fırsatta ana dili farklı olmayan akranlarına göre dezavantajlı duruma düşmektedirler. Ne yazık ki gerek ülkemizde gerekse iki dilliliğin yaygın olduğu ülkelerde ana dili konusu yüzyıllardır rafa kaldırılmakla birlikte bu çocuklar kaderlerine terk edilmektedir. Tezimin amacı doğduğum, büyüdüğüm ve sınıf öğretmenini olarak görev yaptığım coğrafyanın kırsal bölgelerinde ana dili yoğun olarak Kürtçe ile Zazaca olan çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında farkındalık yaratmak ve dezavantajları avantaja dönüştürecek kapsayıcı eğitim ruhunu harekete geçirmektir.

Bu bağlamda tez konumu belirlerken bu fikirle karşısına çıkarsam acaba nasıl karşılar diye düşünürken beni sonuna kadar destekleyen, gerek tezimin her aşamasında harika bir danışman, gerekse süreç içerisinde yorulup pes edecek gibi olduğumda fikirleriyle beni güçlendiren bir öğretmen, gerekse fikirlerimi ve problemlerimi rahatlıkla tartışabildiğim bir abi hissini hiç eksik etmeyen, hem lisans hem de yüksek lisans sürecimde öğrencisi olmaktan büyük onur duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Fatih YILMAZ' a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Yüksek lisans ders dönemi sürecimde, başlangıçta beni çok zorlayarak sonraki süreçte beni ben yapan pek çok bilgiyi edindiğim zor beğenen, çok inceleyip çok uğraştıran ama sonuca emin adımlarla ilerlemeyi öğreten değerli hocam Doç. Dr. Ferat Yılmaz'a ve diğer hocalarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Vakit ayırıp değerli görüşleriyle tezimin şekillenmesine katkıda bulunan ve tez savunma jürimde yer alan Doç. Dr. Muhammed Özden'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans döneminde tanıdığım, pek çok ortak çalışma yürüttüğüm ve gönülden güvendiğim ekip arkadaşım Ömer ÇOKER' e teşekkür ederim.

Değerli vakitlerini ayırarak tez görüşmelerime katılan ve araştırmamı şekillendirmeme yardımcı olan hepsi birbirinden değerli yirmi meslektaşına canı gönülden saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans dönemi benim için “öyle bir yol düşünün ki çok zor, çok engebeli ama bir o kadar güzel” cümlesi ile özetlenebilir. Zor bir süreç çünkü aynı anda öğrenci, öğretmen, evlat, kardeş, hala, teyze, arkadaş, dost olmaya çalışırken çoğu zaman yirmi dört saatlik günün daha uzun olmasını diledim. Yine zor bir süreç çünkü babamın rahatsızlığından dolayı gecemi gündüzüme katıp çoğu zaman ilk bulduğum fırsatta on dakika uyku ile ayakta kalarak hem tezime hem işime devam ettim. Sömestr tatili başladığında evet işte budur tezimin kalan kısımlarını da bitirip araştırmamı tamamliyorum derken o gece tüm dünyayı ayağı kaldıran, neredeyse Güneydoğu Anadolu bölgesinin tamamında ciddi can kayıplarına ve yıkımlara sebep olan 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş/Pazarcık depremine tanık olduk. Her gün kokusunu içimize çektiğimiz sıcak evlerimizden uzak kaldık. Eve girebildiğim anda bilgisayarım ve kitaplarım yanıma alabildiğim ilk eşyalarımdaydım. Tüm engelleri aşıp, tüm zorluklara katlanarak oluşturduğum tezimi bitirmiş olmanın haklı gururunu ve sevincini yaşıyorum.

Son olarak bugünlere gelebilmemi sağlayan, var olma sebeplerim annem ve babam ile her zorlukta yanımda olan değerli aileme sevgilerimi ve saygılarımı sunarım.

Bu tez çalışmasını öncelikle 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş/Pazarcık depreminde aramızdan ayrılanlara, eğitim almak isteyip de alamayan yeterince kapsayamadığımız evlatlarımıza; koruyamadığımız, küçük yaşta evlendirilerek eğitim hakları ellerinden alınan kız çocuklarımıza, okula gidecek yaşta iken sokaklarda simit satmak zorunda kalan çocuklarımıza, kimsesiz çocuklara, hayatın tüm zorluklarına karşı dimdik duran kadınlara ve hayatını eğitime adanmış tüm bireylere atfediyorum.

Berfin YILMAZ

Haziran, 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
ÖZET	xi
ABSTRACT	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4. TANIMLAR.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. KAPSAYICILIK	9
2.1.1. <i>Kapsayıcılığın Boyutları</i>	9
2.2. KAPSAYICI EĞİTİM NEDİR?	11
2.2.1. <i>Kapsayıcı Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Hukuki Temelleri</i>	13
2.2.2. <i>Kapsayıcı Eğitimin Yaygınlaştırılması ve Kapsayıcı Topluluklar</i>	19
2.2.3. <i>Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Dezavantajlı Gruplar</i>	22
2.3. KAPSAYICI EĞİTİM MODELLERİ VE YAKLAŞIMLARI.....	26
2.3.1. <i>Bireysel/Tıbbi/Hayır Kurumu Modeli</i>	27
2.3.2. <i>Sosyal Model</i>	28
2.3.3. <i>İkiz Yol Yaklaşımı</i>	29
2.3.4. <i>Hak Temelli Yaklaşım</i>	29

2.3.5.Çokkültürlü Yaklaşım	30
2.3.6.Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı	30
2.3.7.Kültürlere Duyarlı Eğitim Yaklaşımı	31
2.3.8.İkinci Dil Öğretimi Yaklaşımları	32
2.4. DİL NEDİR?	32
2.4.1.Dilin İşlevi	33
2.5. DİL GELİŞİM KURAMLARI.....	37
2.5.1.Davranışçı Yaklaşım (Behaviourism).....	37
2.5.2.Doğuştancı Yaklaşım (Innatism / Nativism)	38
2.5.3.Etkileşimci/ Gelişimci Yaklaşım	38
2.6. ANA DİL VE ANA DİLİ	38
2.6.1.Ana Dil.....	39
2.6.2.Ana Dili.....	39
2.7. İKİ DİLLİLİK (BILINGUALISM)	40
2.7.1.İki Dillilik Nedir?	40
2.7.2.İki Dillilik Türleri.....	40
2.7.2.1. Dili Kullanabilme Becerisine Göre İki Dillilik Türleri	41
2.7.2.2. Dili Anlama ve Anlatma Durumuna Göre İki Dillilik Türleri.....	41
2.7.2.3. İkinci Dilin Edinim Şekline Göre İki Dillilik Türleri.....	41
2.7.2.4. Çevresel Etkenlere Bağlı İki Dillilik.....	42
2.7.2.5. Dilsel Kodların Zihinde Düzenlenmesine Göre İki Dillilik.....	42
2.7.2.6. Dillerin Edinildiği Yaşa Göre İki Dillilik.....	43
2.8. İKİ DİLLİ EĞİTİM SİSTEMLERİ	47
2.8.1.Zayıf İki Dilli Eğitim Modelleri	48
2.8.1.1. Ana Akım (Daldırma-Tekdillileştirme-Submersion) Modeli.....	48
2.8.1.2. Çift Yönlü Model.....	49
2.8.1.3. Öğrenciyi Dersten Alma Modeli	49

2.8.1.4. Geçici İki Dilli Eğitim Modeli.....	49
2.8.2. Güçlü İki Dilli Eğitim Modelleri	50
2.8.2.1. İkinci Dilde Yoğun Eğitim (Immersion)	50
2.8.2.2. Miras Dil Modeli	50
2.8.2.3. İçerik Temelli Eğitim Modeli.....	50
2.9. İKİ DİLLİLİĞİN AVANTAJLARI	51
2.10. İKİ DİLLİLİĞİN DEZAVANTAJLARI	52
2.11. KAPSAYICI EĞİTİM VE İKİ DİLLİLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	54
2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	54
2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	61
3. YÖNTEM.....	65
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	65
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU.....	65
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	67
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	69
3.5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ	71
4. BULGULAR	73
4.1. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN VARLIĞI	73
4.2. FARKLI ANADİLE SAHİP OLMANIN EĞİTSEL BECERİ GELİŞİMİNE ETKİSİ	74
4.3. FARKLI ANA DİLE SAHİP OLMANIN VAR OLMAYA ETKİSİ	76
4.4. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM ORTAMLARINA UYUM SAĞLAMASI.....	78
4.5. KAPSAYICI EĞİTİM FARKINDALIĞI.....	81
4.6. KAPSAYICILIK KAVRAMINA İLİŞKİN KATILIMCI TANIMLARI	82

4.7. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM ORTAMLARINDA YAŞADIKLARI SORUNLAR	84
4.8. KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA İKİ DİLLİLİK OLGUSUNUN EĞİTİM ORTAMINA ETKİLERİ	86
4.9. İKİ DİLLİLİK OLGUSU İLE ALAKALI SORUNLARIN ÇÖZÜMÜ .	89
4.10. KATILIMCILARIN KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA İKİ DİLLİLİK OLGUSUNA İLİŞKİN DİĞER GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ	92
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	95
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ	95
5.2. ÖNERİLER.....	105
5.2.1. <i>Uygulamaya Yönelik Öneriler</i>	105
5.2.2. <i>Araştırmacılara Yönelik Öneriler</i>	106
6. KAYNAKLAR.....	107
7. EKLER.....	127
EK-1: Dicle Üniversitesi Etik Onay Formu	128
EK-2/1. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Formu	129
EK-2/2. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Formu	130
EK-3. Görüşme Soruları.....	131
8. ÖZGEÇMİŞ	132

ÖZET

Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İki Dillilik Olgusu:

Anlama Ya Da Anlamama

YILMAZ, Berfin

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 150 sayfa, Haziran 2023

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Bu araştırmada; ana dili farklı bireylerin yer aldığı eğitim kurumlarında var olan iki dillilik olgusunu kapsayıcı eğitim bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Araştırma konusu ve niteliğine uygun olarak nitel araştırma deseni ile oluşturulmuştur. Araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Diyarbakır ili merkez ilçeleri, bağlı diğer ilçeler, köy ve mezralarda görev yapan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemeinde tarafsız bir yaklaşım sergilendiğinden, olasılığa dayalı olmayan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri görüşmeler boyunca ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde araştırmanın yapısına ve yöntemine uygun olan nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmanın veri analizleri tamamlanarak elde edilen bulgular aracılığıyla ulaşılan bazı sonuçlar şu şekildedir:

- Diyarbakır çevresinde yer alan kırsal yerleşim yerlerindeki eğitim kurumlarında iki dilli çocuklar çoğunluktadır.
- Katılımcı görüşlerine göre ana dili farklı olan çocukların sosyalleşme ve eğitsel süreçlerde var olabilme becerileri yetersizdir.

- Katılımcılar ana dili farklı olan çocukların başta Türkçe dersi olmakla birlikte hayat bilgisi, fen bilimleri ve matematik konularında zorlandığını düşünmektedirler.
- İki dillilik; çoğu katılımcıya göre avantaj olarak görülürken kimi öğretmenler iki dilliliği dezavantaj olarak görmektedir.
- Katılımcılar, çocukların ana dilini öğrenmenin eğitsel süreçlerde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.
- Çocukların okula uyum sağlamalarına ilişkin herhangi bir eğitim alan katılımcı sayısı 6 kişi, hiçbir eğitim almayan katılımcı sayısı ise 14'tür.
- Kapsayıcı eğitim hakkında bilgi sahibi olan katılımcı sayısı 12 iken bilgi sahibi olmayan katılımcı sayısı 8 kişidir.
- Kapsayıcılık katılımcılar için fırsat eşitliği, bütünlük, özel eğitim, çocukların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri özgür ve tüm farklıların bir arada yer aldığı eğitim ortamı, ayrımcılığın olmaması ve herkes için eğitimin olduğu bir kavram anlamına gelmektedir.
- Kapsayıcı eğitim bağlamında iki dillilik olgusunun eğitim ortamlarına yansımalarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler mevcuttur.

Ayrıca; araştırmada kapsayıcılık temelinde iki dilliliğe ilişkin sorunların çözümünde; iki dilli çocuklar ile çalışacak öğretmenlere hizmet içi eğitim desteğinin sunulması, eğitim-öğretimde kullanılacak etkili materyallerin hazırlanması, okul öncesi eğitimin zorunlu olması, bakanlığın iki dilli eğitime ilişkin farklı bir program geliştirmesi, kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık oluşturulması ve ana dilinde eğitimin yasallaşması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcılık, İki Dillilik, Ana Dil.

ABSTRACT

The Case of Bilingualism in the Context of Inclusive Education:

Understanding or Not Understanding

YILMAZ, Berfin

Dicle University

Institute of Educational Sciences

Department of Basic Education

Department of Classroom Education

Master Thesis, 150 page, June 2023

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Fatih YILMAZ

In this study, it is aimed to evaluate the phenomenon of bilingualism in educational institutions with individuals whose mother tongue is different in the context of inclusive education. In accordance with the subject and nature of the research, it was created with a qualitative research design. Basic qualitative research method was used in the study. While the population of the research consists of classroom teachers, the sample of the research consists of 20 classroom teachers working in the central districts, other districts, villages and hamlets of Diyarbakır province. Since an impartial approach was taken in the sampling of the study, criterion sampling, one of the non-probability based purposive sampling methods, was used. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. The views of the participants were recorded with a voice recorder throughout the interviews. Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods appropriate to the structure and method of the research, was used to analyze the data.

Some of the conclusions reached through the findings obtained by completing the data analysis of the research are as follows:

- Bilingual children are the majority in educational institutions in rural settlements around Diyarbakır.
- The ability of children with different mother tongues to socialize and participate in educational processes is inadequate.

- Children with different mother tongues lag behind especially in Turkish language learning outcomes, and the new generation has difficulties in life sciences, science and mathematics.
- While bilingualism is seen as an advantage by most participants, some teachers see bilingualism as a disadvantage.
- Participants stated that learning children's mother tongue has positive effects on educational processes.
- The number of participants who received any training on children's adaptation to school was 6 and the number of participants who did not receive any training was 14.
- While the number of participants who had information about inclusive education was 12, the number of participants who did not have any information was 8.
- For the participants, inclusion means equality of opportunity, integrity, special education, a free and diverse educational environment where children can express themselves freely, non-discrimination and education for all.
- In the context of inclusive education, there are positive and negative opinions on the reflections of bilingualism on educational environments.

In addition, in order to solve the problems related to bilingualism on the basis of inclusion, the research suggests that in-service training support should be provided to teachers who will work with bilingual children, effective materials should be prepared to be used in education, pre-school education should be compulsory, the ministry should develop a different program for bilingual education, awareness should be raised about inclusive education and education in mother tongue should be legalized.

Key Words: Inclusive Education, Inclusion, Bilingualism, Mother Tongue.

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	Türkiye'de Yer Alan Etnik Gruplar ve Ana dilleri	5
Tablo 2.	Kapsayıcı Eğitimin Gelişimine Katkı Sunan Uluslararası Yasal Düzenlemeler	13
Tablo 3.	Kapsayıcı Eğitimin Gelişimine Katkı Sunan Ulusal Yasal Düzenlemeler .	17
Tablo 4.	Halliday (1975)'in Başlangıç Düzeyi Dil İşlev Türleri	35
Tablo 5.	Halliday (1975)'in İleri Düzey Dil İşlev Türleri.....	35
Tablo 6.	İki Dilliğin Çeşitleri (Wei, 2007).....	45
Tablo 7.	Katılımcılara Ait Temel Bilgiler	66
Tablo 8.	Katılımcıların Kapsayıcı Eğitim Farkındalığı.....	67
Tablo 9.	Görüşme Takvimi	68
Tablo 10.	Farklı Ana Dile Sahip Olmanın Eğitsel Beceri Gelişimine Etkisi.....	74
Tablo 11.	Farklı Anadile Sahip Olmanın Var Olmaya Etkisi	76
Tablo 12.	İki Dilli Çocukların Uyumunu İçin Yapılanlar	79
Tablo 13.	Kapsayıcılık Kavramına İlişkin Katılımcı Tanımları	82
Tablo 14.	İki Dilli Çocukların Eğitim Ortamlarında Yaşadıkları Sorunlar.....	84
Tablo 15.	Kapsayıcılığın İki Dilli Eğitim Ortamına Yansımaları	87
Tablo 16.	Kapsayıcılık Temelinde İki Dillilik Sorunlarının Çözümü.....	89
Tablo 17.	Diğer Görüş ve Öneriler.....	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.	Kapsayıcılık Halkası (Stubbs, 2008)	20
Şekil 2.	Bireysel/Tıbbi/Hayır Kurumu Modeli (Stubbs, 2008)	27
Şekil 3.	Sosyal Model (Stubbs, 2008)	28
Şekil 4.	Kültürlere Duyarlı Eğitimin Özellikleri	31
Şekil 5.	Jacobson'ın (1960) Dil İşlev Türleri	36
Şekil 6.	İki Dilli Eğitim Modelleri.....	48
Şekil 7.	İki Dilliliğin Avantajları	52
Şekil 8.	İki Dilliliğin Dezavantajları.....	53
Şekil 9.	Öğrencilerin Ana Dilleri.....	73

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

AB: Avrupa Birliği

CÇHB: Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi

İHEB: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

AIHS: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi

BMÇHDS: Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

UNCHR: Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

AIDS: Kazanılmış Bağışıklık Yetersizliği Sendromu

HIV: İnsan Bağışıklık Yetmezliği Virüsü

ILO: Uluslararası Çalışma Örgütü

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

PİCTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Teşvik Edilmesi Projesi

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın; problem durumuna, amacına, önemine ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanların toplumsal yaşama uyum sağlayabilme ve ait olduğu toplumun gelişmesine katkıda bulunabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlayan eğitim ve öğrenme, sadece okullarda edinilen bir süreç değildir. Eğitim ve öğrenme, anne karnında başlayan ve ömür boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim sistemi, bireyin yaşamını kolaylaştıracak tüm ayrıntıları içerebilmelidir.

Eğitim sisteminde, erişim ve eşitlikle ilgili endişeleri gidermek için kimin kapsandığını, kimin ayrıldığını ve kimin dışlandığını bilmek önemlidir. Ancak çalışmalar belirli özelliklere sahip öğrencilere odaklandığından dolayı bu ayrımı yaparak gerekli önlemleri alabilmek konusunda ne yazık ki gecikilmektedir (Ainscow, 2020a). Eğitim ve öğrenme stratejilerinin toplumun kültürel yapısı ve içeriğine göre farklılık gösterdiği, her toplumun kendine has eğitsel yöntemleri olduğu gerçeğinden yola çıkarak bireylerin farklılıklarının birer zenginlik olarak görülmesi ve esnek yöntemler içeren bir yaklaşımın varlığı gereklidir. Uluslararası ve ulusal mevzuatlar ile geçerliliği arttırılmış olan kapsayıcı eğitim sistemi bu gerekliliği karşılayacak unsurları içermektedir. Fakat Eğitim Reformu Girişimi [ERG]'nin 2016 yılında yayınladığı kapsayıcı eğitim durum raporuna göre Türkiye her ne kadar ulusal ve uluslararası mevzuatlarda kapsayıcı eğitimi destekleyecek faaliyetlere katılıyor olsa da bunun uygulama boyutunda ne yazık ki eksik olduğu belirtilmektedir. Öyle ki kapsayıcı eğitim sadece engellilik ve kaynaştırma odaklı bir yaklaşım olmaktan uzak farklı bir kavramdır.

ERG (2016)'ya göre kapsayıcı eğitim; eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum gibi özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verecek biçimde yeniden düzenlenmesini öngören bir süreçtir. Kapsayıcı eğitim konusunda yol almak; bu konuda toplumsal bir tartışma ve uzlaşma ortamı sağlamak, olumlu yaklaşımları ve örnekleri destekleyip çoğaltmak ve taleplerle uyumlu bir eğitimsel çerçeve

geliştirmekle mümkün olabilir. Bu da eğitim kaynaklarının, süreçlerinin ve ortamlarının hem öğrenciyi güçlendirecek hem de öğretmenleri, okulları ve sistemi destekleyecek biçimde geliştirilmesini gerektirir. Bu yöntemlerin başarıya ulaşması politika yapıcılarının iradesi; bu konuya ayrılan kaynaklarla ve ayrımcılığa uğrama riski taşıyan çocuklara yönelik mevcut politika geliştirme ve uygulama kapasitesiyle doğrudan bağlantılıdır.

Kapsayıcı eğitim kültürünün yoğunlaştığı okul sistemlerini daha aktif hale getirmek ve okulların daha geniş eşitsizliklerle mücadele etmesi; eğitimi, alan stratejileriyle ve ulusal politikalarla ilişkilendirmek ve dezavantajlı grupları sağlam bir şekilde belirleme ile mümkündür (Ainscow, Dyson, Goldrick ve West, 2012). Kapsayıcı eğitim bağlamındaki dezavantajlı gruplar; kadınlar, engelli ve üstün zekâlı bireyler, şiddet mağduru bireyler, suça itilmiş bireyler, yoksullar, mülteciler, ana dili farklı ve azınlık olan bireylerin oluşturduğu yetişkin ve çocuklardır (Atmacaoğlu, 2021; ERG, 2016; Gürdoğan Bayır, 2019; Kahraman ve Kahraman, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Kazu, 2019; Stubbs, 2008; Taneri, Altunoğlu, Avcı ve Aşiret, 2020; Ünal ve Aladağ, 2020).

Türkiye Cumhuriyeti'nde kapsayıcı eğitim bağlamındaki dezavantajlı gruplardan ana dili Türkçe olmayan çocuklar, ülkenin yedi farklı coğrafi bölgesinde bulunmakla birlikte özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde çoğunluktadırlar. Kapsayıcı eğitim bağlamındaki dezavantajlı gruplar arasında yer alan ana dili farklı diğer bir tabir ile iki dilli bireyler birçok uluslararası politikanın kanayan yarasıdır. Avrupa Birliği [AB]'nin temel ilkelerinden biri olan çok dillilik politikasının hedefleri arasında; dil çeşitliliğini korumak, dil öğrenimi teşvik etmek ve vatandaşları ile ana dillerinde iletişim kurmak vardır (İnce ve Demiriz, 2021).

Orta Asya'dan balkanlara kadar uzanan topraklarda yaşayan, tarih sahnesinde görülmeye başladıkları ilk andan beri çokkültürlü bir topluluk olan Türkler, tarihi ve dil gelişimine baktığımızda hep birden fazla dilin konuşulduğu toplumları yönetmiştir. Bu nedenle iki dillilik de Türk tarihi kadar eskidir (Güleç, 2021). Yunancada güneşin yükseldiği yer anlamına gelen, zengin doğal kaynakları ve iklimsel çeşitliliği ile eski zamanlardan beri dikkat çeken, Asya, Avrupa ve Afrika'nın kesiştiği konumda olması sebebiyle farklı medeniyetlere misafirlik etmiş Anadolu toprakları iki dillilik yönünden zengindir (Karahan ve Savaşçı, 2021).

Dil var olan, değişen, gelişen ve canlı bir varlıktır (Aşçı ve Güneyli, 2021). Aslında dil, çocukların yeteneklerini ve bilgilerini değerlendirdiğimiz en etkili araçtır. Dil, hem daha

fazla bilgi edinmenin aracı hem de kendi içinde bir amaç olduğundan, erken eğitimin yapı taşları olan bireysel bileşenlerine odaklanmak faydalıdır (Pandey, 2014). Dil gelişim kuramlarına göre dilin fonolojik yapısına dair bilgi süreci 6 yaşında, morfolojik ve sözdizimisin dil özellikleri ergenlik dönemi ile birlikte imkânsızlaşmaktadır (İnal ve Çakır, 2021). Dil öğrenimi doğuştan ve erken yaşlarda öğrenme için müsaitken, ilerleyen yaşlarda zihin karmaşıklığı ve çevresel etkilerle sınırlanabilir. Bir çocuk okula başladığında ana dili göz ardı edilirse veya kullandığı dili aşağılayıcı muamele görürse, çocuk bunu çabucak hisseder (De Luca, 2018). Okulda ana dilinin görünür olması, öğrencinin kimlik gelişimi ve aidiyet hissi için de elzemdir (Çayır, 2022). Bundan dolayı ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların başarısını arttırmak ve onları daha ileriye götürmek için üzerinde durulması gereken nokta temelde ana dili edinimindeki eksiklikler, bu eksikliklerin düzeltilmesi ve çocukların en iyi şekilde eğitilmesi olmalıdır (Bezcioglu Göktolga, 2017).

Eğitimin desteklenmesi adına ulusal ve uluslararası pek çok mevzuata dâhil olan ve yıllardır AB'ye üye olabilme girişimlerinde bulunan Türkiye Cumhuriyeti'nin son zamanlarda kapsayıcı eğitim alanında faaliyetleri hız kazanmış olsa da ne yazık ki politik ve siyasi sebeplerin etkisiyle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan çocukların ana dil problemine ilişkin etkili bir çözüm yolu ürettiği söylenemez. Kapsayıcı eğitimin ana dili Türkçe olmayan çocukları da kapsadığını düşündüğümüzde kendimize şu soruyu sormalıyız neden bu öğrencilerimizin sisteme dâhil edilmesi ve başarılı olabilmeleri konusunda başarısız oluyoruz?

Bu sorunun cevabına ilişkin bulgulara, çocuğun çoğu zaman resmi dil ile ilk kez tanıştığı ve iki dil karmaşasının yaşandığı ilkokullarda ulaşmak mümkündür. Kapsayıcı eğitim ve iki dilliliğe ilişkin yapılan diğer araştırmalar (Aksungur, 2023; Aslan, 2018; Baka, 2023; Emeç, 2011; Ergün, 2017; Gözükcük, 2015; Gül Yazıcı, 2007; Karadaş, 2017; Kepenek, 2022; Kızıлтаş, 2019; Öğmen, 2021) iki dilli çocukların yaşadıkları problemlerin incelenmesine ilişkin kapsayıcı eğitim bağlamında gerçekleştirilmemiştir. Fakat ana dili farklı olan iki dilli çocuklar kapsayıcı topluluklar arasındaki dezavantajlı gruplar arasındadır. Mevcut çalışma kapsayıcı eğitim ile iki dillilik olgusuna ilişkin bulguları birlikte inceleyerek literatürdeki diğer çalışmalara katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Bu araştırmanın katılımcılarının sınıf öğretmenlerinden oluşuyor olmasının nedeni ilkokul eğitimine devam eden çocukların bilişsel ve duyuşsal süreçlerine fazlasıyla tanıklık etmeleri ve çocukların öğrenme süreçlerini daha iyi anlamlandırmalarından kaynaklıdır. Bu

araştırmada ilkokulun farklı sınıf seviyelerinde görev yapan sınıf öğretmeni katılımcılar eğitim sürecindeki deneyimlerini hem kendi bakış açılarıyla anlatıp hem de yaşanan sorunları belirteceklerdir. İki dilli öğrencilerimizin yer aldığı okullara genellikle mesleğe yeni başlayan ve ana dili çocukların dilinden farklı olan öğretmenler atanmaktadır. Bu okullarda göreve başlamak ile kendisi de iki dilli dezavantajlı bireylere dönüşen sınıf öğretmenleri ve iki dilli öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar neredeyse uzay çağının yaşandığı dünya düzeninde hem eksiklik hem de büyük bir kayıptır.

Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı bu araştırmanın temele aldığı problem; kapsayıcı eğitimin ülkemizde bir politika haline dönüşmesine rağmen ana dil problemlerini giderebilme noktasında niçin eksik kaldığı sorusudur. Araştırmanın bütününde bu soruya yanıt aranacak ve kapsayıcı eğitim bağlamında iki dillilik ile alakalı yaşanan sorunlar sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla birlikte belirlenerek bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunulacaktır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı gruplar arasında yer alan ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin başta eğitsel olmak üzere farklı alanlarda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin iki dillilik olgusuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- İki dilli öğrencilerin eğitim ortamlarına uyumu ve ait olma durumları ne düzeydedir?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri iki dilli sınıflarda ne tür kapsayıcı uygulamalar yapmaktadır?
- Sınıf öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin gözlemleri nelerdir ve bu sorunları çözmek için kapsayıcı eğitim boyutunda neler yapılabilir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dil hem birey hem de toplum açısından hayati bir araç olmakla birlikte, düşünce ve fikirleri iletmede de önemli rol oynar (Turan ve İslam, 2021). Dil, kültür ve kimlik arasında ayrılmaz bağlar bulunmaktadır (Bezci, 2021). Öyle ki ana dili devletin resmi dilinden farklı olan iki dilli bireylerin devletin resmi dilini bilmeyişi eğitim, iş ve sağlık gibi pek çok alanda sorunlar yaşamalarına sebep olabilir (İnal ve Çakır, 2021). KONDA (2006)'nın 53.224 kişi ile yaptığı toplumsal yapı analizi araştırmasında Türkiye’de yer alan etnik grupların kullandıkları dillerin oranları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Türkiye’de Yer Alan Etnik Gruplar ve Ana dilleri

Ana Dili	Ana Dili Olanlar	Günlük Hayatta Ana Dilini Kullananlar
Türkçe	84,54	87,46
Kürtçe	11,97	9,76
Zazaca	1,01	0,81
Arapça	1,38	1,05
Ermenice	0,07	0,02
Rumca	0,06	0,04
Yahudice	0,01	0,00
Balkan Dilleri	0,23	0,13
Kafkas Dilleri	0,07	0,03
Lazca	0,12	0,07
Çerkezce	0,11	0,08
Türki Diller	0,28	0,34
Kıptice	0,01	0,00
Batı Avrupa	0,03	0,03
Diğer Diller	0,12	0,17

Tablo 1’de belirtilen oranlara bakıldığında Türkiye’de Kürtçe, Zazaca ve Arapça konuşan grupların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Türkiye’de doğup büyüyen Kürt, Zaza ve diğer iki dilli çocukların okula başladıklarında okuma, anlama, dinleme ve yazma gibi Türkçe dil becerilerini kazanabilmesi için bu becerileri edinmeye hazır olması şarttır. Eğitim ortamını sevmeyen, dışlanan, ötekileştirilen ve ayrımcılığa uğrayan çocuk tüm süreçlerde

eksik bir çocuk olarak kalabilir. Dezavantajlı gruplar arasında yer alan iki dilli bu çocukların gelecekte kendisine ve çevresine faydalı olabilmesi için kapsayıcı paydaşlar ile desteklenmeye ihtiyacı vardır. Ülkenin birer parçası olan bu çocuklar ne yazık ki çeşitli sebeplerle ayrımcılığa uğrayabilmekte ve özellikle kırsal kesimlerde ülkenin resmi dili ile ancak okula başladığında tanışmaktadır. Bu durum hem çocuk hem de öğretmen açısından yadsınamayacak sorunlar ortaya çıkarmaktadır.

İki dillilik temelinde yaşanan sorunlara geçici çözümler bulmak yerine kalıcı yasal politikalar oluşturma gerekliliği olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı içermekten çok dâhil etmeyi ön plana çıkaran kapsayıcı eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple araştırmanın başlangıcında iki dillilik, ana dili ve kapsayıcı eğitim içerikli alan yazın incelenmiştir.

Kapsayıcı eğitim ve iki dillilik ile alakalı alan yazındaki araştırmalardan bazıları (Aksungur, 2023; Baka, 2023; Bayram, 2019; Çınar, 2020; Deniz Moran, 2022; Dönmez, 2022; Erçiçek, 2023; Güler, 2023; Güngör, 2022; Kara Eren, 2021; Şimşek, 2019; Şengöz, 2022; Yılmaz, 2021) öğretmen ve okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını, tutumlarını, stratejilerini, görüşlerini, karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ve öğretmenlerin görüşlerini anlamlandırabilecek kapsayıcı eğitim bağlamında geliştirilen ölçekleri içermektedirken, bazı araştırmalar da 2011 yılından itibaren çeşitli sebeplerle ülkemize göç eden Suriyeli mülteci öğrencilerin kapsayıcılık bağlamında yaşadıkları sorunlar, eğitsel süreçler ve çözüm önerilerine yöneliktir (Aktürk Çopur, 2019; Alhleel, 2021; Halef, 2021; İlter Erten, 2021; Kaya, 2020; Keleş, 2019; Kıroğlu, 2022; Kırılmaz, 2019; Özcan, 2018; Saraç, 2022; Şahin, 2022; Yıldırım, 2017; Yılmaz, 2020). Doğrudan öğrenci görüşlerini içeren kapsayıcı çalışmalar ise azınlıktadır (Gürhan, 2023; Ünal, 2021; Yıldız Şeker, 2022). Bazı araştırmalar ise ana dil ve iki dillilik kavramlarını öğrenci ve öğretmenlerin bu anlamda yaşadıkları sorunlar, çocukların dil öğretiminde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri bağlamında ele almaktadır (Aslan, 2018; Emeç, 2011; Ergün, 2017; Gözükcü, 2015; Gül Yazıcı, 2007; Karadaş, 2017; Kepenek, 2022; Kızıltaş, 2019; Öğmen, 2021; Pekgenç, 2019; Sarı, 2001; Tulu, 2009; Uğur, 2017; Yalçın Su, 2020; Yılmaz ve Şekerci, 2016;).

Araştırmalar incelendiğinde kapsayıcı eğitim ve iki dillilik olgusunun pek çok farklı kavram ile ilişkilendirilmiş olduğu fakat dezavantajlı gruplar arasında yer alan iki dilli çocuklar ile kapsayıcı eğitim kavramının ilişkilendirilmediği görülmektedir.

Bu araştırma; kapsayıcı eğitim ve iki dillilik olgusunu bir arada incelemesi ve ilişkilendirmesi yönüyle alan yazındaki diğer araştırmalardan farklıdır.

Araştırma sınıf öğretmenlerinin; kapsayıcı eğitim bağlamında ne kadar bilgi sahibi olduğunu, lisans sürecinden başlanarak kapsayıcılık hakkında ne kadar donanımlı yetiştirildiği, kapsayıcı eğitim bağlamında eğitsel süreçlerde hangi uygulamalara yer verdiği, iki dillilik kavramına ilişkin görüşlerinin neler olduğuna ilişkin bulgular içermektedir. Araştırmanın yapıldığı bölgede hangi dillerin konuşulduğu, iki dilli çocukların sahip oldukları avantaj ve dezavantajların neler olduğu, iki dillilik ile ilgili sorunların çözümünde hangi kapsayıcı çözümlere yer verilebileceği incelenmiştir. Bu araştırma; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ve diğer eğitim kuruluşlarına, iki dilli çocukların eğitim uygulamalarında yapılacak yeniliklerin düzenlenmesinde, mevcut eğitim programının ana dil temelli yapılandırılmasında ve iki dilli öğrencilerin eğitiminde görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde rehberlik edebilir, kapsayıcı eğitim ve iki dilliliğe ilgi duyan ve bu alanda yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm arayışında olan eğitimcilere, toplumdaki dezavantajlı gruplar ve iki dilli bireylere yol gösterebilir. Dolayısıyla bu araştırmada yapılan incelemeler ve ulaşılan bulgular yıllardır devam eden ana dil temelli sorunların çözümüne katkıda bulunması ve politikalara fikir vermesi, ana dil, iki dillilik ve kapsayıcı eğitim alanında yapılacak araştırmalara kaynak teşkil etmesi yönüyle önemli ve değerlidir.

1.4. TANIMLAR

Bu araştırmada sıklıkla kullanılan bazı kavramlara ilişkin tanımlar aşağıdaki gibidir:

Kapsayıcılık: Kapsayıcılık, toplumun tüm alanlarında cinsiyeti, ırkı, sosyo-ekonomik geçmişi ve dili ne olursa olsun tüm insanlar için eşit haklar talep eden insan hakları hareketine verilen yanıttır (Paseka ve Schwab, 2020).

Kapsayıcı Eğitim: Özel gereksinimleri veya yetersizliğı bulunan öğrencilere odaklı, dışlanmayı sonlandırma amaçlı, dışlanma riski olan tüm grupları (örneğin, mülteciler, dil ve dinleri farklı olanlar) ele alan, herkes için okul gelişimini hedefleyen ve herkes için kaliteli eğitim vurgusu yapılan eğitimi düzenleme yaklaşımıdır (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006).

Ana Dil: Ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil ve lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dildir (Korkmaz, 1992).

Ana Dili: İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiğı dil. Aile ocağında kullanılan ve küçükken öğrenilen dil (Öncül, 2000).

İki Dilli: İki dilli kişiler, birden fazla dilde iletişim kurabilen ve her iki dilin temel becerilerini farklı düzeylerde yerine getirebilen kişilerdir (Haznedar, 2021b).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. KAPSAYICILIK

Birey anne karnında var olmaya başladığı andan itibaren, doğası gereği çevresindeki insanların yardımına ve varlığına muhtaçtır. Bu ihtiyaçların ilk olarak giderildiği ve bireyin dünyaya gözlerini açtığı coğrafya ise neredeyse tüm hayatını etkileyecek ve şekillendirecektir. Çünkü anlama yeteneğine sahip olan her birey öncelikle üyesi olduğu insan topluluğunun kendine özgü değerlerini ve alışkanlıklarını özümseyecektir. Fakat bazı bireyler farklıdır ve özümseme konusunda zorluklar yaşayabilmektedir. Bu nedenle zaman içerisinde gerek üyesi olduğu topluluk gerekse farklı topluluklar tarafından dili, dini, cinsel kimliği, zihinsel ve bedensel özellikleri, ekonomik yapısı ve aile yapısı gibi farklı nedenlerle ötekileştirilip dışlanabilmektedir. Tam bu noktada kapsayıcılık fikri bu türden ötekileştirmelerin önüne bir duvar örerek her bireyin biricik ve tek olduğu fikrine değer katan ve anlamlandıran bir kavramdır.

Kapsayıcılık, özü itibariyle dışlamanın karşıtıdır ve dışarıda bırakmak yerine dâhil etmeyi gerektirir (Güngör ve Pehlivan, 2021). Kapsayıcılık, toplumun tüm alanlarında cinsiyeti, ırkı, sosyo-ekonomik geçmişi ve engeli ne olursa olsun tüm insanlar için eşit haklar talep eden insan hakları hareketine verilen yanıttır (Paseka ve Schwab, 2020). Bu görüşü Altunoğlu (2021) kapsayıcılığın, tüm bireylerin siyasal ve toplumsal alanda eşit mesafede olma ve toplum üyelerinin yararlandıkları faydalardan eşit yararlanma hakkı üzerine inşa edildiğini ifade ederek desteklemektedir.

2.1.1. Kapsayıcılığın Boyutları

Ortaya çıktığı andan itibaren farklı aşamalardan geçerek farklı anlamlar edinen kapsayıcılık kavramının felsefi temellerini ele alan Gürgür (2019) kapsayıcılık kavramının 1940'lı yıllardaki ayrıştırmacı yapısından çıkarak günümüzdeki birleştirici gelişimine değinmektedir. Dryden Peterson, Adelman, Alvarado, Anderson, Bellino, Brooks ve Suzuki (2018) çalışmalarında kapsayıcılığı yapısal ve ilişkisel olarak iki boyutta ele almaktadır. Yapısal kapsayıcılık eğitim olanaklarına erişebilme sürecini içerirken ilişkisel kapsayıcılık bireyin kim olacağına etki eden duyuşsal etkenleri içerir. Kapsayıcılığı toplum açısından çok boyutlu olarak ele alan Ballard (1997) eğitimin bireyler arasında en ufak bir ayrımcılık gözetmeksizin yapılmasını ve yürütülmesini aynı zamanda öne çıkan noktanın

farklılıklardan ziyade farklılaşma odaklı olması gerektiğini savunur. Altunoğlu (2021) ise kapsayıcı yaklaşımları üç başlık halinde özetlemiştir. Bunlar:

- Engelli bireylerin soyut olarak sürece katıldığı kapsayıcılık,
- Engelli bireylerin somut olarak sürece katılmasını öngören kapsayıcılık,
- Yalnız engelli bireylerin değil dezavantajlı tüm bireylerin sürece katılmasını öngören kapsayıcılıktır.

Qvortrup ve Qvortrup (2018) kapsayıcılığın temelinde yer alan kaynaştırma ve içerme anlayışının günümüzde sadece özel eğitime muhtaç çocuklara uygulanabilirlik görüşünü aştığını savunmaktadır. Tüm çocukların sisteme dâhil edilmesi ve içerme kavramının farklı boyutlarıyla ilgilendiği çalışmasında içermeyi üç farklı boyutuyla ele almaktadır. Kapsayıcılığın ilk içerme boyutu farklı grupların dâhil edilmesini kapsarken ikinci boyut kapsayıcı eğitimdeki paydaşlarla ilgili bilgileri içermektedir. Üçüncü boyutta ise çocukların farklı olma derecelerine göre dışlanmış ya da dâhil edilmiş olma durumlarını ele alır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO] (2009) ise kapsayıcı eğitimin odaklandığı temel alanları kapsayıcılığın üç boyutuyla ele almıştır. Bunlar:

- Sistemin Kapsayıcılığı: Eğitim sistemleri, okullar ve öğretmenler tarafından kültürel, sosyal ve bireysel çeşitliliğe saygı duyulması ve bu doğrultuda öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verilmesi,
- Eğitime Erişimin Kapsayıcılığı: Herkes için kaliteli eğitime eşit erişim imkânı sağlanması,
- Sosyal Kapsayıcılık: Diğer sosyal politikalar ile sosyal aktörlerin ve paydaşların beklentilerini içeren yakın koordinasyon içinde olunmasıdır.

Sistemin kapsayıcılığı göz önüne alındığında her ülkenin kendi şartlarını ve farklılıklarını göz önünde bulundurduğu ülkenin her kesimindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan kapsayıcı politikalar geliştirmesi gerekir. Nitekim kapsayıcılık kökleri geçmişe dayanan belirli bir gruba değil tüm gruplara kucak açan inanç ve fikirlerin oluşturduğu bütünsel bir olgudur (Altunoğlu, 2021). Eğitim noktasında odaklandığımız kapsayıcılık gereği her çocuğun kaliteli eğitime erişim sağlaması için eğitim ortamlarında farklı ırklara, dillere, inanışlara ve kültürlere sahip öğrencilerin olumlu bir eğitim deneyimi yaşamaları, öğretim programlarının tüm öğrencilerin farklılıklarına uyarlanarak eğitim ortamının keyifli hale getirilmesi verimli ve kendine güvenen bireylerin yetişmesine katkıda bulunarak vatana

ve millete yararlı bireyler yetişmesine yardımcı olacaktır. Sosyal kapsayıcılık ise tüm paydaşların iş birliği içerisinde çalışarak verimli politikalar oluşturulmasını içerir. Toplumların bugün yaşadıkları sorunlar ile gelecekte de karşılaşmamaları için çocuklara ilişkin alanlarda izleyecekleri politikalar önem ve öncelik taşımaktadır (Amaç, 2021).

2.2. KAPSAYICI EĞİTİM NEDİR?

Geleceğin mirası olan çocuklar, doğdukları andan itibaren bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirebilmek için içgüdüsel dürtülerinin yanında eğitime de ihtiyaç duyarlar. Eğitim, çocuğun var oluşunda rol oynayan en temel unsurdur ve her alanda doğumdan ölüme kadar çocuğun gelişimine katkı sunarak birey olma yolunda çocuğa eşlik eder. Kant'ın "*Eğitim, insanın tabiatında (yaratılışında) bulunan gizli bütün kabiliyetlerin geliştirilmesidir.*", Spencer'in "*Eğitim, tam bir yaşayışa hazırlıktır.*" ve J. J. Rousseau'nun "*Eğitim, çocukları yetiştirmek ve insan yapmak sanatıdır.*" tanımları bizlere eğitimde kapsayıcılığın ipuçlarını vermektedir. Stubbs (2008) ve Ainscow (2005b)'un kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri bu ipuçlarını destekleyecek birçok önemli kısım içerir. Bunlar:

- Kapsayıcı eğitim doğasını öğrenmenin yaşamın ilk anından başlayıp yaşamın sonuna kadar devam ettiğini ve yaşamın her alanını; evi, toplumu, formal, informal ve yaygın eğitim ortamlarını da içeren bir süreç olduğunu onaylamaktadır.
- Kapsayıcı eğitim toplumun kültürüne ve etkilendiği ve etkilediği bağlama göre devamlılığı olan her an gelişen enerjik bir süreci işaret etmektedir.
- Kapsayıcı eğitim, ayrımcılıkla mücadele etmeyi sağlamak, farklılıklara karşı empati geliştirmek, hoşgörülü olabilmek, farklılıkların katılımını cesaretlendirmek, eğitimin ve öğretimin erişimi önündeki engellerle başa çıkmak adına mücadele etmektedir.
- Kapsayıcı eğitimle, bireylerdeki tüm bireysel farklılıklar yaş, cinsiyet, etnik köken, dil, sağlık durumu, ekonomik durum, din, engellilik, hayat tarzı kabullenilir ve bu farklılıklara saygı duyulur.
- Kapsayıcı eğitim; öğrenciye katı bir sistem dayatması yerine sistemin bireysel farklılıklara uyum sağlayabilecek şekilde değiştirilmesini sağlar.
- Kapsayıcı eğitim belirli bir zaman diliminde önemseniş daha sonra unutulmuş bir olgu değildir. Kapsayıcılık dinamik bir süreçtir.

- Kapsayıcı eğitim, tüm paydaş uygulamadaki engellerin belirlenmesi ve kaldırılması ile ilgilidir.
- Kapsayıcı eğitim, eğitim ortamında yer alan tüm öğrencilerin var olabilmesine ve öğrenci başarısının nasıl geliştirilmesi gerektiği noktasında öngörülen çözümlere odaklanmıştır.
- Kapsayıcı eğitim, eğitim ortamlarında en fazla risk altında bulunan öğrenci gruplarının özel olarak incelenip katılım ve başarılarını sağlamak ahlaki bir sorumluluktur.

Kapsayıcı eğitimde temel olan bütün çocukların eşit biçimde değer görecekları eğitsel bir çerçeve oluşturmaktır (Güngör ve Pehlivan, 2021). Kapsayıcı eğitim kurumlarının; öğrencilerin tarihsel geçmişini, sosyokültürel alışkanlıklarını, ilgi ve becerilerini geliştirip öğrenci ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlenmesini öngörür (Altunoğlu, 2021). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim, tüm öğrenciler için adil bir eğitim ortamı oluşturmayı benimseyen, toplumu “herkes için kaliteli eğitim” düşüncesi etrafında birleştiren, dışlayıcı tutum ve davranışlardan uzak bir okul iklimi oluşturmayı hedefleyen bir anlayıştır (Şimşek, 2019). Dini, dili, ırkı fark etmeksizin dünyadaki her çocuk biricik ve değerlidir, fakat bazı çocuklar bir takım bireysel farklılıkları nedeniyle diğer çocuklardan ayrılırlar. Farklı özelliklere sahip olan bu öğrencilerin aynı ortam ve şartlarda dışlanmadan, sistematik bir eğitim alması ise ancak kapsayıcı eğitim ile mümkündür (Cengiz-Şayan, 2020). Farklı özelliklere sahip bireyler denince akla ilk olarak engelli ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler gelse de kapsayıcılık günümüzde bu algıyı kırmıştır. Bu sebeple kapsayıcı eğitim; mülteciler, kız çocukları, engelliler, düşük gelirli aileler, etnik ve dini yönden azınlıkta olan gruplar da dâhil olmak üzere birçok grubun eğitim hakkından yararlanacağı şekilde genişlemiştir (Bayram, 2019). Genişleyen bu sistem içerisinde dâhil olma kültürü; ulusal, bölgesel ve okul düzeyindeki üst düzey personeller arasında farklılıklara değer veren, iş birliğine inanan ve tüm öğrencilere eğitim fırsatları sunmaya kendini adanmış bir dizi ortak varsayım ve inanç gerektirir (Ainscow, 2020a). Tüm bu tanımlamalar, varsayımlar ve inançlardan yola çıkılacak olursa kapsayıcı eğitimin temel özellikleri altı başlık altında sıralanabilir. Bunlar:

- Özel gereksinimleri veya yetersizliği bulunan öğrenciler odaklı,
- Dışlanmayı sonlandırma amaçlı,
- Dışlanma riski olan tüm grupları ele alan,

- Herkes için okul gelişimini hedefleyen,
- Herkes için kaliteli eğitim vurgusu yapılan eğitimi düzenleme yaklaşımıdır (Ainscow ve diğ., 2006).

2.2.1. Kapsayıcı Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Hukuki Temelleri

Devletlerin siyasi idareleri ve diğer devletlerle olan diplomatik ilişkilerinin oluşumunda ülkenin iç paydaşları büyük önem taşımaktadır. Öyle ki ülkelerin coğrafi ve jeopolitik konumu, ekonomik yapısı, kültürel ve etnik yapısı geliştirilecek politikalara yön vermektedir. Özellikle 19. ve 20.yüzyıllarda yaşanan savaşlar sonucunda ülkesini terk etmek zorunda kalan göçmenler (Özenç ve Saat, 2019), çeşitli politikalardan (asimile, ergime, sömürgecilik) etkilenmiş ırklar (Çetin, 2016), çeşitli salgın hastalıklardan etkilenmiş bireyler, engelli bireyler (Demirtaş, 2019), özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, kadınlar, cinsel yönelimi farklı bireyler, risk altındaki çocuklar (Atmacaoğlu, 2021) ülke politikalarının oluşumunu şekillendirmiştir. Bu bireylerin yönlendirilmesi ve toplumun refah içerisinde kalkınabilmesi adına geliştirilmiş politikalardan biri de kapsayıcı eğitim politikasıdır.

Kapsayıcı eğitim, dünya çapında 1900'li yılların başından beri konuşulan bir olgu olmakla birlikte ülkemizde 1980'li yıllardan itibaren popülerlik kazanmaya başlamıştır. Değişen koşullar ile birlikte güçsüz ve korunmaya muhtaç olan bireyleri korumayı amaçlayan ve çocuk haklarını düzenleyen aynı zamanda kapsayıcı eğitimin gelişimine katkı sunan uluslararası bazı anlaşmalar bulunmaktadır. Bunlar Tablo 2'de verilmiştir (Akgündüz, 2021).

Tablo 2. Kapsayıcı Eğitimin Gelişimine Katkı Sunan Uluslararası Yasal Düzenlemeler

• 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi
• 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
• 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
• 1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Proje
• 1966 BM Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
• 1966 BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi

• 1971 BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirgesi
• 1975 BM Özürlü Hakları Bildirgesi
• 1979 Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW)
• 1981 UNESCO Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi
• 1982 BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
• 1982 Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme
• 1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
• 1990 Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
• 1993 BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar
• 1994 UNESCO Salamanca Bildirgesi
• 1996 BM Özgürlük Strateji Belgesi
• 2000 Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği
• 2000 Avrupa Birliği Temel Haklar Belgesi
• 2000 Dünya Eğitim Forumu
• 2001-2006 Avrupa Konseyi Ayrımcılığa Karşı Topluluk Eylem Planı Oluşturulması
• 2003 BM Özürlülük İçin Fırsat Eşitliği
• 2004-2010 Avrupa Komisyonu Özürlülük Eylem Planı
• 2006 BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
• 2006-2015 Avrupa Konseyi Özürlüler Eğitim Planı
• 2010 Avrupa Konseyi Bakanlar Konseyi Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Temelli Ayrımcılıkla Mücadele Etmek İçin Alınacak Önlemler Konulu Tavsiye Kararı
• 2010-2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi

Bu anlaşmalar arasında konumuz bağlamında bizi daha fazla aydınlatıp bilgilendirecek olanlar arasında Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi [CÇHB] kapsayıcı eğitim bağlamında ilk sırada yer almaktadır.

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924), uluslararası alanda çocukların korunması amacıyla oluşturulmuş ilk sözleşmedir. Bir önsöz ve beş maddeden oluşan bildirgenin maddeleri şu şekildedir:

- Çocuk beden ve ruhen doğal biçimde gelişmesine olanak sağlayan şartlar içinde bulundurulmalıdır.
- Açık çocuk beslenmeli, hasta çocuk tedavi edilmeli, fikren geri kalmış çocuk eğitilmeli, yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmeli, terkedilmiş çocuk korunmalıdır.
- Herhangi bir felaket anında yardım öncelikle çocuğa yapılmalıdır.
- Çocuk hayatını kazanabilecek hale getirilmelidir ve her türlü istismara karşı korunmalıdır.
- Çocuk yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayacak bir ruh ve düşünce sistemi içinde yetiştirilmelidir (Akyüz, 1980).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi [İHEB] (1948), uluslararası alanda imzalanmış bir önsöz ve 30 maddeden oluşan insan haklarına dair birçok önemli belgenin ilham kaynağıdır.

Herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya diğer herhangi bir akide, milli veya içtimai menşe, servet, doğuş veya herhangi diğer bir fark gözetilmeksizin işbu Beynamede ilan olunan tekmil haklardan ve bütün hürriyetlerden istifade edebilir. Madde 2

Ana ve çocuk özel ihtimam ve yardım görmek hakkını haizdir. Bütün çocuklar, evlilik içinde veya dışında doğsunlar, aynı sosyal korunmadan faydalanırlar. Madde 25

Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yükseköğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır. Madde 26

Tarihi Lahey Barış Konferansı'na kadar uzanarak insan onurunu korumayı amaç edinmiş İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948)'nin 2., 25. ve 26.maddelerine bakıldığında çocukların yaşam haklarından ziyade eğitim haklarına da değinmekte ve koruma statüsündeki bireylerin haklarını da ele alarak düzenlemekte olduğu görülür (Birinci, 2017).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi [AİHS] (1952), 14.maddesinde “Bu sözleşmede tanınan hak ve özgürlüklerden yararlanma, cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasal veya diğer

kanaatler, ulusal veya toplumsal köken, ulusal bir azınlığa aidiyet, servet, doğum başta olmak üzere herhangi başka bir duruma dayalı hiçbir ayrımcılık gözetilmeksizin sağlanmalıdır.” ayrımcılık yasağına değinilmiştir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [BMÇHDS] (1989), çocuk haklarına dair oluşturulmuş ve birçok devlet tarafından benimsenmiş en önemli sözleşmelerden biridir. 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe giren sözleşmeyi, Türkiye Cumhuriyeti 14 Eylül 1990 tarihinde imzalayarak dâhil olmuştur. BMÇHDS (1989) maddeleri oluşturulurken kurucu devletler; adalet ve barışın temeli olduğunu *düşünerek*, daha iyi bir yaşam düzeyi sağlama yolundaki kararlılıklarını *hatırda tutarak*, hiçbir ayırım gözetilmeksizin her bireyin hak ve özgürlüklerden yararlanma hakkına sahip olduklarını benimsediklerini ve ilân ettiklerini *kabul ederek*, çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutluluk, sevgi ve anlayış havasının içindeki bir aile ortamında yetişmesinin gerekliliğini *kabul ederek*, çocuğun tam erginliğe ulaşmamış olması nedeniyle doğum sonrasında olduğu kadar, doğum öncesinde de uygun yasal korumayı da içeren özel güvence ve koruma gereksiniminin bulunduğunu *hatırda tutarak*, dünyadaki ülkelerin tümünde çok güç koşullar altında yaşayan ve bu nedenle özel bir ilgiye gereksinimi olan çocukların bulunduğu *bilinci içinde*, çocuğun korunması ve uyumlu gelişmesi bakımından her halkın kendine özgü geleneklerinin ve kültürel değerlerinin taşıdığı önemi *göz önünde tutarak* toplam 54 maddeden oluşan sözleşmeyi oluşturmuşlardır (Dirican, 2018).

UNESCO Salamanca Bildirgesi (1994), 7-10 Haziran 1994 tarihleri arasında politika yapıcılar, uluslararası kuruluşların temsilcileri ve UNESCO iş birliğinde gerçekleştirilmiştir. Bildiri, özel eğitim gereksinimi olan çocuklar çerçevesinden kapsayıcı eğitime giden yolda öncü olmuş ve süreci hızlandırmıştır. Eğitimin küreselleşmiş piyasalaşmasının aksine, Salamanca Bildirgesi, tüm bireyler için uluslararası sosyal adalet standartlarını belirten bir evrenselliği temsil eder (Ydesen ve Andersen, 2020). Bu belge içerme ilkesi doğrultusunda kapsayıcı eğitime ışık tutarak, herkesi kapsayan, farklılıkları kutlayan, öğrenmeyi destekleyen ve bireysel ihtiyaçlara cevap veren kararlar bütünüdür (UNESCO, 1994).

CÇHB, İHEB, AİHS, BMÇHDS ve Salamanca Bildirgesi dışında Tablo 2’de yer alan diğer uluslararası yasal düzenlemeler de eşitlik, ihtiyaçları karşılayabilme, koruma, ayrımcılığı engelleme, engelli haklarına saygı, mesleki ve yetişkin eğitimlerinin yaygınlaşması fikirlerini ele almaktadır (Akgündüz, 2021).

Ulusal bağlamda bu hak ve özgürlükleri konu alan kanun ve sözleşmeler ise Tablo 3'te sıralanmıştır.

Tablo 3. Kapsayıcı Eğitimin Gelişimine Katkı Sunan Ulusal Yasal Düzenlemeler

SAYI	YASAL DÜZENLEMENİN ADI
2709 Sayılı	Türkiye Cumhuriyeti Anayasası
222 Sayılı	Eğitim Kanunu
1739 Sayılı	Milli Eğitim Temel Kanunu
5378 Sayılı	Özürllüler ve Bazı Kanun ve KHK Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun
573 Sayılı	Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
6458 Sayılı	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
6883 Karar Sayılı	Geçici Koruma Yönetmeliği
	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği

2709 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 10.maddesinde “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.” şeklinde eşitlik hükmü içeren ifade yer almaktadır. Madde 17 “Herkes, yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir.” Madde 42 “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” şeklindeki hükümler ile çocukların yaşama, eğitim ve öğretim hakları kanunlar ile güvence altına alınmıştır.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile şartlar ve koşullar ne olursa olsun her çocuğun aidiyet duygusu içerisinde eğitim ve öğretim sürecinden faydalanması esas alınmıştır. Kanun özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri Madde 12’de “Mecburi ilköğrenim çağında bulundukları halde zihnen, bedenlen, ruhen ve sosyal bakımdan özürllü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır.” güvence altına alırken, kanun maddesinde yer alan “özürllü” kelimesi 25/4/2013 tarihli ve 6462 sayılı Kanunun 1 inci maddesi ile "engelli" şeklinde değiştirilmiştir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitim sistemimizi düzenleyen temel inanç ve uygulamaların açıklandığı maddelerden oluşmaktadır. Kapsayıcılık ruhunu yansıtan genellik ve eşitlik ilkesinin yer aldığı 4.madde, ferdin ve toplumun ihtiyaçlarının yer aldığı 5.madde, eğitim hakkının yer aldığı 7.madde, fırsat ve imkân eşitliğinin yer aldığı 8.madde, okul-aile iş birliği ve her yerde eğitim ilkesinin yer aldığı 16. ve 17. maddeler ile düzenlenmektedir.

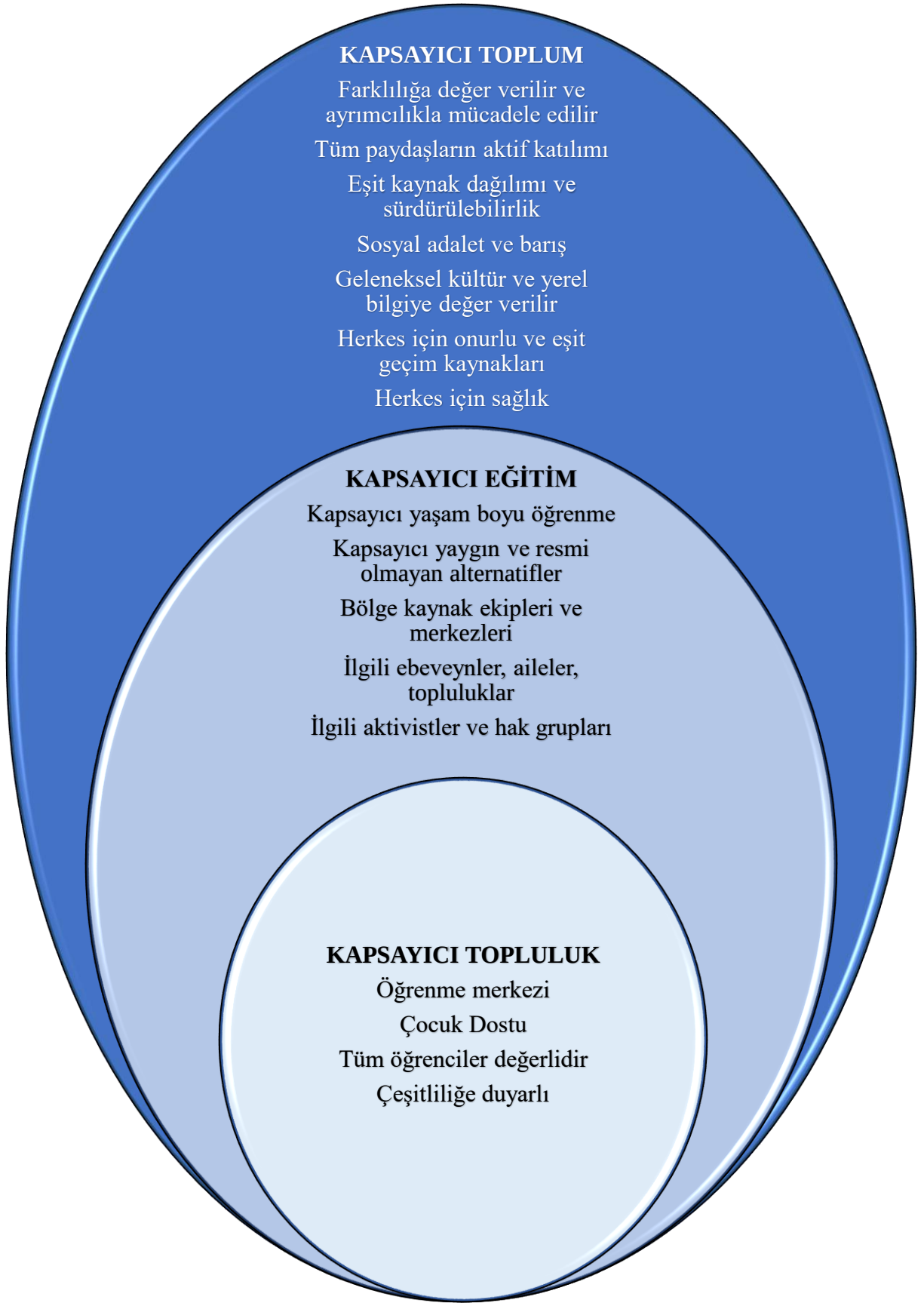
5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunun kapsamı, “Bu Kanun engellileri, ailelerini, engellilere yönelik hizmet veren kurum ve kuruluşlar ile diğer ilgilileri kapsar.” şeklinde Madde 2’de yer almaktadır. Bu kanun engelli bireylerin ayrımcılığa maruz kalmaması ve engellerini azaltacak her türlü aktivite, rehabilite, hastane hizmetleri ve iş imkânlarından kapsamlı bir şekilde yararlanmasına odaklanır.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim gereksinimi olan bireylerin özel eğitim hizmetlerinden faydalanması, sosyal ve fiziksel çevreden dışlanmadan eğitim alabilmesi, kendilerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim planlarının oluşturulması ve aile bireylerinin eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılması amaçlanır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda üst öğrenime ve toplumsal yaşama hazırlanmaları sağlanır.

6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu 11 Nisan 2013 tarihinde resmî gazetede yayımlanmıştır. 2011 yılında Suriye’deki iç karışıklıklar ve sonrasında bitmek bilmeyen savaş süreci, ülkemizin Suriye’den gelen mültecilere kucak açmasına sebep olmuştur. Geçici koruma statüsünde yer alan Suriyeli mülteciler zaman içerisinde geçici olarak konaklama fikirlerini ülkemize kalıcı olarak yerleşerek değiştirmişlerdir. Uluslararası bir sorun olan mülteci sorununa ilişkin bu kanunun amacı “yabancıların Türkiye’ye girişleri, Türkiye’de kalışları ve Türkiye’den çıkışları ile Türkiye’den koruma talep eden yabancılara sağlanacak korumanın kapsamına ve uygulanmasına ilişkin usul ve esasları” düzenlemektir. 6883 Karar Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği, 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanun ile benzer nitelikler taşır.

2.2.2. Kapsayıcı Eğitimin Yaygınlaştırılması ve Kapsayıcı Topluluklar

Kapsayıcılığın gelişimine daha geniş bir perspektiften baktığımızda, kapsayıcılığın gelişiminin kimi zaman tıklandığını, kimi zaman da birçok paydaş tarafından desteklendiği görülmektedir. Aslında hem ulusal hem de uluslararası belgeler kapsayıcı eğitimin uzun bir mücadelenin sonucu olduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ki eşitliği ve kapsayıcılığı teşvik etmek bu nedenle sadece teknolojik veya örgütsel bir değişiklik değil aynı zamanda felsefi harekettir (Ainscow, 2020a). Bu felsefenin devamı ve kapsayıcı bir eğitim ortamı için başta öğretmenler olmak üzere veliler ve okul idarecileri gibi tüm paydaşlara önemli görevler düşmektedir (Amaç, 2021). Stubbs (2008)'ın kapsayıcı toplum, kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı öğrenme merkezi kavramlarıyla ilişkili içerme çemberi birbirini tamamlayan ve birbirinden etkilenen paydaşlardan oluşmaktadır. Kapsayıcı toplumlar, küresel eğitim politikası uygulamasının odak noktasıdır. Kapsayıcı eğitim, okul eğitiminden daha geniştir ve farklı kültürel bağlamlarda farklı şekillerde işler. Kapsayıcı bir topluluk, kapsayıcı bir eğitim idealini oluşturmak isteyen cinsiyet, yaş, yetenek, engellilik, ırk, sağlık durumu veya sosyal statüden bağımsız olarak tüm çocukların ve yetişkinlerin oluşturduğu bir topluluktur. Stubbs (2008)'ın bu kavramları şematize ettiği içerme halkası Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Kapsayıcılık Halkası (Stubbs, 2008)

Ainscow ve diğerleri (2012) tarafından ortaya atılan The Ecology of Equity (Eşitlik Ekolojisi), kapsayıcı eğitim sürecinin merkezinde yer alarak, öğrenci katılımını ve başarısını etkileyen toplulukları üç başlık altında tartışır. Bunlar:

- Okul İçi Faktörler: Mevcut politikalar ve uygulamalar
- Okullar Arası Faktörler: Yerel bölgelerin okul sistemlerinin özellikleri
- Okul Dışı Faktörler: Ekonomik, siyasi ve kültürel faktörlerdir.

Bu bağlamda bireyin mikro sistemde yer alan ailesi, mezosistemde yer alan arkadaşları ve okul yaşantısı ile egzosistemde yer alan kültürel öğeler ve mevcut politik uygulamalar bireyin kapsayıcı eğitim içerisinde uygun bir boyutta değerlendirilmesini sağlamaktadır. Eğitimin ekolojisi kavramında belirtildiği gibi birey başarabilen, değerli ve katılımcı olarak değerlendirilmeli ve bireyin çevresindeki sistemlerin bireyin eğitimini nasıl etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır (Özel ve Çetinkaya Yıldız, 2020). Bu nedenle, daha kapsayıcı çalışma biçimlerine geçmek, bir eğitim sisteminde değişiklikler gerektirir. Nilholm (2021), yapmış olduğu vaka çalışmasında kapsayıcı uygulamaların nasıl geliştirileceğine dair evrensel olarak geçerli sonuçlara varmayı beklemenin yanlış olduğunu, bunun yerine ülkelerin kendi eğitim sistemleri doğrultusunda varacağı sonuçların daha gerçekçi olacağını belirtir. Hernandez Sánchez ve Ainscow (2018), okuldaki kültürel uygulamaların öğrencilerde kendini yansıtmaya ve sorgulama becerilerini geliştirdiğini belirtir ve müfredattaki düzenlemeler, uygulamalara yönelik araştırma süreçleri ve eğitim camiasının katılımının kapsayıcı eğitimin yaygınlaşması noktasında önemli olduğunu belirtir. Mugambi (2017) kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitim politikasına dönüştürülmesi adına atılacak adımları çalışmasının sonucunda şu şekilde özetlemiştir:

- Yerel bir durum analizi yapmak
- Herkes için eğitim fikrini empoze edebilmek
- Kapsayıcı ve kaliteli eğitim etrafında fikir birliğinin oluşturulması
- Uluslararası sözleşmelerin incelenmesinin ardından tavsiye kararlar oluşturulması
- Yerel güçlerin desteklenmesi
- Farklı değerlendirme yolları keşfetmek
- Okul ve toplum temelli uygulamalar geliştirmek
- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime inanmasını sağlamak
- Yasalar doğrultusunda dezavantajlı bireylerin önündeki engelleri kaldırabilmek
- Uluslararası öğrenme çıktılarını araştırmak ve deneyimlemek.
- Öğretmenlerin, öğrenciye dair bireysel farklılıkları kolaylıkla anlamasını sağlayacak hizmet içi eğitim faaliyetleri planlamak

- Eğitim sistemindeki tüm paydaşların (okul, aile, STK ve diğer personeller) sürece dâhil edilmesi ve desteğinin sağlanması.

Anlaşılacağı üzere kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılmasında en önemli paydaşlar aile, okul ve yerel etmenlerdir. Okul sistemi içerisinde öğrenci ile en fazla bütünleşen paydaş olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ruhu ile yetiştirilmiş olması ve öğrencilerinin bireysel farklılıklarını zenginliğe dönüştürecek faaliyetleri planlayabilecek stratejilere sahip olması önemlidir.

2.2.3. Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Dezavantajlı Gruplar

İnsanoğlu dünya üzerinde var olmaya başladığı ilk günden bu yana sürekli bir arayış ve değişim içerisinde olmuştur (Şahin, 2020). Bu arayış ve değişimlerin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan yeni bir yaşam alanı edinme, fizyolojik ihtiyaçlarını (yeme, içme, güvenlik) karşılayabilme, sevgi ve ait olma, kendini gerçekleştirebilme gibi farklı birtakım sebepleri bulunmaktadır. İnsan toplum içerisinde farklı nedenlerden ötürü bu ihtiyaçlarını karşılayamadığı zaman sıkıntı yaşar. Bu tür bireylerin oluşturduğu gruplar genel olarak belirli özelliklerinden dolayı toplumsal ve ekonomik yaşama tam anlamıyla katılabilme şansı bulamayan dezavantajlı gruplardır (Kahraman ve Kahraman, 2017).

Özü itibariyle dışlamanın karşısı olan, dışarıda bırakmak yerine dâhil etmeyi ilke edinmiş felsefi ve çok boyutlu bir olgu olan kapsayıcılık, farklı özelliklerden dolayı dezavantajlı duruma düşen bireyleri yok sayan ve yabancılaştıran bir sistem olmaktan çok uzaktır. Öyle ki eğitim perspektifinden baktığımızda kucaklayıcı ve kapsayıcı bir eğitim sistemi dezavantajlı bireylerin var olan sistemi özümsemesine ve zenginleştirmesine imkân tanıyarak toplumu daha ileri bir refah seviyesine taşıyacaktır.

Kapsayıcı eğitim bağlamında, sıkıntılar yaşayan bu bireylerin dezavantajlı olmasına ilişkin sebepleri düşündüğümüzde akla ilk olarak görme, duyma, konuşma ve hareket yeteneklerini kısmen veya tamamen kullanamayan bireyler gelmektedir. “Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi” 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanununa göre engelli olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar yasalarla güvence altına alınmış haklara sahip

olsalar da engelli bireyler toplum tarafından dışlanma, ayrımcılık ve ötekileştirmelere maruz kalmaktadırlar.

Ulusal ve uluslararası toplumlarda engelli birey diye tanımlanmayan, hakları yasalarla güvence altına alınmamış veya alınmış olsa dahi çeşitli zorbalık, dışlanma, damgalanma gibi engel durumlarıyla karşı karşıya kalan bireyler bulunmaktadır. Bu bireyler zamanla yalnızlaşır ve toplum tarafından ötekileştirilir (Gürdoğan-Bayır, 2019). Dezavantajlı grupların kimler olduğuna dair alan yazında inceleme yaptığımızda karşımıza aşağıdaki gruplar çıkmaktadır.

- Engelli (Fiziksel, zihinsel ve ruhsal) bireyler
- Üstün zekâlı bireyler
- Kadınlar
- Çocuk gelinler
- Çocuk işçiler
- Suça itilmiş çocuklar/bireyler
- Şiddet mağduru çocuklar/bireyler
- İhmal ve istismara uğramış çocuklar/bireyler
- Parçalanmış aile çocukları
- Anadili farklı çocuklar/bireyler
- Ülkede azınlık olan bireyler/topluluklar
- Mülteciler
- Yoksullar
- Bulaşıcı hastalık taşıyan bireyler
- Farklı cinsel yönelime sahip bireyler (Atmacaoğlu, 2021; ERG, 2016; Gürdoğan Bayır, 2019; Kahraman ve Kahraman, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Kazu, 2019; Stubbs, 2008; Taneri ve diğerleri, 2020; Ünal ve Aladağ, 2020).

Dezavantajlı gruplardan ilki olan engelli bireyler, engel türlerine bağlı olarak farklı sıkıntılar yaşamaktadır. Üstün zekâlı bireyler eğitim ortamlarında akranlarına nazaran daha

girişken ve aktif olmalarından ötürü dikkat çekerler. Kimi zaman ise asosyal davranışlar sergiledikleri için dışlanıp ötekileştirilebilmektedirler.

Kadınlar toplumun ürettiği cinsiyetçi olguları doğumdan ölüme taşır. Ataerkil bir toplumda erkek olmak bir avantajken, kadın olmak adeta bir suçtur. Böyle bir toplumda kadınlar; çalışma, yalnız yaşama ve eğitim alma gibi durumlarda sorun yaşarlar.

Öyle ki bedenini yeni tanımaya başlamış henüz yetişkin olamamış kız çocukları çeşitli politik sebeplerle çocukluklarından koparılıp rızaları dışında kadın olmaya zorlanmaktadırlar. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF] (2021) dünya çapında yapmış olduğu analiz sonucu eğer gereken önlemler alınmazsa önümüzdeki on yılda çocuk gelin sayısının on milyon daha artabileceğini öngörmektedir.

18 yaşından küçük her bireyin çocuk sayıldığı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na göre 18 yaşından önce iş hayatına atılmış bireyleri çocuk işçi diye tanımlayabiliriz. Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO] (2021) dünyada her 10 çocuktan birinin ahlaki açılardan tehlikeli, okul ortamından mahrum edici veya okul ile birlikte yürütülen işlerde çalıştığını göstermektedir.

Gerek çalıştıkları tehlikeli işler nedeniyle gerekse bireyin zihinsel durumu, uyuşturucu madde kullanımı, aile içi ve diğer çevresel faktörler sebebiyle suça itilen çocuklar ve bireylerde dezavantajlı gruplar arasındadır (Işıқтаç, 1999).

Dezavantajlı diğer iki grup ise şiddet mağduru ve ihmal edilmiş, istismara uğramış çocuklar/bireylerdir. Bu iki gruptaki kişi sayısı azımsanamayacak kadar fazla olmakla birlikte şiddet ve istismarın kaynağı genellikle kişinin yakın çevresindeki (anne, baba, kardeş, diğer akrabalar) bireyler arasındadır. UNICEF (2017) tarafından yayınlanan rapor, çocukların çocukluk dönemlerinin her aşamasında ve her ortamda şiddete maruz kaldıklarını gösteren en son verilere yer veriyor. Küçük çocuklara yönelik verilerden biri "Ulaşılabilir verileri olan 30 ülkede 1 yaşındaki her 10 çocuktan yaklaşık 6'sının düzenli olarak şiddet içeren disiplin önlemleriyle karşılaşmaktadır. 1 yaşındaki çocukların hemen hemen dörtte biri ceza olarak fiziksel olarak sarsılmakta, 10 çocuktan biri de yüzüne, başına ya da kulaklarına yönelik darbe almaktadır." şeklindeyken kız ve erkek çocuklara ilişkin cinsel şiddet eğilimlerine ilişkin verilerden biri "Dünyada 15-19 yaş aralığındaki yaklaşık 15 milyon ergen kız çocuk yaşamlarının bir noktasında cinsel ilişkiye ya da başka cinsel eylemlere zorlanmıştır." şeklindedir. Okul çağındaki çocuklara ilişkin veriler ise dünya

çapında eğitimine devam eden çocukların neredeyse yarısının fiziksel cezanın yasaklanmadığı ülkelerde eğitime devam etmek zorunda kaldıklarını belirtmektedir.

Bir diğer grup olan parçalanmış aile çocukları; ebeveynlerinden herhangi birinin vefatı, ebeveynlerinin biri veya ikisi tarafından terk edilme, ebeveynlerinin evlilik birliğini sonlandırmaları gerekçesiyle ebeveynlerinden biriyle, farklı bir aile bireyi ile veya yetiştirme yurtlarında yaşamlarını ve eğitimlerini devam ettirmeye çalışırken pek çok zorluk ile başa çıkmaya çalışırlar. Bu zorluklar çocukların okula devam durumlarını etkilemekte, değersizlik duygusu, saldırganlık, aşırı hassasiyet, erken olgunluk belirtileri gibi duygusal kaygılara sebep olabilmektedir (Hanson, 1999; Yavuzer, 2001).

Anadil problemi dünyada ve ülkemizde, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki azınlık grupları arasında hala devam etmektedir. Anadil problemi yaşayan dezavantajlı grupların anlama dolayısıyla kendini ifade edebilme becerileri bakımından sorunlar yaşadığı görülmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007).

Azınlık kavramını irdelediğimizde karşımıza hukuksal ve sosyolojik olarak iki farklı değişken çıkar. Sosyolojik açıdan azınlık, bir toplumda sayı bakımından az ve çoğunluktan farklı olan tüm gruplara verilen isimdir. Hukuksal olarak azınlık ise yaşanılan toplumdan birçok açıdan farklı özelliklere sahip olan azınlık grubudur. Her iki açıdan da farklı dile, dine ve ırklara mensup grupların eğitimi, kapsayıcı eğitim içerisinde nasıl konumlandırılacağı politik ve siyasi etkilerin altında hala birçok ülkede tartışılmaktadır (Atmacaoğlu, 2021).

Diğer bir dezavantajlı grup ise mültecilerdir. Türk Dil Kurumu [TDK] (2023)'e göre mülteci kelimesi aynı zamanda sığınmacı anlamına gelmektedir. Literatüre baktığımızda ise diğer bir anlam olarak göçmen kavramı karşımıza çıkmaktadır. Savaş, çatışmalar, doğal afetler ve ekonomik sebepler ile ülkesinden ve hayallerinden ayrılarak hiç bilmediği bir ülkeye yerleşen kişi mülteci olur (Çakran ve Eren, 2017; Şahin, 2020). Göç ettikleri ülkelerde mülteciler için alışma ve entegrasyon süreci çok zordur ve bu süreçten en çok etkilenen kesim ise çocuklardır (Yavuz ve Mızrak, 2016). Çocukların bilişsel ve duyuşsal olarak entegrasyon süreçlerini hızlandırmak adına kapsayıcı bir eğitim görmeleri gerekli ve zorunludur. Farklı ülkelerin kesiştiği bir alanda yer aldığı için yoğun mülteci göçlerine uğrayan Türkiye Cumhuriyeti, 1960'dan bu yana, Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü [UNHCR] (2021) ile sığınma ve mülteci konularında iş birliği içerisinde çalışmaktadır. UNHCR (2021) verilerine göre ülkemizde geçici koruma statüsü altında mülteci olarak ilk üç sırada yer alan mülteciler Suriye, Irak ve İran'dır.

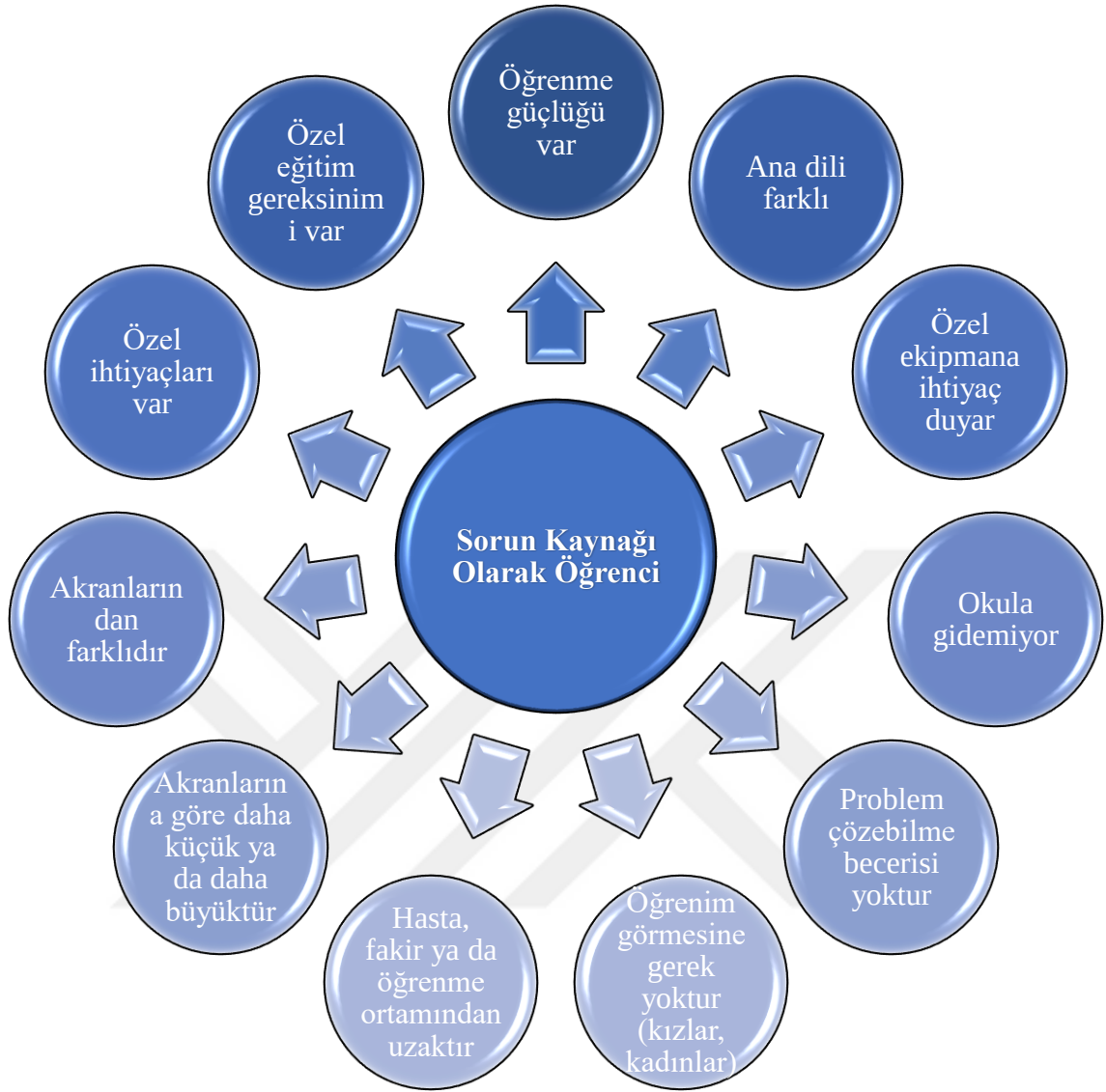
Yoksulluk ise farklı dezavantaj durumlarının bireyler üzerinde vücut bulmuş halidir. Yoksulluk beraberinde barınma ve yeme-içme gibi temel ihtiyaçların giderilebilmesini zorlaştırdığı gibi eğitim ve sağlık kurumlarına erişim imkânlarını da kısıtlar.

İnsan bağışıklık yetmezliği virüsü [HIV], Kazanılmış Bağışıklık Yetersizliği Sendromu [AIDS], hepatit ve frengi gibi bulaşıcı hastalıklar da dezavantajlı olma durumlarını beraberinde getirir. Öyle ki hastalığı taşıyan bireyler, damgalanma ve dışlanma korkusuyla hastalığını gizlemeye çalışırken toplumdan soyutlanabilmektedirler. Özellikle Afrika gibi sosyo-ekonomik olarak geri kalmış ülkelerde cinsel yolla bulaşan hastalıkların önlenmesi için gerekli olan sağlık materyalleri ve bilinç eksikliğinden ötürü bu hastalıkların yayılma hızı daha yüksektir. Dünya Sağlık Örgütü [WHO] (2022) verilerine göre Afrika ülkelerinde bu tür enfeksiyonların yüksek olması ve Worldometers (2023) verilerine göre bir yıl içerisinde HIV ve AIDS bulaşan 44.281.857 kişi olması dikkat çekicidir.

Cinsellik ve cinsel yönelimlerin tartışılma zamanı 1950li yıllardan beri devam etmekte ve toplumların politik ve düşünsel hareketleriyle şekillenmektedir. Üremeye yönelik cinsel yönelimler dışında kalan diğer cinsel yönelimlerin geçmişten beri çoğunlukla bozukluk veya sapkınlık olarak algılanmıştır. Bu tür yönelimleri olan bireyler bu yüzden kendilerini saklamak durumunda kalmıştır ve dezavantajlı olmuştur (TODAP, 2017).

2.3. KAPSAYICI EĞİTİM MODELLERİ VE YAKLAŞIMLARI

Kapsayıcı eğitim yaklaşımları incelendiğinde merkezinde bireyin daha kapsayıcı ortamlarda eğitim almasını savunan birkaç model ve yaklaşım bulunmaktadır. Bu model ve yaklaşımlardan bireysel/tıbbi/hayır kurumu modeli ve sosyal model ile ikiz yol yaklaşımı ve hak temelli yaklaşım Stubbs (2008)'a aittir. Mugambi (2017)'ye ait olan yaklaşımlar ise iki genel düşünceye dayanmaktadır. Bunlardan ilki hak temelli yaklaşım, ikincisi ise çokkültürlü eğitim yaklaşımıdır. Çokkültürlü eğitim yaklaşımı ile ilişkili diğer bir yaklaşım ikinci dil öğretimi yaklaşımıdır. Literatürde yer alan pek çok çalışmada ortak olarak bahsedilen diğer bir yaklaşım farklılaştırılmış öğretimdir (Broderick, Mehta-Parekh ve Reid, 2005; Gregory ve Chapman, 2020; Santamaria, 2009; Westwood, 2001). Kapsayıcı eğitim ile ilgili bir diğer yaklaşım ise kültürlere duyarlı eğitim yaklaşımıdır (Gay, 2000). Bu model ve yaklaşımlara ait özelliklere ait önemli ayrıntılar aşağıda belirtilmekle birlikte ikinci dil öğretimi yaklaşımına ait ayrıntılara iki dillilik ile ilgili kısımda yer verilecektir.



Şekil 2. Bireysel/Tıbbi/Hayır Kurumu Modeli (Stubbs, 2008)

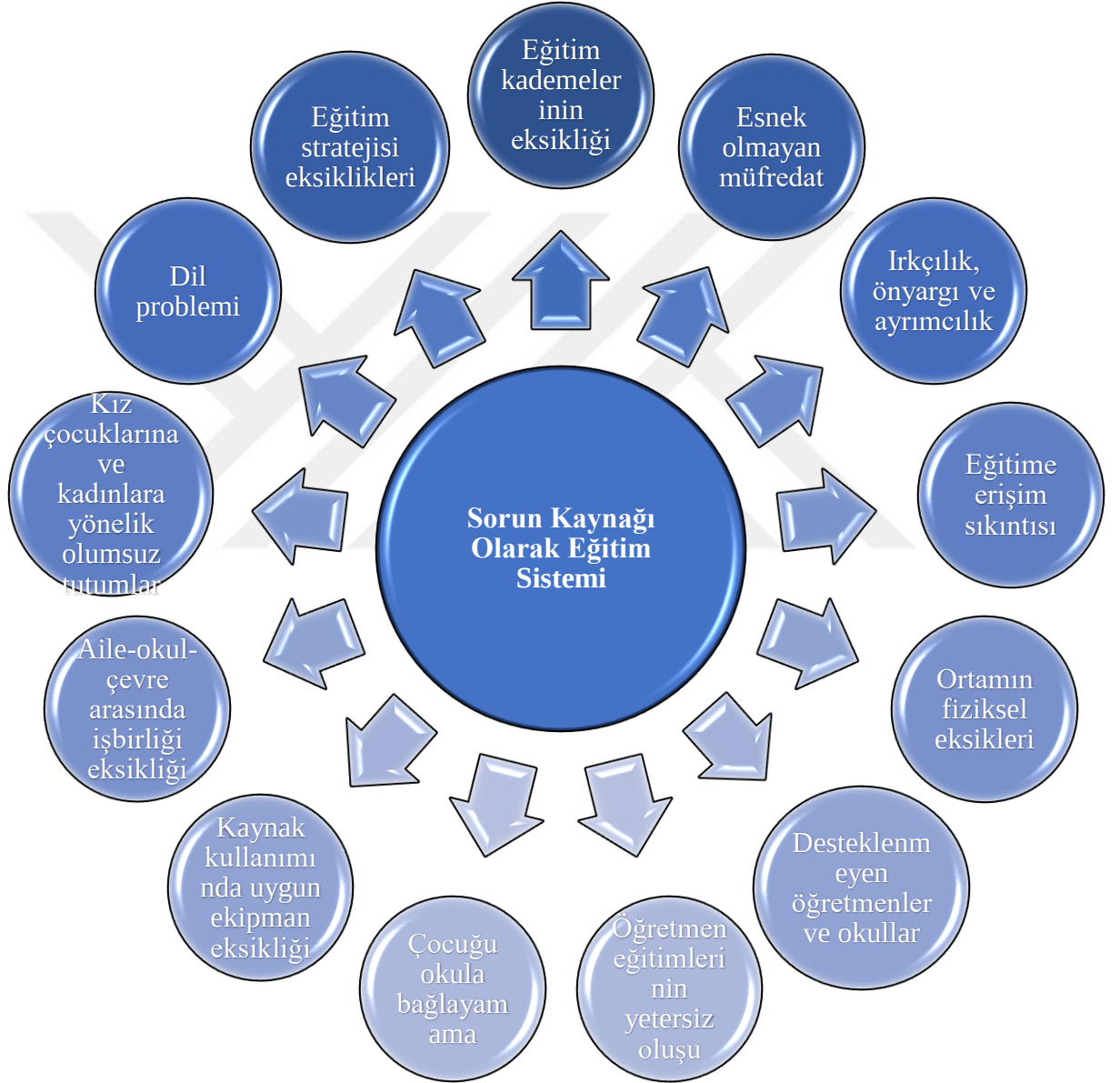
2.3.1. Bireysel/Tıbbi/Hayır Kurumu Modeli

Şekil 2'ye baktığımızda yaşanan sorunların kaynağı olarak görülen öğrencinin; öğrenme güçlüğünün olması, ana dilinin farklı olması, özel ekipmana ihtiyaç duyması, problemleri çözebilecek bilgi ve beceriye sahip olmaması, cinsiyetçi ayrımcılığa maruz kalması, sosyoekonomik olarak yetersiz olması, akranlarına oranla daha küçük ya da daha büyük olması, özel eğitime ihtiyaç duyması gibi etkenler öğrencinin eğitim ortamına uyum sağlayamıyor olmasında veya uzak kalmasında rol oynamaktadır.

Bireysel modelde sorun kaynağı olarak görülen öğrenci akran zorbalığından korunabilirse, bire bir eğitim sağlayan özel bir öğretmene sahipse, özel ekipmanlarla donatılmış özel bir ortamı varsa, derslerde kullandığı yöntem ve teknikler

farklılaştırılabilirse, okul çağındaysa ve okula ulaşım sağlayabiliyorsa, anadili dışında ülkesinin resmi dilini anlayabiliyor ve konuşabiliyorsa sorunlar çözülebilir. Bireysel model aynı zamanda bütünleştirilmiş eğitim, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimini desteklemektedir.

2.3.2. Sosyal Model



Şekil 3. Sosyal Model (Stubbs, 2008)

Sorun kaynağı olarak eğitim sisteminin görüldüğü ve çözümlerinin toplumda yer aldığı kapsayıcılık ruhuna uygun olarak herkes için eğitimi savunan sosyal modelde sorunların çözülebilmesi için:

- Aile-okul-çevre iş birliğinin sağlanması
- Farklılaştırılmış öğretimin yaygınlaştırılması
- Toplumu oluşturan tüm etnik grupların görüşleri alınarak eğitim sisteminde ihtiyaç analizi yapılması
- Sistemi düzenleyecek kaynakları erişime açık hale getirebilmek
- Yerel malzeme üretimini desteklemek
- Herkes için eğitim ruhunu etkin kılmak
- Eğitim ortamını güvenli, samimi ve ulaşılabilir hale getirmek
- Öğretmenlerin eğitimini önemseyerek motivasyonlarını desteklemek
- Akran öğretimini etkin kullanmak
- Irkçılık ve ayrımcılığın önüne geçebilmek
- Sivil toplum kuruluşları (STK), dernekler, kadın grupları ve etnik gruplar ile bağlantı kurabilmek gereklidir (Stubbs, 2008).

2.3.3. İkiz Yol Yaklaşımı

Sosyal modele alternatif olarak geliştirilmiş olan modeldir. Sosyal model ile sorun kaynağı olarak görülen eğitim sistemindeki sorunların çözümü sağlansa bile destekleyici kaynaklara ihtiyaç duyulacaktır. Bireylerin sisteme tam katılımını sağlamak için paydaşların tamamını sürece katmanın gerekliliğini savunan bu yaklaşım süreç içerisinde bireyi ve paydaşları uyum içerisinde dâhil edebilecek iki farklı yaklaşıma ihtiyaç duymaktadır (Stubbs, 2008).

2.3.4. Hak Temelli Yaklaşım

Bu yaklaşım, bireylerin veya çocukların rollerini netleştirir. Çocuk haklarına ilişkin evrensel sözleşmeden esinlenerek, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal tüm yönleriyle eğitim ortamlarına dâhil edilmesini öngörür. Uluslararası ve ulusal belgeler, kanunlar ve genelgelerle korunan ve güvence altına alınan hak ve ödevlerin sahipleri olarak bireylerin gelişimini, güçlendirilmesini ve bağlayıcı gelişimini içeren kapsayıcı bir çerçeve sunar. Hak temelli bir yaklaşım, bireylerin herhangi bir ayrımcılıktan arınmış olduğu herkes için eğitim fikrini destekler. Her çocuğun bireysel haklara saygılı bir eğitim ortamında kaliteli bir eğitime ihtiyacı olduğuna inanır ve farklı yaklaşım ve tekniklerle farklı engellerin aşılabileceğine inanır. (Mugambi, 2000Stubbs, 2008;).

2.3.5. Çokkültürlü Yaklaşım

Farklı etnik, ırksal ve sosyoekonomik grupların kültürel gelişimine katkıda bulunan ve ırklar arasındaki farklılıkları bir zenginlik olarak gören çokkültürlü eğitimin bir öğretim kültürü olmasını tanımlayan yaklaşımdır. Bu yaklaşım, eğitim sistemindeki farklı gruplara mensup bireylerin ön yargı ve ırkçılığa karşı korunarak, tüm grupların sisteme eşit şekilde katkı sunabilme ve eğitim alabilme özgürlüğüne sahip olmasını öngörür (Mugambi, 2000).

2.3.6. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

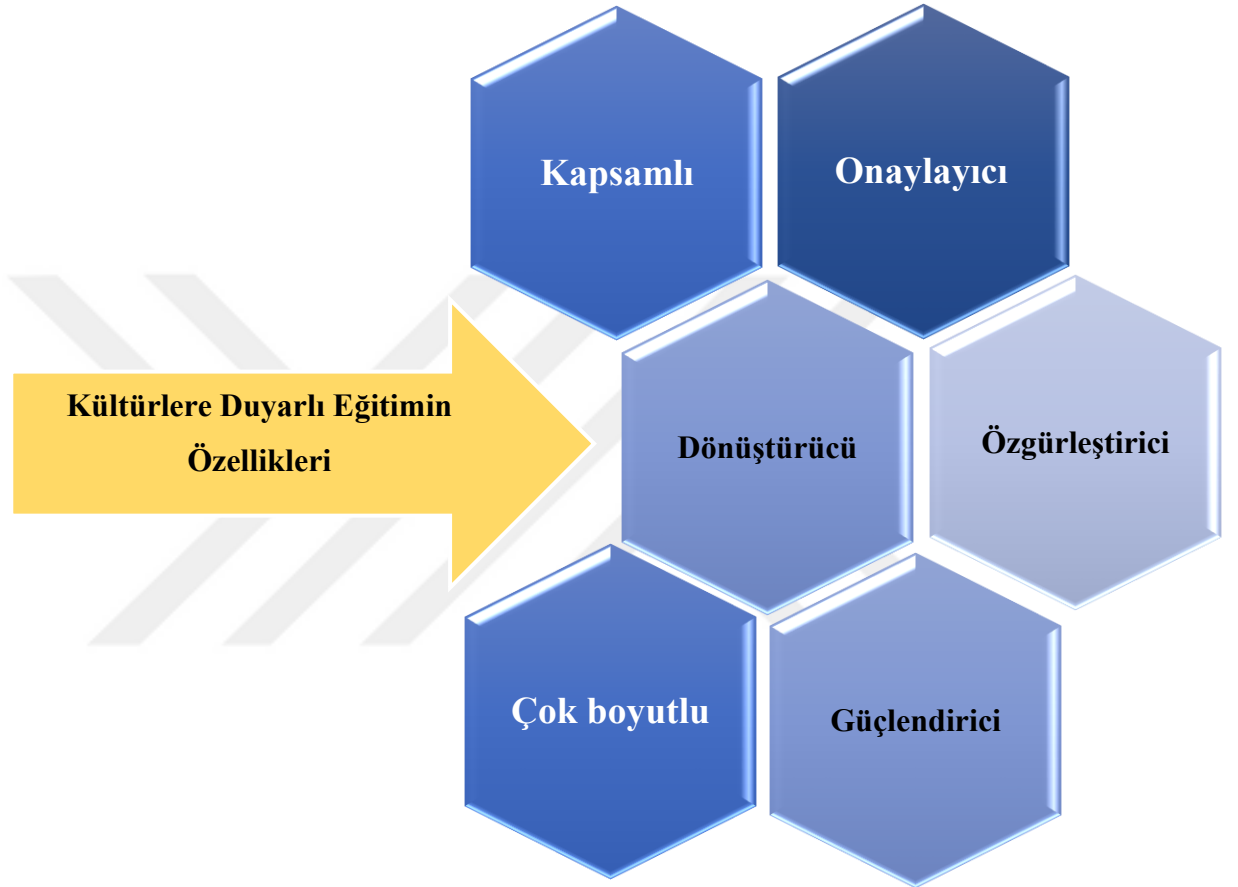
Öğretmenlerin sınıfta yaptıklarının öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkilediği konusunda bir fikir birliği vardır (Finkelstein ve diğerleri, 2021). Uygun yöntem ve yeterli süre verilmesi halinde tüm öğrencilerin öğrenebileceği bilinciyle öğrenciler arasındaki farklılıkları bir engel olarak değil zenginlik olarak görerek eğitim ortamlarını bu fikir doğrultusunda düzenleyip zenginleştirmek gerekir. Bu noktada farklılaştırılmış eğitim devreye girer. İlkokul düzeyinde kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarında önemli noktaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını tanınması,
- Öğretmenlerin bu farklılıkları kabul etmesi,
- Sınıf ortamlarının her öğrencinin ihtiyacına göre ayarlanması,
- Öğretimi farklılaştırmak için gerekli materyallerin kullanılması,
- Öğretim sürecinde her öğrenciye ihtiyaç duyduğu desteğin sağlanması (Amaç, 2021).

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin en iyi öğrenme yöntemi analiz edilerek bu yöntem üzerinden öğretim devam ettirilirken aynı zamanda farklı öğrenme yöntemleri de araştırılır (Şentürk, 2017). Farklılaşmış sınıflarda öğretmen her bir öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğunu dikkate alarak en iyi şekilde öğrenmeleri için etkin bir ders planı hazırlar. Öğrencilerden aldığı dönütleri dikkate alarak içerikte güncellemeler yapar (Faydalı, 2018).

2.3.7. Kültürlere Duyarlı Eğitim Yaklaşımı

Bu yaklaşım çokkültürlü eğitim felsefesine dayanmakla birlikte tüm bireylerin eşit haklara ve adil bir eğitim ortamına sahip olmasını savunur. Kültürlere duyarlı eğitimin özelliklerini Gay (2000) Şekil 4'teki gibi sıralamıştır:



Şekil 4. Kültürlere Duyarlı Eğitimin Özellikleri

- Kültürlere dayalı eğitim onaylayıcıdır çünkü bireyi var olan etnik kökeni ve geçmişi ile olduğu gibi kabul eder.
- Kültürlere duyarlı eğitim kapsamlıdır çünkü çocuğun bir bütün olarak değerlendirilmesini ve sürecin toplum ile bir arada yürütülmesini ister.
- Kültürlere duyarlı eğitim çok boyutludur çünkü eğitim sürecinin çok yönlü ve çok boyutlu olarak ilerlemesini ve değerlendirilmesini içerir.
- Kültürlere duyarlı eğitim güçlendiricidir çünkü önceliği öğrenciyi duyuşsal olarak yapabileceğine inandırmaktır.

- Kùltùrlere duyarlı eēitim dōnùřtùrùcùdùr çùnkù òēērenciyi kùltùrùnden ve geçmişinden koparmayı reddeder, òēērencinin kùltùrù ve geçmişiyle gurur duymasını ve yaşadığı topluma mutlu bireyler olarak katılmasını ister.
- Kùltùrlere duyarlı eēitim òzgùrleřtiricidir çùnkù farklı etnik grupların dùřùncelerini belirtmesi ve sisteme katkılar sunmasına engel olmaz.

2.3.8. İkinci Dil Öğretimi Yaklaşımları

Dil öğrenimi bazen zorunluluk bazen de bireyin kendi isteēi ile gerçekteşebilmektedir. Kişisel gelişim, ekonomik sebepler ve eğitsel sebeplerle yapılan dil öğrenimi bireyin farklılıklarla mücadele etmesine neden olmazken ana dili dışında ikinci bir dili zorunlu olarak öğrenmek zorunda olan bireyler çeşitli zorluklar ile karşılaşabilmektedir. İkinci dil öğreniminde uygulanan bazı yaklaşımlar şunlardır:

- İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı
- Doğal Yaklaşım
- İşbirliğine Dayalı Dil Öğretimi
- İçerik Temelli Dil Öğretimi Yaklaşımı
- Görev Temelli Dil Öğretimi Yaklaşımı
- Sözcük Temelli Dil Öğretimi Yaklaşımı
- Yeterlik Temelli Dil Öğretim Yaklaşımı
- Bütüncül Dil Öğretim Yaklaşımı (Sarı ve Turhan Türkkan, 2021)

Görùldüēü gibi kapsayıcı eğitim bağlamında benimsenen pek çok dil öğretim yaklaşımı bulunmasına rağmen ne yazık ki iki dillilik olgusunun fırsata evrilmesi temelinde kalıcı çözümler üretilememektedir. Bu sebeple dil kavramını irdelemek ve dilin farklı boyutlarını deēerlendirmek gereklidir.

2.4. DİL NEDİR?

Dil konusu, geçmişten bugüne pek çok bilim insanı, toplum bilimci ve lengüist tarafından tartışılmıştır. Dil nedir sorusuna cevap arayanlar dilin farklı boyutlarını içerecek şekilde bazı tanımlamalara ulaşmışlardır. Demirel (2021)'e göre dil; kendine özgü kodlama sistemi bulunan, deēişken semboller ile ses uyumlarını içeren, belirli kurallar ve kalıplara uyan bir sistemdir. Bloom ve Lahey (1978), Otto (2006) ve Owens (1984)'ın da dile ilişkin ortaya koydukları tanımlarda ortak nokta dilin sembollerden oluşun bir sistem olduğudur.

Agvan ve Dönger (2015) dili, insanoğlunun düşüncelerini ifade edebilme, geliştirme, dönüştürme ve aktarmada kullandığı sosyal bir kurum olarak ifade etmektedir. Piaget (1979) insan zihninin derinlerinde ortaya çıkan düşüncelerin dilden önce meydana geldiğini, dilin zihinde oluşan bu düşünceleri aktarmada bir köprü olduğunu savunur. Dil aynı zamanda insan topluluklarının ulus olabilmesi noktasında kültürel bir araçtır (Demirkıran, 2020). Bu araç farklı topluluklarda değişen biçimlerde karşımıza çıkan sessel anlatımlar (Martinet, 1998) olmak ile birlikte öncelikli görevi iletişim olan toplumsal bir olgudur (Çetinkaya, 2015). Bu olgu Ergin (1992)'e göre insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlıktır. Dursun ve Akkaya'ya (2017) göre “Kişinin fiziksel yeterlilik bakımından doğuştan getirdiği, çevresel faktörlerle gelişen eğitimle derinleşen, kişinin hislerini ve düşüncelerini anlatmasına bunun yanında uyarıları anlamasına yardımcı olan bir iletişim aracıdır.” Dile ilişkin yapılmış tanımlamalardan çıkarılabilecek ortak öğeleri Demirel ve Şahinel (2006) şu şekilde sıralamaktadır:

- Dil bir sistemdir.
- Dil seslerden oluşur.
- Dil bir iletişim aracıdır.
- Dil bir düşünce aracıdır.
- Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.

Dil kavramına ilişkin yapılan tanımlamalar dili belirli kalıp yargılara hapsetmenin aksine bizleri dilin özgür bir kavram olduğu sonucuna götürmektedir. Özetle dil; insanların iletişim kurarak birbirlerine yaklaşmasını sağlayan, bireyin fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamasına vesile olan, doğuştan sahip olduğumuz ve yaşantılar yoluyla gelişip zenginleşen dinamik bir varlıktır. Dünya üzerinde birçok farklı insan topluluğu ve bu toplulukların birbiriyle iletişim kurmak için geliştirdikleri farklı dil sistemleri bulunmaktadır. Topluluklar arasındaki dil sistemleri farklılıklar gösterse de dilin işlevi konusunda ortak noktalar oldukça fazladır.

2.4.1. Dilin İşlevi

İlk insanın doğumundan günümüz insan toplumunun oluşumuna kadar geçen sürede; anlaşılma, önemsenme, duygu ve düşünceleri aktarma çabaları hiç değişmemiştir. Dil ailesi oluşmadan önce ilk insan; ateşi keşfettiğinde, küçük topluluklar halinde birlikte yaşadığında,

avlandığında, ilk çocuğunu doğurduğunda, korktuğunda, ağladığında, sevdiğinde, hasta olduğunda ya da acıktığında farklı dil sembolleriyle duygu ve düşüncelerini aktarmaktır. Öte yandan günümüz insanı alışveriş yaparken, eğitim faaliyetlerinde bulunurken ya da sosyal ilişkiler kurarken ilk kuşakla aynı duygu ve düşüncelere karşılık gelen dil simgelerini kullanmaktadır.

Dilin kullanıldığı hangi bağlamı düşünürsek düşünelim dilin temel işlevi olarak karşımıza iletişim çıkar. İletişim, insanlığın başlangıcıyla başlayan ve insanlar tarafından geliştirilen dinamik bir süreçtir. İletişim, insanın doğduğu günden itibaren çevresiyle etkileşim halinde olan belirli bir ırkın ya da kültürün üyesi olması sebebiyle vazgeçilmesi zor yaşamsal bir zorunluluktur (Yalçın ve Şengül, 2007). Sorunsuz bir iletişimin gerçekleşebilmesi için dil kullanımının anlamlı olabilmesi gerekir. Dilin yıllar içindeki değişimi bu kanıyı doğrular niteliktedir. 1960'lı yılların dilbilimsel çalışmaları *sözlükbilimsel* düzeye odaklanırken daha yakın süreçteki çalışmalar *anlambilimsel* düzeyde yapılmaya başlanmıştır (Halliday, 1975).

Dil işlevleri, dilbilimciler ve düşünürler tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Dilin sağlam bir iletişim ağıyla güçlendiğini belirten Yağcıoğlu (2005) dilin işlevlerini toplumsal ve ekonomik olarak iki boyutlu sınıflandırırken Kılıç (2022) çağdaş görünümde dilin işlevini; mantıksal yalın önermecilik, mantıksal olguculuk ve gündelik dil felsefesi olarak üç boyutta açıklar. Halliday (1975) 9 aylık Nigel isimli katılımcısıyla başlattığı çalışmasını Nigel 30 aylık olana dek devam ettirmiştir. Bu süre zarfında üç seviyeden oluşan işlev seviyesi belirlemiş ve çocuğun dili yetişkin düzeyinde işlevselleştirebilmesi için üçüncü seviyede başarılı olmanın gerekliliği olduğu üzerinde durmuştur. Halliday (1975)'in başlangıç düzeyi için öngördüğü 7 farklı ön seviye bulunmaktadır. Bunlar Tablo 4'te belirtildiği gibidir.

Tablo 4. Halliday (1975)'in Başlangıç Düzeyi Dil İşlev Türleri

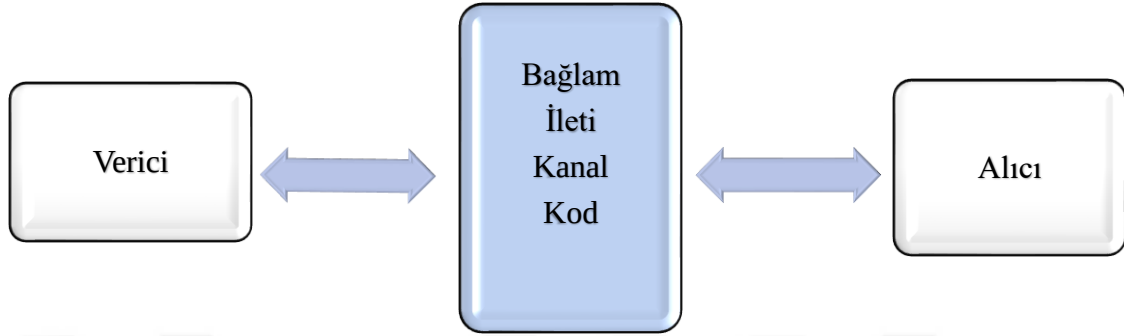
Araç Durumsal İşlev	Genel olarak maddi ihtiyaçları belirtmek için
Düzenleyici İşlev	Davranış kontrolü sağlamak için
Karşılıklı Etkileşim İşlevi	Çevre ile bağlantı kurabilmek için
Kişisel İşlev	Duyuşsal süreçlerin aktarımı için
Deneyimsel İşlev	Çevreyi anlamlandırmayı sağlar
Özgün İşlev	Kişinin kendi düşüncelerini sınıflandırmasını içerir.
Düşsel İşlev	Kişinin yaratıcılığını ortaya çıkarır

Tablo 4’de yer alan tüm seviyeler tamamlandıktan sonra dilin anlam kazanması ve işlevselleşebilmesi için diğer 3 seviyeye başlanır. Bu işlev seviyeleri Tablo 5’teki gibidir.

Tablo 5. Halliday (1975)'in İleri Düzey Dil İşlev Türleri

Düşünsel İşlev	Duyguların aktarımı
Kişilerarası İlişkiler İşlevi	Diyaloglar ve sosyal ilişkiler
Metinsel İşlev	Yazılı ve sözlü metinler oluşturabilme

Britton’un (1982) dil işlevlerini sınıflandırma görüşüne göre dilin belgesel, yazınsal ve anlatım işlevleri olmak üzere üç işlevi bulunmaktadır. Bu işlevler yoğun olarak gönderici ve alıcı arasındaki anlama süreciyle başlayıp yazma işlevini kazanma ile son bulmaktadır. Hymes (1972) ise dilin işlevselliğinde iletişim boyutuna yoğunlaşmaktadır. Kişinin istekleri, ihtiyaçları ve ilişki boyutları dilin işlevsellik kazanmasında etkilidir. Günay (2013) ise dilin işlevini iletişim boyutuyla açıklamıştır. Buna göre dilin işlevi üzerinde etkili verici, alıcı, kod, kanal, bağlam ve bildiri olmak üzere 6 adet önemli kavram bulunmaktadır. Bu görüşe göre anlamlandırma sürecindeki verici; duygu ve düşüncelerini anlatan kişi, alıcı; vericiden gelen kodları anlamlandıran kişi, kanal; iletişimin çeşidi, bağlam; iletişimin boyutu ve bildiri ise oluşturulmuş metin veya anlamlandırma sürecinin sonucu olarak adlandırılır. İletişim modelinin ilk kez benimsendiği 1960’lı yıllarda Jacobson (1960), Günay (2013) ile benzer şekilde dilin altı farklı işlevine dikkat çeker. Bu işlevler Şekil 5’teki gibidir.



Şekil 5. Jacobson'ın (1960) Dil İşlev Türleri

Şekil 5’de verici (anlatımsallık işlevi) iletişim sürecini başlatan ögedir. İletişimin sağlanabilmesi için verici ve alıcı arasında uygun bir anlatım biçimi oluşması gerekir buda kanal (ilişki işlevi) ile sağlanır. Bağlam (göndergesellik işlevi) ise vericinin alıcının düşünceleri üzerinde bıraktığı etkidir. İleti (İleti işlevi) verici ile alıcı arasındaki iletişimin istendik yönde olabilmesi, kod (üstdil işlevi) mesajların aktarımında doğru sembol, kelime, atasözü, deyim gibi dil becerilerinin kullanımıdır. Son olarak alıcı (Çağrı işlevi) vericinin oluşturduğu kodların alıcı üzerinde bir etki uyandırabilmesidir.

Jacobson’ın (1960) dilin işlevi modelini bu araştırmanın temel problemine uygun olarak iki benzer durum ile örnekleyebiliriz. İlkokul 2.sınıfa devam eden aynı sınıftaki iki ayrı öğrenciden biri ülkenin eğitim diline hâkimken diğeri anadili dışında eğitim dilini henüz öğrenmeye başlamıştır. İki öğrencinin iletişim sürecinde ortak olarak verici unsur öğretmen, alıcı öğrenci, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri kanal, öğretmenin üzerine basarak anlattığı önemli noktalar bağlam, ders sırasında öğretim ve yöntemlerin uygun şekilde aktarımı kod, öğrencinin aktarılanları anlaması ve uygulayabilmesi ise iletidir. Buradaki temel fark öğrencilerden eğitim diline yeteri kadar hâkim olmayan öğrencinin uygun bir kanal ve kod sistemi sağlanamadığı için ileti oluşturamayacak ve alıcı işlevini gerçekleştiremeyecektir fakat diğeri uygun koşullar altında tüm bunları eksiksiz yerine getirebilecektir.

Dilin işlevine ilişkin yapılan sınıflandırmalar dilin anlam boyutunun büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir. Dilin işlevini yerine getirebilmesi fiziksel, duyuşsal ve bilişsel olarak hazır olunması ve uygun koşulların sağlanması gerekir.

2.5. DİL GELİŞİM KURAMLARI

Dil edinimi farklı disiplinlerden farklı bilim insanlarının ortak görüşüne göre erken yaşlarda başlar ve çevresel etkenler ile gelişip şekillenir. Dolayısıyla çocukların yaşadıkları topluluktan ve aile ortamından kaynaklanan kısıtlayıcı ya da aksine destekleyici uyarıcıların varlığı dil gelişiminde bireysel farklara yol açmaktadır (Haznedar, 2021b).

Bilimsel dil incelemelerinin geçmişi Paul Broca (1861) ve Carl Wernice (1874)'in frontal ve temporal loblarda dilin üretilmesinde etkili bölgeleri araştırdıkları 1800'lü yıllara kadar gider. 20.yüzyıla gelindiğinde ise yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak çocukların davranışları üzerine yapılırken farklı disiplinlere ait çalışmalarda yapılmıştır (Kurt, 2019). Bu çalışmalara bakıldığında dil gelişimini inceleyen farklı bakış açılarını içeren başlıca üç kuram ile karşılaşmaktayız.

2.5.1. Davranışçı Yaklaşım (Behaviourism)

Bu kuramın en önemli temsilcisi “Verbal Behavior (Sözel Davranış)” adlı kitabıyla davranışçı yaklaşıma katkıda bulunan Skinner'dır (1957). Hayvanların davranışlarını gözlemleyerek insan davranışlarına dair çıkarımlarda bulunan Skinner'a göre dil, çevreden duyulan dilin gözlenmesiyle ve şartlanmayla öğrenilir. Örneğin bir bebek çevresinden duyduğu sesleri taklit eder, anlamlandırır ve dilin işlevindeki üst düzey becerilere kadar geliştirir. Süreç içerisinde tekrarlar yapılması ve pekiştireçler verilmesi davranışın daha hızlı edinilmesine katkıda bulunur. Fakat Skinner'ın yaklaşımındaki temel sorun dil edinim sürecinde çocuğu pasif bir olgu olarak görmesidir. İnsandaki dil davranışlarının hayvan davranışlarına göre açıklanamayacağını, dil öğrenen bireyin yaratıcılığının göz ardı edilemeyeceğini savunan Chomsky (1957) “Syntatic Structures (Söz Dizimsel Yapılar)” adlı kitabında Skinner'ı eleştirerek bizleri doğuştancı yaklaşım ile tanıştırır (Kurt, 2019; Haznedar, 2021b; Britanica, 2023).

2.5.2. *Doğuşancı Yaklaşım (Innatism / Nativism)*

Bu görüşe göre çocuk dünyaya gelirken dil edinme yetisine sahiptir. Bir başka deyişle çocuk anneden duyduğu dili herhangi bir katkı ve sınırlama olmaksızın kendiliğinden konuşacaktır (Mergen, 2010). Chomsky (2007) doğuşancı yaklaşımın özetini

“Dil organı, çocuğun ilk deneyimleri ile etkileşime girer ve süreç içerisinde çocuğun konuştuğu dilin dilbilgisine doğru olgunlaşır. Bu doğuştan gelen sabit yeteneğe sahip bir insan, örneğin benim gibi Philadelphia’da büyürse, beyni de İngilizcenin Philadelphia ağızını kodlayacaktır. Bu beyin Tokyo’da büyümüş olsaydı, Japonca’nın Tokyo ağızını kodlamış olacaktı. Beynin İngilizce ve Japonca gibi farklı dilbilimsel deneyimleri, dil organının yapısını değiştirecektir.”

sözleriyle yapar. Doğuşancı kuramın dil bilgisi kurallarına yoğunlaşması günümüzde dilin farklı amaçlarla ve daha sade kullanımına yardımcı olmamakla beraber çocuğun süreç içerisindeki öğrenmelerini önemsemeyerek dil öğrenme yetisinde süreci göz ardı etmesi nedeniyle bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir. Bu bakımdan dilin farklı alanlarda kullanımını ve belleğin işleyişini önemseyen bilişsel yaklaşımlar önem kazanmıştır (Haznedar, 2021b; Maviş, 2015).

2.5.3. *Etkileşimci/ Gelişimci Yaklaşım*

Etkileşimci ve gelişimci bakış açılarında Piaget ve Vygotsky’nin görüşleri önemli yer tutmaktadır. “Bu yaklaşımlarda Piaget tarafından bilişsel gelişimin dilden bağımsız, Vygotsky tarafından ise dile bağımlı olduğunu görmek önemlidir” (Fletcher ve Garman, 1986, akt: Güven, 2021). Dil edinimi kuramlarının gelişim sürecine bakıldığında tek bir kuramın edinimi açıklamakta yetersiz kaldığı ancak her birinin alana farklı farklı katkılar sunduğu görülmektedir (Kurt, 2019).

2.6. ANA DİL VE ANA DİLİ

Günümüzde farklı disiplinlere ait bazı kavramlar, toplumların kalıplaşmış dil öğretileri sebebiyle birbiri yerine ve yanlış kullanılmaktadır. Ana dil ve ana dili kavramları da bu kavramlar arasındadır. Dolunay’a (2013) göre bu iki kavramın yanlış kullanımının temelinde üç sebep vardır. Bunlar:

- Ana dil ve ana dili terimlerinin aynı iki kelimedenden oluşması,
- Dil biliminde karşımıza çıkan en az çaba kuralı,
- Bilinçli olarak kavramlardan birinin diğerine tercih edilmesidir.

Oruç (2016)'a göre iki kavramın yanlış kullanımın sebebi “ana” sözcüğünden ötürüdür. TDK (2023)'ya göre ana sözcüğüne ait anlamlara bakıldığında karşımıza isim olarak *anne* ve sıfat olarak *temel*, *asıl*, *esas* anlamları çıkar. Ana sözcüğünden isim ve sıfat olarak etkilenen ana dil ve ana dili kavramlarına ilişkin tanımlar aşağıdaki gibi incelenmiştir.

2.6.1. Ana Dil

Ana ve dil kelimelerinin birleşiminden oluşan ana dil kelimesini TDK (2023) “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” olarak tanımlarken, Oruç (2016)'a göre “kaynak, temel, resmi dil”, Sağır (2007)'a göre “ana, ortak dil ile aynı olan ve hâlen kullanılan dil” anlamına gelmektedir. Topaloğlu (1989)'na göre “belli dil öbekleri içinde toplanan ve akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını oluşturan kaynak dil”, Göğüş'e (1998) göre “kendisinden birçok diller türemiş olan dil; İtalyan, Fransız, İspanyol dillerinin türediği Latince gibi”, Korkmaz'a (1992) göre “bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil ve lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil olarak tanımlanmaktadır.

Sonuç olarak ana dil; diğer dillerin oluşumuna kaynaklık eden, köklerini koruyarak geleceğin getireceği değişimlere açık olan ve belirli yapısal özelliklere sahip olan dildir.

2.6.2. Ana Dili

Ana dil kelimesinden farklı olarak ana ve dili kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşan ana dili TDK (2023)'de “çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” anlamına gelirken Oruç (2016)'a göre “kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal yolla ilk edindiği, en iyi kullandığı ve hâkim olduğu” dildir. Sağır (2007)'a göre “annenin dili ile ana, ortak dilin aynı olduğu veya olmadığı durumlarda, bireyin okul öncesi dönemde evinde, mahallesinde, köyünde daha çok ağız özellikleriyle konuşulan dil”, Aksan'a (1994) göre “kişinin başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumda en güçlü bağlarını oluşturan dil”, Öncül (2000)'e göre “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil. Aile ocağında kullanılan ve küçükken öğrenilen dil”, Göğüş (1998)'e göre “bir kimsenin ailesi içinde ve çevresinde ilk öğrendiği, somut ve soyut kavramların karşılığını anlatma olanağı kazandığı dil” olarak tanımlanmaktadır.

Ana dil ve ana dili kavramlarına ilişkin tanımları değerlendirdiğimizde bireyler tarafından akıllara ilk gelen anlamı genellikle ana dili anlamı üzerinedir. Bunun sebebi olarak yıllardır süren anadilde eğitim problemi ve politik süreçlerin zihinlerde bıraktığı algıyı gösterebiliriz. Sonuç olarak kökeni anneden, aileden, soyca bağlı olduğu topluluktan gelen, bebeklik döneminde duyulan seslerin zaman içerisinde anlamlandırılarak öğrenildiği dilin adı ana dili (Aykaç, 2016), okullu olunan dönem ile başlayan, eğitimde, öğretimde ve resmî kurumlarda kullanılan dil ise ana dildir (Sağır, 2007).

2.7. İKİ DİLLİLİK (BILINGUALISM)

2.7.1. *İki Dillilik Nedir?*

İki dillilik, hangi kültür açısından incelenirse incelensin tek boyutlu düşünülemeyecek olan bir olgudur. Öyle ki birden fazla dil bilmenin birden fazla sebebi olabilmektedir. Ana dilinden farklı bir dilin konuşulduğu coğrafyada büyümek, savaş, doğal afetler ve çeşitli sebeplerle yapılan zorunlu göçler iki dil biliyor olmanın sebebi olabilmektedir.

Amalia (2017)'e göre iki dilli kişi, iki farklı dili anlayan ve konuşabilen kişidir. Haznedar (2021a) iki dilli kişileri birden fazla dilde iletişim kurabilen ve her iki dilin temel becerilerini farklı düzeylerde yerine getirebilen kişiler olarak tanımlar. Wei (2007) kişinin dili ne için kullandığı ne düzeyde kullandığı ve diller arasında nasıl bağlantı kurduğunun iki dillilik olgusunun tanımlanabilmesi için gerekli olduğunu savunur.

İki dillilik geniş bir kavram olmak ile birlikte birçok farklı iki dillilik türü bulunmaktadır.

2.7.2. *İki Dillilik Türleri*

İki dillilik türlerini gruplandırmada bireylerin dili kullanabilme becerisi, dili anlama ve anlatma durumu, edinilen ikinci dilin etkisi, çevresel etkenler, dilsel kodların zihinde düzenlenmesi ve dilin öğrenildiği yaş aralığı belirleyici bir ölçüttür. Bu ölçütlere bağlı oluşan iki dillilik türleri aşağıdaki başlıklar altında incelenecektir.

2.7.2.1. Dili Kullanabilme Becerisine Göre İki Dillilik Türleri

2.7.2.1.1. Dengeli iki dillilik (Balanced Bilingualism):

Birey hem ana dilinde hem de ikinci dilde yeterli bir öğrenme süreci gerçekleştirerek her iki dilde de hâkimiyet sağlamıştır (Uyar, 2012).

2.7.2.1.2. Baskın İki Dillilik (Dominant Bilingualism):

Bireyin iki dilden birinde temel dilsel beceriler açısından daha yetkin olması ve yetkin olduğu dili daha sık kullanmayı yeğlediği dildir (Uyar, 2012).

2.7.2.1.3. Sınırlı İki Dillilik (Semilingualism):

Bireyin her iki dilde de düşük düzeyde gelişim göstermesi durumudur. Sınırlı iki dillilik, bireyin aynı yaşta her iki dilin de doğal konuşucusu olmasına karşın, bu dillerde geçirilen dil edinim sürecinin kalitesizliği nedeniyle bilişsel olarak tamamlanamamış olmasına işaret eden dengeli iki dilliliğe karşıt bir durumdur (Uyar, 2012).

2.7.2.2. Dili Anlama ve Anlatma Durumuna Göre İki Dillilik Türleri

2.7.2.2.1. Üretimsel İki Dillilik:

Üretimsel iki dillilik, bireyin her iki dilde de konuşabilmesi veya yazabilmesi demektir. Her iki dildeki yetkinlik birbirine göre farklı olabilmektedir (Bialystok, 2001).

2.7.2.2.2. Algısal İki Dillilik:

Algısal iki dillilik, bireyin bir dilde anlama becerisine sahip olduğu ancak anlatma becerilerinin gelişmediği durumları ifade eder (Rosenback, 2016).

2.7.2.3. İkinci Dilin Edinim Şekline Göre İki Dillilik Türleri

2.7.2.3.1. Doğal İki Dillilik (Natural Bilingualism):

Doğal iki dillilik içsel ve dışsal sebeplere bağlı olarak oluşum göstermektedir. İçsel sebeplerden kastedilen çocuğun ilk olarak duyduğu ana dili, dışsal sebeplerden kasıt ise toplumsal temelli dil gelişimleridir (Cengiz, 2006).

2.7.2.3.2. Kültürel İki Dillilik (Cultural Bilingualism):

Kültürel iki dillilik genel olarak okul iki dilliliğiyle benzerlikler gösterir fakat kültürel iki dillilik, yabancı dili iş, seyahat ve benzeri sebeplerden dolayı öğrenen yetişkinlere ilişkin olarak kullanılmaktadır (Skutnabb-Kangas, 1981)

2.7.2.3.3. Okul İki Dilliliği (School Bilingualism):

Adından da anlaşılacağı gibi, yabancı dili resmi (formal) bir eğitim yolu ile öğrenmenin bir sonucudur ve aslında doğal bir iletişim aracı olmasının tersine o dili öğrenen kişinin başka şansı olmadığını göstermektedir (Skutnabb-Kangas, 1981).

2.7.2.4. Çevresel Etkenlere Bağlı İki Dillilik

2.7.2.4.1. Elit İki Dillilik (Elite Bilingualism):

Yüksek eğitim seviyesinde seçkin bireylerin tercihleri doğrultusunda öğrenilebilen, kültürel zenginlik barındıran iki dillilik türüdür. Elit iki dillilikte, bireyler kendileri veya çocukları için iki dilliliği seçerler ve eğitim yoluyla veya farklı ülkelere seyahat ederek seçimlerini uygulamaya koyarlar (Süverdem ve Ertek, 2020).

2.7.2.4.2. Halk İki Dilliliği (Folk Bilingualism):

Halk iki dilliliği diğer adıyla kitlesel iki dillilik kişinin hayatını idame ettirmek zorunda olduğu ülkenin dilini zorunlu olarak öğrenmesidir. Tosi (1982) kitlesel iki dilliliği bir devletin içinde, hayatta kalmak adına istemeden de olsa iki dilli olmak zorunda kalan etnik grupların durumunu tanımlamak üzere kullanmıştır.

2.7.2.5. Dilsel Kodların Zihinde Düzenlenmesine Göre İki Dillilik

2.7.2.5.1. Eklemeli (Compound) İki Dillilik:

Eklemeli iki dillilikte birey aynı kavramın hem anadilinde hem de öğrenilen dilde karşılık geldiği kelimeyi bilir ve hem anadiline hem de ikinci diline hâkimdir (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019).

2.7.2.5.2. *Eşgüdümlü (Ordinate) İki Dillilik:*

Eşgüdümlü iki dilliler, dilleri farklı bağlamlarda, farklı sosyal ortamlarda edinilen bireylerdir. Başlangıçta çocuk bir dil sistemi geliştirir, sonra ikinci bir dil sistemi kurar ve sonunda iki dil sistemini de eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak işletir (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019).

2.7.2.5.3. *Bağımlı (Subordinate) İki Dillilik:*

Bağımlı iki dillilik, ikinci dilin birinci dil vasıtasıyla öğrenilmesidir. Bu durumda iki dilli birey daha zayıf olduğu dilin sözcüklerini, daha güçlü olduğu dilin sözcükleriyle ifade eder ve zayıf olduğu dili konuşurken daha güçlü olduğu dilden sözcük aktarımı yapar (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019).

2.7.2.6. *Dillerin Edinildiği Yaşa Göre İki Dillilik*

Süverdem ve Ertek (2020), yaşa bağlı edinilen iki dillilik türlerini erken, geç, ergen ve yetişkin iki dilliliği olmak üzere dört ana başlık altında incelemiştir.

2.7.2.6.1. *Erken İki Dillilik (Early Bilingualism)*

Erken iki dillilik bir bireyin erken yaşta ikinci bir dili edinme durumudur.

- ***Eş Zamanlı Erken İki Dillilik (Early Simultaneous Bilingualism):*** Eş zamanlı iki dillilik doğası gereği erken çocukluk döneminde daha iyi edinilebilir. Ebeveynlerden her ikisi çocuğun gelişim döneminde tek bir dil veya ebeveynlerden her ikisi de farklı iki dil konuşarak çocuğun eş zamanlı olarak bu dillere maruz kalmasını sağlarlar (Amalia, 2017).
- ***Ardışık/Sıralı Erken İki Dillilik (Early Consecutive or Successive/Sequential Bilingualism):*** Ardışık erken iki dillilik ikinci bir dil öğrenme sınıfına girer. Bahsi geçen iki dillilik, çocukların erken çocukluk döneminde 3 yaşından 6/7 yaşına kadar birinci dil gelişimini tamamladıktan sonra ikinci bir dil öğrenmeleridir. Eş zamanlı iki dilliliğe kıyasla ardışık iki dillilikte çocuk ikinci dilini hem dilin doğal ortamında hem de okul ortamında öğrenebilmektedir (Süverdem ve Ertek, 2020).

2.7.2.6.2. Geç İki Dillilik (Late Bilingualism):

Geç iki dillilik bir bireyin 6-7 yaşından sonra ve 10-11 yaşından önce ikinci bir dili edinmesi durumudur. Bu iki dillilik türü de çocuklukta gelişen iki dillilik türlerine dâhildir (Süverdem ve Ertek, 2020).

2.7.2.6.3. Ergen İki Dilliliği (Adolescent Bilingualism):

Bir bireyin ikinci dilini sadece okulda öğrenme durumunda kullanılan ifadedir. Bireylerin 10/11 yaşından itibaren 16/17 yaşına kadar öğrendikleri ikinci dili tanımlar (Süverdem ve Ertek, 2020).

2.7.2.6.4. Yetişkin İki Dilliliği (Adult Bilingualism):

Yetişkin bir bireyin, 16/17 yaşından sonra ikinci bir dili çevresiyle kurduğu toplumsal temasla edinmesini tanımlayan iki dillilik türüdür (Süverdem ve Ertek, 2020).

İki dillilik türlerine ilişkin literatürde yer alan yorumlar ve tanımlar kültürel, sosyal, bilişsel, duyuşsal ve işlevsel süreçleri içermektedir. İki dilliliğe ilişkin açıklamalara bakıldığında 10-11 yaşından sonra öğrenilen ikinci bir dilin geç iki dillilik durumu oluşturduğunu dolayısıyla erken iki dillilik sürecinin erken çocukluk döneminde başladığı göz önünde bulundurulduğunda dil öğretim çabalarının erken yaşta başlamasının çocuk için büyük avantaj olacağını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak iki dillilik türleri nelerdir sorusunun yanında bir de iki dilli kimdir sorusunu Wei (2007)'nin iki dilli bireyler kimlerdir tablosu bizlere açıklayabilmektedir. Bu doğrultuda iki dilli kimdir sorusunun çeşitli cevaplarını Wei (2007)'nin konuya ilişkin Tablo 6'daki tanımlarından ulaşabiliriz.

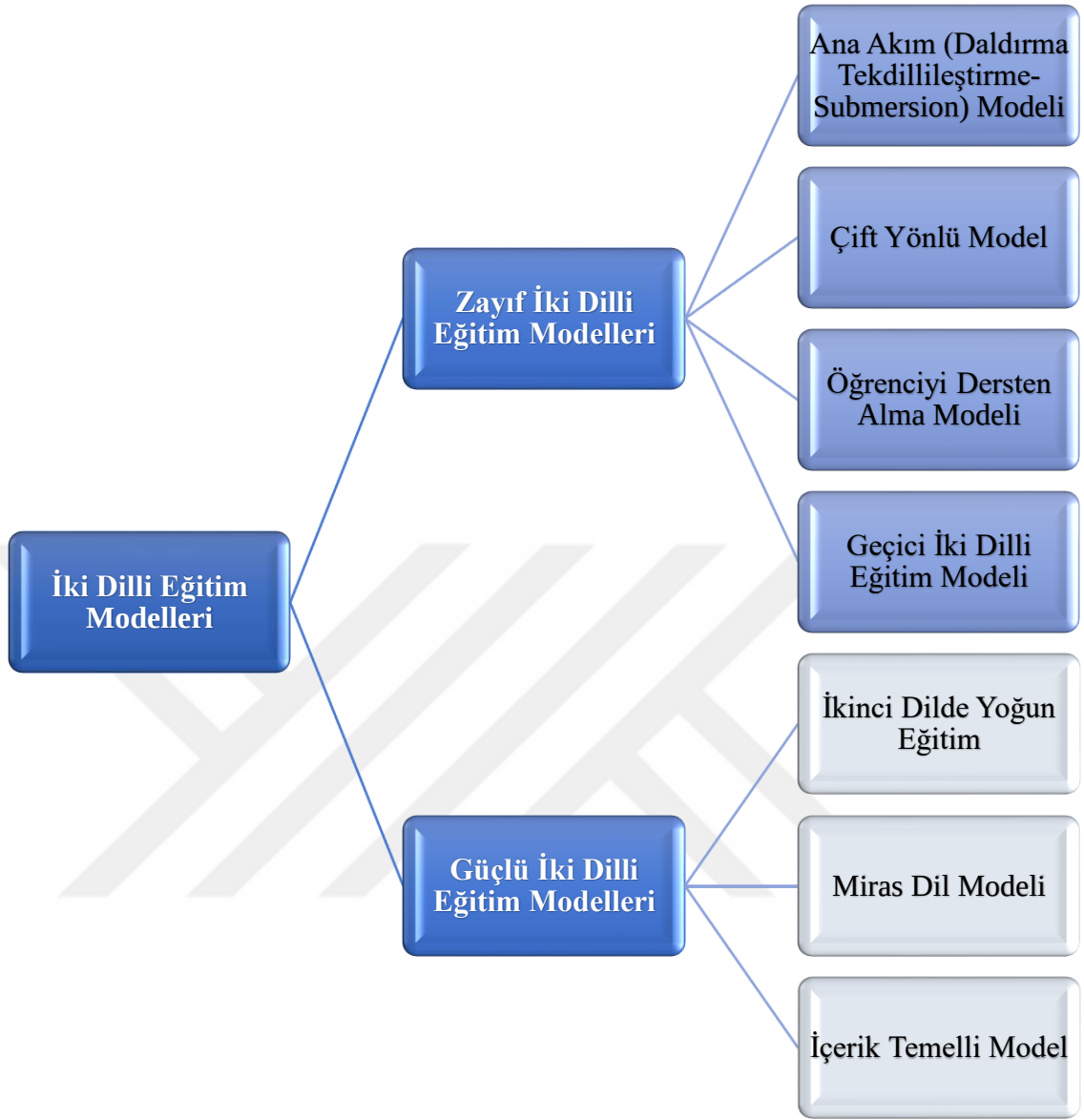
Tablo 6. İki Dilliliğin Çeşitleri (Wei, 2007)

İki Dillilik Türleri	Tanım
Eklemeli İki Dilli	İki dili tamamlayıcı ve zenginleştirici tarzda birleştiren kişi.
Yükselen İki Dilli	Dili daha fazla kullanmaya başladıkça ikinci dildeki kullanım yeteneği artan kişi.
Dengeli İki Dilli (Eş-Simetrik-Birleştirici İki Dilli)	İki dilin yeterliği aşağı yukarı eşit olan kişi.
Bileşik İki Dilli	Aynı anda ve genellikle aynı bağlamda, iki dili öğrenen kişi.
Eşgüdümlü İki Dilli	İki dili belirgin bir şekilde ayrı bağlamlarda öğrenen kişi
Gizli İki Dilli	Tutumsal eğilimlerden dolayı ikinci dilini gizleyen kişi.
Çapraz İki Dilli	Aynı dil ailesinden olmayan ölçünlü (standart) bir dilde veya ölçünlü olmayan bir dildeki bir lehçede iki dilli olan kişi.
Baskın İki Dilli	Kendi dillerinden birinde daha fazla yeterliliğe sahip ve onu diğer dillerden daha iyi kullanan kişi
Âtlı İki Dilli	Belirli bir süre için yurt dışına göç eden ve ilk dilini aktif olarak kullanmak için çok az fırsatı olan kişi
Erken İki Dilli (Doğuştan İki Dilli)	Çocukluğunda iki dili birden öğrenen kişi
İşlevsel İki Dilli	Elindeki görevi yapabilmek için tam akıcı ya da tam akıcı olmayan bir şekilde iki dili kullanabilen kişi.
Yatay İki Dilli	Aynı veya benzer statüye sahip iki farklı dilde iki dilli olan kişi
Yeni Başlayan İki Dilli	Diğer dilin tam olarak geliştirilmediği iki dilliliğin erken aşamalarındaki kişi
Geç İki Dilli (Çaba Sonucu Elde Edilen İki Dil)	Çocukluktan daha sonra iki dilli olan kişi

Maksimal İki Dilli	İki veya daha fazla dilde o dillerin anadili konuşucusuna yakın kontrol sağlayan kişi.
Minimal İki Dilli	İkinci bir dilde sadece birkaç sözcük ve kalıp bilen kişi.
Doğal (Birincil) İki Dilli	Herhangi bir dil eğitimi almamış ve sık sık iki dil arasında yorumlama ya da çeviri yapma durumunda olmayan kişi.
Üretken İki Dilli	İki veya daha fazla dilde sadece dili anlayan değil aynı zamanda konuşan ve büyük bir olasılıkla o dilde yazma becerisi olan kişi.
Alıcı İki Dilli (Yarı, Asimetrik, Pasif İki Dilli)	İkinci dil konuşulduğunda ya da yazıldığında birini ya da her ikisini anlayan ama zorunlu olmadıkça o dilde konuşmayan ya da yazma-yan kişi.
Çekinik İki Dilli	Kullanım eksikliği nedeniyle, kolaylıkla kendini ifade etmede ya da anlamada bazı zorluklar hissetmeye başlayan kişi.
İkincil İki Dilli	Eğitim yoluyla birinci diline ikinci dil eklenen kişi.
Yarı Dilli	Her iki dilde de yetersiz bilgiye sahip kişi.
Eş Zamanlı İki Dilli	Konuşmaya başlamasından beri iki dili olan kişi
Alt İki Dilli	Birinci dil kullanımında ikinci dilden kalıpları yerleştirerek kullanan kişi.
Eksiltici İki Dilli	İlk dilindeki edinimlerini kaybetmek pahasına ikinci dili öğrenen kişi.
Ardışık İki Dilli (Ardıl İki Dilli)	İlk dilinin gelişmeye başlamasından sonra herhangi bir aşamada ikinci dilinin eklendiği birey.
Dikey İki Dilli	Aynı dil ailesinden başka bir dil ya da lehçeyi ikinci dil olarak edinen kişi.

2.8. İKİ DİLLİ EĞİTİM SİSTEMLERİ

İki dilli eğitim, eğitsel faaliyetlerin en az iki farklı dilde yürütülmesini ifade etmektedir. Bir dil programının iki dilli eğitim olanağı içermesi demek, programın hem ana diline hem de egemen dile ait içeriklere aynı anda yer vermesidir (Kaya ve Aydın, 2014). İnsanların gerek savaşlar ve yoksulluk gerekse yeni iş olanakları ve daha iyi eğitim olanakları bulabilme ümidiyle göç etmeleri, toplumlararası hareketliliği küresel ölçekte arttırarak günümüzde dünyanın birçok yerinde farklı iki dilli eğitim modelleri uygulanmasını gerekli kılmıştır (Haznedar, 2021a). Kozmopolit bir ülke olan Türkiye'de ise anadili Türkçe olmayan öğrenciler için iki dilli eğitim uygulaması henüz gündemde değildir. İki dilli eğitim uygulanırsa hangi etnik grupları kapsayacağı da soru işaretidir (Gözüküçük, 2015). Dünya genelinde uygulanan iki dilli eğitim sistemleri pek çok bileşenden etkilenmektedir. Bu bileşenler arasında aile, öğrenci, okul sistemi, öğrencinin dil geçmişi, toplumsal, siyasal ve ekonomik yapı gibi temel bileşenleri sayılabilir (Haznedar, 2021a). Bu bileşenlere bağlı olarak gelişen iki dilli eğitim modelleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 6. İki Dilli Eğitim Modelleri

2.8.1. Zayıf İki Dilli Eğitim Modelleri

Zayıf iki dilli eğitim modellerini; ana akım, çift yönlü model, öğrenciyi dersten alma ve geçici iki dilli eğitim modelleri olarak sıralayabiliriz.

2.8.1.1. Ana Akım (Daldırma-Tekdillileştirme-Submersion) Modeli

İngilizce’de “submersion” olarak bilinen bu model, dil ve eğitim konularında etkileri birçok açıdan olumsuz olan politika ve uygulamalara göre program hazırlayan ülkelerde tercih edilen modellerden biridir (Derince, 2012). Ana akım modelinde ikinci dil öğrenilirken çocuk ikinci dilin derin sularına atılır. Bu modelde

ana dili, okul eğitimini ve öğrencinin başarısını engelleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2017). Bu model öğrencilere dil engellerini aşabilme noktasında fazladan bir özel program vadetmez. Özellikle azınlıkların ve göç etmiş çocukların eğitiminde kullanılan modelde amaç çocuğun egemen sisteme entegre olması, kaynaşması ve bütünleşmesidir (Kaya ve Aydın, 2014). Ülkemizde her ne kadar iki dilli eğitim konusunda resmi bir yasa yer almasa da Türk eğitim sisteminde yer alan özellikle kırsal bölgelerdeki çocuklar da tekdillileştirme politikasına maruz kalmaktadırlar.

2.8.1.2. Çift Yönlü Model

Çift yönlü eğitim modeli hem akademik gelişim hem de iki dilliği sürdürme yönünden başarılı bir modeldir. Bu tür modellerin kullanıldığı okullarda bir azınlık dili ve egemen dili konuşan çocuklar aynı sınıflarda eğitim görmektedir. Eğitim-öğretim ihtiyaçlara ve öğrenci profiline göre genelde iki dilin yarı yarıya kullanıldığı biçimde yapılır (Derince, 2012). Örneğin ana dili Kürtçe ve ana dili Türkçe olan öğrenciler aynı derslerin öğretiminde aynı sınıf ortamında hem Kürtçe hem de Türkçe eğitim alabilirler veya aynı ders iki farklı dilde anlatılabilir.

2.8.1.3. Öğrenciyi Dersten Alma Modeli

Farklı ülkelerde uygulanmış olan bu modelde öğrenci belirli zaman aralıklarında sınıftan alınarak dil eğitiminde geliştirilmesi amaçlanır. Fakat bu uygulama öğrencinin sınıfından alındığı sırada işlenen derslerden mahrum kalmasına ve akademik gelişiminin yavaşlamasına neden olduğu için çok fazla tercih edilmeyen bir uygulamadır (Haznedar, 2021a).

2.8.1.4. Geçici İki Dilli Eğitim Modeli

Geçici iki dilli eğitim modeli eğitimin ilk birkaç yılında öğrencinin ana dilinde bir süre eğitim almasına izin verir (Baker, 2011). Geçici modelde dil öğretimi erken ve geç çıkış modeli olmak üzere iki farklı yöntem ile uygulanmaktadır (Haznedar, 2021a; Kaya ve Aydın, 2014).

Erken çıkış modelinde öğrenci anasınıfından ilkokul 3.sınıfa kadar eğitimine ana dilinde devam ederken geç çıkış modelinde ana diline maruz kalma süresi 6.sınıfa

kadar uzamaktadır. Erken ve geç çıkış uygulamaları çoğunlukla Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde uygulanan 90:10 ve 50:50 yöntemleriyle de benzerlikler göstermektedir (Baker, 2011; Thomas ve Collier, 2002). Geçici modellerin uygulanma biçimleri Avrupa ülkeleri ve ABD eyaletlerinde farklılıklar gösterse de ortak amaç öğrencinin hem anadilde hem de egemen dilde akademik başarı sağlamasıdır (Kaya ve Aydın, 2014).

2.8.2. Güçlü İki Dilli Eğitim Modelleri

Güçlü iki dilli eğitim modellerini; ikinci dilde yoğun eğitim, miras dil modeli ve içerik temelli model olmak üzere 3 başlık altında sıralayabiliriz.

2.8.2.1. İkinci Dilde Yoğun Eğitim (Immersion)

Kanada'da kullanılmaya başlanan, toplumda kullanılan iki farklı dilin okul sisteminde kullanıldığı ve desteklendiği modelde eğitimin tamamı çoğunluk dilinde verilir, bir süre sonra ise ana dili ders programına dâhil edilir. (Aydın, 2017; Haznedar, 2021a). Öğrenciler, okulda kendi anadillerinde değil ikinci bir dilde eğitim görür ancak öğretmenler öğrencilerin anadilini de iyi bilen iki dilli öğretmenlerdir ve öğrencilerin anadillerine her zaman değer vermeleri beklenir (Derince, 2012).

2.8.2.2. Miras Dil Modeli

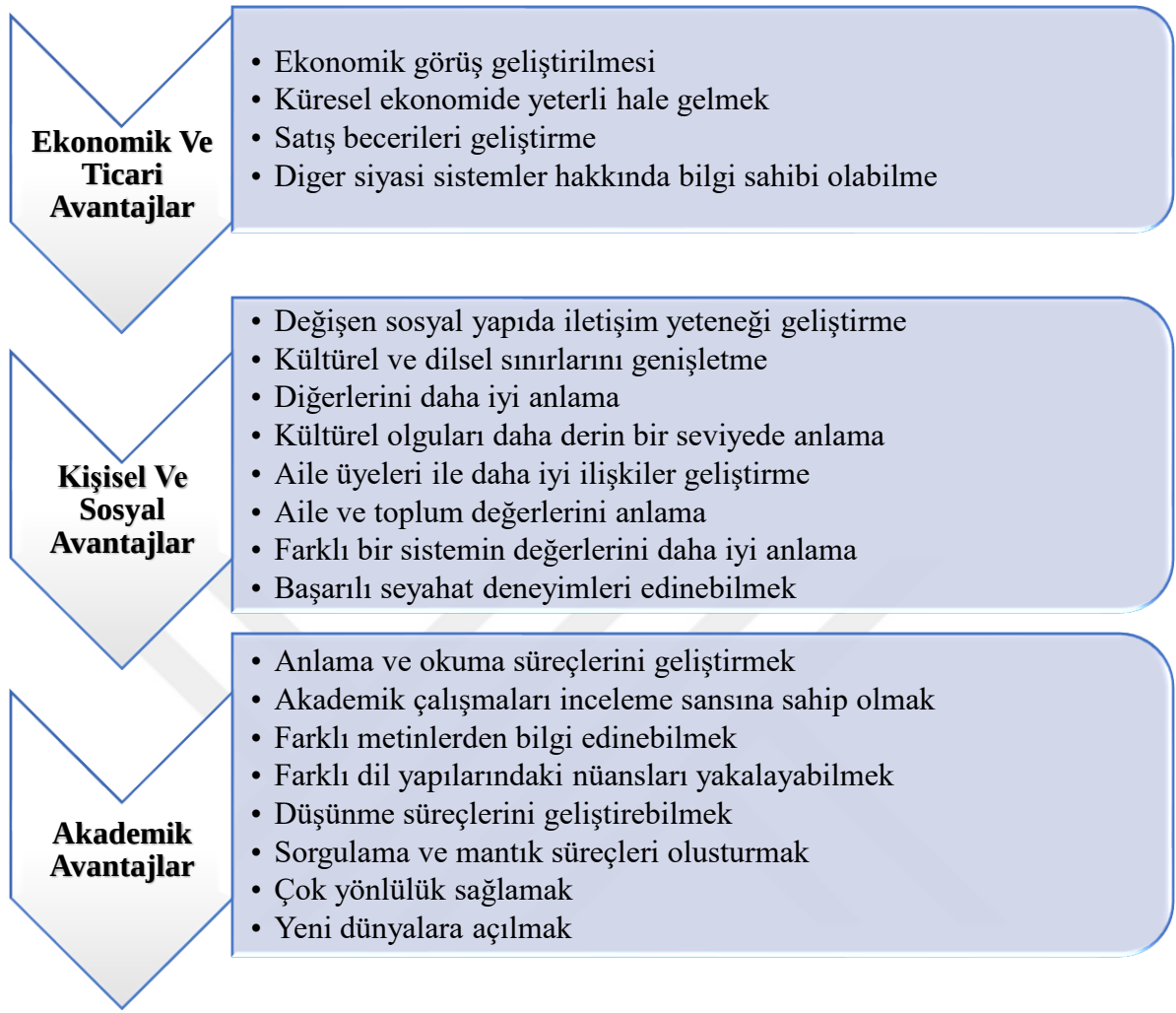
Miras diğer adıyla kalıtım dili olarak bilinen modelde etnik dilin ve etnik kültürün korunması amaçlanır (Baker, 2011). ABD, Kanada, Avustralya ve Norveç gibi ülkelerde kullanılan miras dili modelinde çok az kişi tarafından konuşulan kaybolmaya yüz tutmuş dillerin canlandırılması amaçlanır (Kaya ve Aydın, 2014).

2.8.2.3. İçerik Temelli Eğitim Modeli

İçerik temelli eğitim modeli, zayıf iki dilli eğitim modellerinden farklı olarak öğrencinin asimilasyon, sosyal, kültürel ve psikolojik etkilerden arındırılarak ikinci bir dilde yetkinlik kazanmasını sağlayan güçlü bir eğitim modelidir. Model gerek uygulanması gerekse kuramsal yanıyla dil öğretiminde pek çok boyutu kapsayan genel bir çerçeve sunar (Haznedar, 2021a).

2.9. İKİ DİLLİLİĞİN AVANTAJLARI

İki dil üzerine yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar dillerin olumlu yanlarını farklı boyutlarına göre değerlendirmektedir. Grosjean (1982) iki dilliliğin bireyleri sosyalleştirdiğini ifade eder. Fishman (1991)'a göre iki dillilik farklı kültürleri birleştirici bir nitelik taşımaktadır. Martin-Rhee ve Bialystok (2008) tarafından yapılan bir başka araştırma ise, iki dilli çocukların dikkatlerini kontrol edilme yeteneklerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Carlson ve Meltzoff (2008)'un çalışmaları da benzer nitelikler taşımaktadır. İnce (2021)'ye göre ikinci bir dil öğrenerek hayata başlayan çocuklar uygun eğitim modellerini kullanarak bir yandan sağlıklı kimlik gelişimi gerçekleştirirken bir yandan da kültürlenme yaşarlar. Cengiz (2006)'ın aktardığına göre ABD İki Dillilik Bürosu (Bilingual Education Office) iki dilliğin avantajlarını ekonomik ve ticari, kişisel ve sosyal, akademik avantaj olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Bunlar Şekil 7'de belirtildiği gibidir.



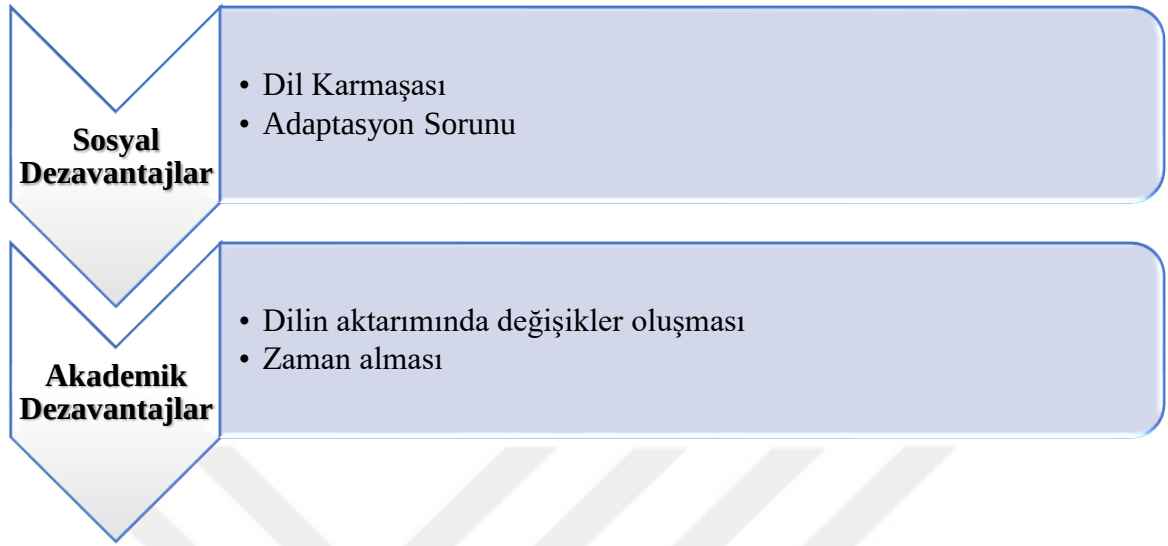
Şekil 7. İki Dilliliğin Avantajları

Ekonomik ve ticari avantajlar, kişisel ve sosyal avantajlar ile akademik avantajlara ilişkin özellikler Şekil 7’de belirtilmiştir. Bu özelliklere göre değişen ve gelişen dünya düzeninde iki dilliliğin bilgi, beceri, anlama, planlama, çevre ve kültürel öğeler üzerinde etkisi büyüktür.

2.10. İKİ DİLLİLİĞİN DEZAVANTAJLARI

Bir önceki bölümde bahsedildiği gibi iki dilliliğin birçok avantajının yanı sıra bazı dezavantajları da bulunmaktadır. İki dilliliğin dezavantajlarını sosyal ve akademik boyutta düşünebiliriz. Öyle ki iki dilliliğin yer aldığı toplumlarda iki farklı dilin kullanımındaki hatalar sebebiyle dil karmaşası (Fox, 1973), yeni bir dil öğrenmenin kültürel adaptasyon sürecinde zorluklar (Hamers ve Blanc, 1982), topluluklar arasındaki dil akışı sürecinde dilin değişime uğraması (Anderson, 1976), dil öğrenmenin bazen çok uzun zaman alabilmesi gibi olumsuzluklar yaşanabilmektedir. Bunlar iki dilliliğin dezavantajlarındandır. İki dilliliğe ilişkin

dezavantajlar avantajlarının yanında neredeyse önemsiz düzeydedir. İki dilliliğe ilişkin dezavantajlar Şekil 8’de belirtilmiştir.



Şekil 8. İki Dilliliğin Dezavantajları

Alan yazın incelendiğinde iki dilliliğin dezavantajlarını sosyal ve akademik olmak üzere ikiye ayırabiliriz. İki dilliliğin eğitsel süreçlerde zaman alması ve dil aktarımında değişiklikler oluşturması akademik, günlük hayatta yaşanan dil karmaşası ve adaptasyon sorunu ise sosyal dezavantajlar arasındadır.

2.11. KAPSAYICI EĞİTİM VE İKİ DİLLİLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde kapsayıcı eğitim ve iki dillilik ile alakalı olduğu belirlenen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara değinilmiştir. Alan yazın taraması sonucunda kapsayıcı eğitim ve iki dillilik olgusunu birlikte ele alan çalışmalara rastlanmamış olup her iki kavrama ilişkin çalışmalar ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karaman ve Yılar (2023) çalışmalarında ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma nitel desende en az bir kere birinci sınıf okutmuş olan 30 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemesi, anasınıfına katılımın düşük olması, okuduğunu anlama problemleri, öğrencinin kendini ifade edememesi, öğretmenlerin tecrübesiz ve sabırsız olması, öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yapmaması veya yanlış yapması ve ailelerin ilgisiz olması bulgular arasındadır. Öğretmenler bu problemlere çözüm olarak öğretim programının daha detaylı ve yerel kültüre duyarlı olmasını, ailelerin bilinçlendirilerek eğitim öğretime dâhil edilmesini, aileye ve öğrenciye Türkçe konuşulmasının teşvik edilmesini önermişlerdir.

Düzen ve Memduhoğlu (2023) çalışmalarında iki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilkokul öğretmenlerinin alanda karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerini araştırmışlardır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojidir. Araştırmanın iki dilli çocukların yaşadıkları dil farklılığının çocukların akademik başarısını olumsuz etkilediği ve iki dilli bölgelerde çalışan öğretmenlerin çocukların dilini bilmesinin öğretmene avantaj sağladığı, ayrıca öğretmenlerin velilerle yaşadıkları dil probleminin öğretmen-veli iş birliğini olumsuz etkilediği ve bu iletişim probleminin de çocuğu olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler, çocuğun birinci dilinde desteklenmesi ve okul öncesi eğitimin bu bölgelerde zorunlu olması gerektiğini çözüm önerileri olarak sunmuşlardır.

Kara (2023) çalışmasında sınıf öğretmenliği lisans programındaki dersler; içerik, kredi, okutulduğu dönemler, dil becerileri ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar ile uyumunu doküman inceleme yöntemi ile incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulardan, sınıf öğretmenliği lisans programının ana dili eğitimi için gerekli ders

içeriklerine sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dört temel dil becerisini içeren derslerin kredilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Sorunun giderilmesi için de sınıf öğretmenliği lisans programının dil eğitimi ve öğretimi ölçütlerine göre güncellenmesi ve dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları içeren derslerin programda yer alması öneriler arasındadır.

Kepenek'in (2022) araştırmasında ana dili olarak Türkçe öğretimin Avusturya'daki durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma Viyana'da, çocuklarını Türkçe Ana Dili derslerine gönderen anneler ve burada görev yapan öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda velilerin ana dili derslerinin geleceği ile alakalı kaygılı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin alana hâkim olamayan kişilerce seçilmiş olmasından dolayı annelerin Türkçe Ana Dili derslerinin önemini hatırlatacak bilinçlendirme seminerleri, iki dilliliğin çocuklarının gelişimindeki önemine vurgu yapılması, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin artırılması, öğretmen seçiminde daha hassas davranılması gerektiği araştırmanın önerileri arasında yer almaktadır.

Öğmen (2021), çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinin Çermik ilçesinde anadilleri eğitim dilinden farklı olan ve Ordu İli Çamaş ilçesinde anadili ile eğitim dili aynı olan 5.sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmasında anadilinde eğitim gören öğrenciler ile anadilinden farklı bir dilde eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersi başarıları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi karşılaştırmıştır. Araştırma nicel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve fen bilimleri başarıları üzerinde bir etkisi olmadığı fakat anadili farklı öğrencilerin fen Bilimleri ders başarıları ile okuduğunu anlama başarıları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlter Erten (2021) araştırmasında Suriyeliler tarafından yoğun göç alan bir ilkokulda öğretmenlik yapan ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden etnografi yöntemiyle çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 2 rehber öğretmen, 2 Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Teşvik Edilmesi Projesi [PİCTES] öğretmeni (Türkçe öğretici) ve 4 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcılık hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, alanında uzman olan PİCTES

çalışanı öğretmenlerin çocuklara büyük faydası olduğunu, oyun ve etkinliklerin çok etkili olduğu gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021), çalışmalarında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinin uygulandığı çalışmanın katılımcı grubunu 317 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerinin analizi sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutumları arttıkça kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarının da artış gösterdiği belirlenmiştir. Mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarına daha fazla yer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Yalçın Su (2020) araştırmasında iki dilliliğin okul öncesi eğitime etkilerini anlamayı amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan etnografik durum çalışması yöntemi ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ili Çermik ilçesine bağlı bir köy okulunda görev yapan 1 okul öncesi öğretmeni ve 13 öğrencisi ile aynı ilçenin farklı köylerinde görev yapan yedi okul öncesi öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda iki dillige ilişkin hem öğretmen hem de öğrenci boyutunda bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlere ilişkin eğitim-öğretimi gerçekleştirirken tek dilli sınıflara nazaran daha çok süre ve çaba sarf etme, kendini yetersiz hissetme gibi sonuçlara ulaşılırken, öğrencilerin kendileriyle aynı dili konuşan akranlarıyla ana dillerini yoğun bir şekilde kullandıkları fakat sınıf içi ve sınıf dışı kuralları uygularken zorlandıkları belirlenmiştir.

Kızıлтаş (2019) araştırmasında ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul öncesi eğitim alma gibi değişkenler açısından karşılaştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez Tuşba ilçesinde öğrenim gören 201 kız ve 227 erkek olmak üzere toplam 428 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ana dili Kürtçe olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden yüksek olduğu, okul öncesi eğitim almış ana dili Kürtçe olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin okul öncesi eğitimi almamış ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre daha yüksek çıktığı, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ana dili

Kürtçe olan öğrencilerin yine akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre oldukça yüksek çıktığı anlaşılmaktadır.

Pekgenç (2019) Diyarbakır iline bağlı 8 ilkokulda görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni ile nitel araştırma desenlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile gerçekleştirdiği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre iki dilli öğrencileri bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları temel problemin anlaşılama ve iletişim güçlüğü olduğu, ana dilin doğuştan kazanılan bir hak olduğu ve kullanılmasında herhangi bir sakınca olmaması gerektiği, öğrencilerin ana dilini bilen öğretmenlerin akademik olarak daha faydalı olabildiği, ana dilde eğitimin resmi bir politika haline getirilmesi gerektiği yer almaktadır.

Kırılmaz (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin dezavantajlı durumda olan sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan bir ilkokulda görevli okul idarecileri, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden gözlem ve görüşme tekniğine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf öğretmenlerinin sınıf kuralları konusunda katı davrandığı, arkadaşlık ilişkilerinde yapıcı ve yardımseverlik duygusunun sık sık verildiği, derslerin genelini düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılarak işlendiği, oyuna dayalı, görsel ve derse dikkat çekici öğretmen girişlerinin bu öğrencilerin derse katılımını etkilediği ve sığınmacı öğrencilere yönelik akran eğitiminin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir.

Aslan'ın (2018) 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili merkez ilçe ve merkeze bağlı köylerindeki ilkokullarda görev yapan 100 birinci sınıf öğretmeni ile nicel desende gerçekleştirdiği araştırmasında Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminin her aşamasında sorunlar ile karşılaştıkları ve bu sorunların mezun olunan fakülte ve sınıfın türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Karadaş'ın (2017) 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili Patnos ilçesine bağlı 181 ilkokulda görev yapan 253 sınıf öğretmeni ile nicel araştırma deseni ile gerçekleştirdiği araştırmasının amacı ilkokullarda anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda

öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yaşadıkları sorunları belirlemektir. Araştırma sonucunda anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmalarının yetersiz olduğu, MEB tarafından dağıtılan ders kitaplarının içerik yönünden dil farklılığı bulunan bu çocuklara uygun olmadığı, öğrencilerin okuma yazma öğretiminde alfabenin bazı harflerini öğrenmede zorlandığı ortaya çıkmıştır.

Ergün (2017) araştırmasında ana dili Türkçeden farklı olan öğrencilerin eğitim ortamında yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcı grubunu Antalya İline bağlı Alanya İlçesinde görev yapan 13 sınıf öğretmenin oluşturduğu araştırmasında araştırma yöntemi olarak nitel araştırma deseni kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında çokkültürlü sınıf ortamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf uyumu ve farklı kültürlerin tanınması konusunda olumlu algıları bulunurken araştırmanın diğer bir sonucu olarak farklı anadillere sahip öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişim eksikliği olduğu görülmektedir.

Uğur (2017) araştırmasında anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin dil farklılıklarından kaynaklı yaşadıkları sorunları çözümlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden görüşme yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu Diyarbakır il merkezinde yaşayan 20 ortaöğretim öğrencisi ve 20 veli oluşturmaktadır. Katılımcı öğrenci ve velilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları dil farklılıklarından dolayı yaşadıkları sorunların, iletişim kuramama, kendini tam olarak ifade edememe, yasaklarla karşılaşma, resmi kurum ve kuruluşlarda Kürtçe konuşamama, Batı illerinde olumsuz tepki ile karşılaşma, utanma, ayıplanma ve yadırganma olduğu görülmüştür. Katılımcıların günlük yaşamlarında dil farklılıklarından dolayı okulda yaşadıkları sorunların ise, öğretmeni anlayamama ve kendini ifade edememe; baskıya, şiddete maruz kalma, uyarılma, engellenme, alay konusu olma, hor görülme, ötekileştirilme, dışlanma, Türkçeyi sağlıklı bir şekilde öğrenememe, okul programını geriden takip etme, anadilini unutma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Şekerci (2016) çalışmalarında; eğitim dili olarak Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerin ilköğretiminde yaşadıkları sorunları ana dili yöre dilinden farklı olan öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ilinde görevli 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ana dili ile eğitim dili farklı olan öğrencilerin; kendini ifade etmede

zorlanma, anlama ve algılamada ciddi sorunlarla karşılaşma, akademik olarak başarısızlık, içe kapanıklık, dışlanma gibi sorunlar yaşadıkları görülmüş olmak ile birlikte; eğitim programı geliştirme çalışmalarında bölgesel farklılıkların dikkate alınması ve öğretmen eğitimi açısından hizmet öncesi eğitiminin niteliğinin çokkültürlülük ve çok dillik bağlamında yeniden ele alınması önerilmektedir.

Koşan (2015), araştırmasında okul öncesi eğitimi alan ve almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerini öğretmen görüşlerine bağlı olarak incelemiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesindeki MEB'e bağlı resmi ilkokulların birinci sınıflarında öğrenim gören 150 okul öncesi eğitimi almayan, 150 okul öncesi eğitimi alan toplam 300 çocuk ve aynı ilçede görev yapan 15 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ve 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Hem nicel hem de nitel yöntemlere yer verdiği karma yöntem araştırmasının veri analiz çalışmaları sonucunda Koşan (2015) okul öncesi eğitim almamış iki dilli birinci sınıf çocuklarının, okula hazırlık ve kabul edilebilir dil düzeyleri, okul öncesi eğitim almış çocuklardan daha düşük olduğu, okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarında; evde konuşulan dilin, kardeş sayısının, ailenin sosyoekonomik düzeyinin ve anne baba öğrenim durumunun etkili olduğu ve bulgularda cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gözüküçük (2015) araştırmasında anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirleyerek bu sorunlara çözüm önerileri üretmeyi amaçlamıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan ve oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 705 birinci sınıf öğretmeni ile nicel yöntem ile başlanan araştırma maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilen 40 ilkokul birinci sınıf öğretmeniyle nitel yöntemlerden biri olan görüşme tekniği ile devam ettirilerek karma bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ses, hece ve cümle öğretiminde dil farklılığından ötürü sıkıntılar yaşadıkları ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin; mezun olunan fakülte türü değişkenine göre ilk okuma yazmaya hazırlık boyutunda, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında, sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre sesi hissetme ve tanıma aşamasında, iletişim boyutunda farklılaştığı görülmüştür.

Emeç (2011) Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemler ve bu problemler karşısında kullandıkları çözümleri belirlemek amacıyla nitel desende yürüttüğü tezini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili sınırları içerisinde görev yapan ve önceki yıllarda birinci sınıf okutma tecrübesine sahip 79 sınıf öğretmenin oluşturduğu katılımcı grubu ile tamamlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenlerin, ilk okuma yazma öğretiminde; öğrenciden kaynaklanan, öğretmenin kendisinden kaynaklanan, aile ve çevreden kaynaklanan, Türkçe programından kaynaklanan ve bunlar dışında belirttikleri diğer kaynaklı sorunlarla ilgili görüşler elde edilmiştir.

Tulu (2009) araştırmasında ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş aralığındaki çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin Türkiye’de bulunma süresi, babanın Türkiye’de bulunma süresi, çocukların anaokuluna devam etme süreleri faktörlerinin dil gelişim düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Didim ve Kuşadası ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) yaşları 4-7 arasında değişen 59 iki dilli çocuk ile aynı demografik özellikleri taşıyan 59 tek dilli çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada; dil gelişimi üzerinde uyruk faktörünün etkili olduğu, kız çocukların dil gelişimi bağlamında daha yetkin olduğu, yaş faktörünün belli bir seviyeye kadar olumlu etkisi devam ederken bir yerden sonra dil gelişiminde olumsuzluk yarattığı, kardeş sayısının fazla oluşunun ve ebeveynlerin eğitim durumunun dil gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gül Yazıcı (2007) araştırmasında, birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu birinci dili Türkçe olan iki dilli 30 çocuk; ikinci dili Türkçe olan iki dilli 27 çocuk olmak üzere toplam 57 çocuktan oluşturmaktadır. Nicel desen ile oluşturulmuş araştırmanın sonucunda Türkçe alıcı ve ifade edici dil düzeyinde hem birinci dili Türkçe olan hem de ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının grup-ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Damar (2007) araştırmasında İsviçre’de yaşayan 6 yaş grubundaki Türk çocuklarının dil kazanımlarının cinsiyete, ebeveynlerin İsviçre’de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Nicel araştırma deseni kullanılarak oluşturulan araştırmanın sonucunda İsviçre’de yaşayan 6 yaş grubundaki Türk çocuklarının dil kazanımlarının cinsiyete, anne babanın İsviçre’de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Cengiz’in (2006) araştırması Hatay il merkezi ve çevresinde yoğun olarak konuşulmakta olan Arapçayı kültürel ve antropolojik boyutta incelemektedir. Araştırma, farklı bölgelerden Arapça bilen ve kullanan farklı yaş gruplarında 25 farklı kişi ile nitel desen ile tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda iki dilliliğin kültürel bir zenginlik olduğu, iki dilliliğin pek çok olumlu durumların yanında olumsuz durumları da beraberinde getirdiği, Hatay’da konuşulan Arapça ve Türkçe dillerinin karmaşası söz konusu olurken, günlük hayatta kullanılan Arapçanın gittikçe yok olduğu sonucuna varılmıştır.

Sarı (2001) araştırmasında çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenen çocukların karşılaştıkları zorlukları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Adana il sınırları içerisinde sosyoekonomik olarak yetersiz düzeyde yer alan okullarda görev yapan 57 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel desende gerçekleştirilen araştırma sonucunda ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç- gereç eksikliği, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe gibi sorunlar yaşadıkları ve yaşanan bu sorunlardan dolayı çözümleme devrelerinin 15-20 gün gecikmeli yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmenler görüşlerinde, çocukların yaşadıkları bu sorunların sebeplerini ebeveynlerin ilgisizliği, sınıf mevcutlarının ortalamasının üzerinde oluşu ve okul öncesi eğitimin alınmamış olması olarak sıralamışlardır.

2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Iorga (2022) araştırmasında göçmen ailelerin çocuklarının dil kaybına uğrama süreçlerinde yaşadıklarını incelemektedir. Araştırmanın katılımcı grubunu iki göçmen anne oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına nitel araştırma desenlerinden görüşme yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırma bulguları kalıtsal dil kaybına uğrayan çocukların yaşadığı zorlukların neler olduğunu ve süreç içerisinde ailelerin yaşadığı psikolojik durumları içerirken politikalara da yaptırım ve uygulamalar konusunda yol gösterici niteliktedir.

Eid (2022) araştırmasında Doğu Çin'deki bir uluslararası okulda gerçekçi bir merceklerle Çinli öğretmenlerin iki dilli eğitim algılarını incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu öğretmenlerdir. Bulgularda görüşmeleri ve görüşmeye dayalı katılımcı gözlemlerini kullanarak etnografik bir merceklerle ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Çalışma iki dilliliğe ilişkin öğretmenlerin önerilerini içermekle beraber politikalara yol gösterici olmayı amaçlamaktadır.

Biswabandan (2020) araştırmasını çok dilli öğrencilere sahip ilköğretim 1. ve 2.sınıf kademeleri ile bu öğrenci velileri aracılığıyla yürütmüştür. Nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması ile yürütülen çalışmadaki öğrenciler Santali, Ho ve Odia eyaletlerinin ana dilleri farklı olan bireyleriydi. Ancak baskın devlet dili olan Odia'da eğitim gördüler. Öğrencilerin ve öğretmenlerin akademik içeriğin öğretimi ve ilk okuma becerileri konusunda nasıl müzakere ettiklerini anlamak için 7 aylık bir süre boyunca sınıf içi etkileşimler gözlemlendi. Sınıf gözlemlerine ek olarak, 8 veli, 2 öğretmen ve 5 öğrenci ile yapılan görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Bu görüşmeler, ebeveynler tarafından Ho, Santali ve Odia'da çok dilli bir çocuk kitabının yaratılmasından hem önce hem de sonra gerçekleşti. Araştırmanın bulguları, topluluk tarafından oluşturulan çok dilli bir hikâye kitabının veliler, öğrenciler ve toplum üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Proje, ebeveynlerin çok dilli repertuarlarının, dilsel olarak farklı Adivasi bağlamlarında çok dilli eğitimi uygulamak için güçlü bir kaynak olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Naidoo (2020) araştırmasında önceki araştırmaların iki dil sistemini aynı anda kullanmanın olumsuz etkilerine odaklandığını, kendisi ise bunun aksine iki dilliliğin sağladığı faydaları vurgulamayı amaçlamaktadır. Kuşkusuz, günümüzün çeşitli ve üst dilli sınıflarında çeşitli stratejiler uygulayan öğretmenler, çeşitli sosyal ve kültürel öğrenme bağlamları aracılığıyla çocukların akademik gelişimini ve başarısını beslemeye yardımcı olur.

Laurent ve Martinot (2009) araştırmasında İngilizce-Fransızca konuşan okul öncesi çocuklarla bir durum çalışması yapmıştır. Bu çalışmanın amacı okuma öğrenmeden önce iki dilli çocukların metafonolojik bilgilerinin olup olmadığını belirlemektir. Bunu belirlemek için 30 tek dilli Fransızca konuşan ve geleneksel bir Fransız okulundan 20 iki dilli İngilizce-Fransızca konuşan toplam 50 okul öncesi çocuk test edilmiştir. Fonolojik yetenekleri test

etmek için iki görev düzenlenmiştir. Bunlar serbest sesbilimsel bölümlene görevi ve sesbirimsel ses düşürme görevleridir. İki dilli okuma öncesi çocuklar görevlerde daha iyi performans göstermemişler fakat öğeleri farklı şekilde bölümlemişlerdir. Sonuçlar sesbilimsel gelişim kuramları ve iki dilli eğitim çerçevesinde tartışılmıştır.

Delpit (2006) çocukların okulda karşılaştıkları akademik problemlerin toplumda ve sınıfta yaşadıkları kültür çatışmalarından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Siyahi çocukların kendilerine ait bir kültürleri olduğunun ihmal edildiğini ve bu konuda yapılan çalışmaların kâğıt üzerinde kaldığını vurgulamıştır. Araştırmada ana dili İngilizce olmayan Afrika kökenli Amerikalılara, İngilizce okuma-yazma öğretilmesi ve kültürler arasında sağlanacak etkileşim ile kültürler üstü bir eğitime ulaşmanın önemli olduğu savunulmaktadır.

Grieve ve Haining (2011) çalışmalarında İki dilli çocukların ilkokulun ilk aşamalarındaki eğitim deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İskoçya'da bir ilkokulda öğrenim görmekte olan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmada inceleme yöntemi olarak eylem araştırmasını seçen araştırmacılar, iki dilli öğrenenlerden oluşan bir grubu iki yıllık bir süre boyunca izlemiş ve iki dilli öğrencilere yönelik destek teorilerinin izole öğrencilere nasıl uygulanabileceğini değerlendirmiştir. Bu çalışma, günümüzde güncel bir konu olan tek dilli sınıflarda iki dilli öğrenenlerin çok gerçek sosyal sorunuyla başa çıkmak için çözümler ortaya koymaktadır. Tüm öğrenciler için kaliteli bir müfredatın değerlendirilmesinin yanı sıra öğrenciye ilişkin farklı kavramları, sosyal adalet ve kapsayıcı uygulamaları da içerir. Çalışma, yeni gelenler için pratik düzenlemeleri, eğitim sistemine aşina olmayan ebeveynlerle çalışmayı ve öğrencilerin okulda ana dillerini kullanmaları ve paylaşımları için fırsatlar üretebilmeyi yansıtmaktadır.

Bialystok, Luk ve Kwan (2005) araştırmalarında öncelikle 4 grup ilkokul 1.sınıf çocuğunu birincil okuryazarlık konusunda test etmiştir. Çocuklardan ilk 3 grupta iki dilli çocuklar bulunurken dördüncü gruptaki çocuklar ise İngilizce konuşan tek dilli çocuklardan oluşuyordu. İki dilli çocuklar günlük hayatlarında her iki dili de kullanıp her iki dilde de okuyabiliyorlar ve öğrenebiliyorlardı. Kod çözme ve fonolojik farkındalık üzerine tüm çocuklar görevlerini tamamlarken iki dilli çocuklar tüm bu görevleri her iki dilde de tamamladılar. Erken okuryazarlığa katkıda bulunan faktörlerdeki gruplar arasındaki ilk farklılıklar, bir kovaryans analizinde kontrol edildi ve sonuçlar, tüm iki dilli çocuklar için okuma becerisinde genel bir artış gösterirken iki dilli çocuklar için daha büyük bir avantaj

gösterdi. Benzer şekilde, iki dilliler, okuryazarlık becerilerini ancak her iki dil de aynı sistemde yazıldığında diller arasında aktardı.

Lin (1996) araştırmasında Hong Kong'daki sınıfların kod değiştirmesine yol açan tarihsel ve sosyoekonomik bağlamı incelemiştir. Sınıf kod değiştirme örneklerinin deneysel bir analizi yapmış ve sınıf kod değiştirmenin sosyal, kültürel ve eğitimsel işlevleri tartışmıştır. Bulgular sonucunda sınıfta kod değiştirmenin, öğretmenlerin ve öğrencilerin Hong Kong'daki İngilizcenin sembolik egemenliğine yerel bir faydacı tepkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca Hong Kong hükümetinin Eylül 1994'ten itibaren benimsediği dil transferi politikasının teorik gerekçesi ve sosyal sonuçları incelenmiştir. Makale, Hong Kong'daki İngiliz ağırlıklı eğitim sisteminin bir maliyet-fayda analizi ile sona ermektedir.



3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada ortaya çıkarılmak istenen olgu, kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı gruplar arasında yer alan ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin başta eğitsel olmak üzere farklı alanlarda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileridir. Araştırma; konusunun niteliği, amacı ve araştırmacının tercihi doğrultusunda nitel araştırma deseni ile oluşturulmuştur. Nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999). Nitel araştırma aynı zamanda bilimsel sonuçlara bağlı olarak net iddialarda bulunamadığımız, daha fazla zaman ve deneyim isteyen araştırmalarda tercih edilen bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Mevcut araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Temel nitel araştırma, araştırmacının herhangi bir olguyu veya olayı katılımcıların bakış açısından anlama ve açıklama girişimidir. Temel nitel araştırma, katılımcıların ve araştırmacıların çalışmak istedikleri fenomeni nasıl yorumladıklarını, dünyalarıyla nasıl ilişkilendirdiklerini ve deneyimleriyle ne tür bir anlam yarattıklarını içerir. Temel nitel araştırma verileri; görüşmeler, gözlem veya doküman analizi yoluyla toplanır. Kuramsal bir çerçeve içinde araştırmacı hangi soruları soracağına, hangi durumları gözlemleyeceğine veya hangi belgeleri ilgili gördüğüne karar verir. Temel nitel araştırmalarda veri analizi, verileri diğer verilerden ayırarak ve tekrarlanan verileri uygun kategorilere ayırarak yapılır. Anket sonuçları bölümünde elde edilen verilerden konular oluşturulmuş ve son aşamada araştırmacılar katılımcıların yorumlarını anlamaya çalışmıştır. (Merriam, 2013).

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Temel nitel araştırma yöntemi ile oluşturulan bu araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır iline bağlı merkez ilçeler, bağlı diğer ilçeler, köy ve mezralarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemeinde tarafsız bir yaklaşım sergilendiğinden dolayı olasılığa dayalı olmayan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede amaca hizmet edecek kişileri araştırmacının bilgi ve deneyimleri doğrultusunda seçmek esastır (Özen ve Gül, 2007). Ölçüt örneklemenin

amacı ise daha önceden belirlenen bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir (Yağar ve Dökme, 2018).

İki dilli öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıklarına ilişkin bulgular edinilmek istendiğinden dolayı katılımcılar belirlenirken herhangi bir yanlı tutumda bulunulmamış ve ulaşılabilir durumda olan sınıf öğretmenleri arasından iki dilli öğrencileri bulunanlar seçilmiştir.

Araştırma boyunca nitel araştırma yöntemi ile yapılan araştırmaların özüne uygun olarak katılımcılara ait kimlik bilgileri gizlilik ve güvenilirlik esaslarına uygun olarak Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3,...,Katılımcı 19, Katılımcı 20 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 7. Katılımcılara Ait Temel Bilgiler

Özellik	Katılımcı Sayısı				
Okulun	Köy			İlçe	
Bulunduğu Yer	17			3	
Sınıf Düzeyi	Birleştirilmiş	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
	7	1	6	5	1
Hizmet Yılı	0-5 Yıl		6-10 Yıl		11 yıl ve üzeri
	2		13		5
Cinsiyet	Kadın			Erkek	
	7			13	

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcılardan 3 öğretmen ilçede görev yapmakta iken katılımcılar yoğun olarak köy okullarında görev yapmaktadırlar. 7 katılımcı birleştirilmiş sınıf, 1 katılımcı birinci sınıf, 6 katılımcı ikinci sınıf, 5 katılımcı üçüncü sınıf, 4 katılımcı ise birinci sınıf düzeyinde görev yapmaktadır. Katılımcıların hizmet yılları 0-5 yıl aralığında 2 kişi, 6-10 yıl aralığında 13 kişi, 11 yıl ve üzerinde ise 5 kişi olarak değişkenlik göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerden 7 kişi bayan, 13 kişi ise erkektir. Katılımcılara ait diğer bir temel bilgi ise araştırmanın özünü oluşturan kapsayıcı eğitim hakkındaki deneyimleridir.

Tablo 8. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitim Farkındalığı

Kapsayıcı Eğitim Hakkında Bilgi Sahibiyim	Kapsayıcı Eğitim Hakkında Bilgi Sahibi Değilim	Kapsayıcı Eğitim Aldım	Kapsayıcı Eğitim Almadım
12	8	6	14

Tablo 8’de yer alan bilgilere göre katılımcılardan 12 tanesi kapsayıcı eğitim hakkında bilgi sahibi olduğunu, 8 tanesi ise kapsayıcı eğitim ile alakalı bilgisinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların kapsayıcı eğitim içerikli herhangi bir eğitime katılım durumlarına ilişkin bulgulara incelendiğinde sadece 6 katılımcının konu ile alakalı eğitim aldığı geri kalan 14 katılımcının kapsayıcı eğitime dair hiçbir eğitim almadığı anlaşılmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ve sıklıkla tercih edilen görüşme yöntemi kullanılmıştır. Sosyal hayatın öznesi olan bireylerin herhangi bir konu hakkındaki duygu, düşünce ve tutumunu öğrenebilmek için kullanılan görüşme tekniği, sistematik olarak farklı her düşünceyi değerlendirip yorumlarken açık uçlu, yapılandırılmış, katılımcısı olan veya olmayan, odak grup görüşmesi gibi alt kategorilere ayrılabilir (Türnüklü, 2000; Yıldırım, 1999; Marshall, 1996).

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı sorularını daha evvel planlar fakat görüşmenin akışına göre sorularına eklemeler veya çıkarmalar yaparak görüşmeyi esnetebilmektedir (Türnüklü, 2000).

Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılacak yarı yapılandırılmış soruların hazırlık aşamasında öncelikle literatürdeki benzer çalışmalar incelenerek önemli ayrıntılar not edilmiştir. Edinilen notlar birkaç kez gözden geçirilmiş ve literatürdeki eksiklikler de göz önüne alınarak 11 adet yarı yapılandırılmış soru hazırlanmıştır. Bu sorular ikisi doçent biri öğretmen olmak üzere 3 farklı uzmanın görüşü doğrultusunda düzenlenip yeniden düzenlenmiş ve son halini almıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları Ekteki gibidir.

Araştırmada öncelikle katılımcılardan görüşmeye kendi rızaları ile katıldıklarına dair onay alındıktan sonra katılımcı öğretmenlere birebir yöneltilen sorulara alınan cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Alınan kayıtlar görüşmeler sonrasında araştırmacı tarafından çözümlenerek yazıya aktarılmıştır.

İki dilli öğrencisi bulunan 20 sınıf öğretmeni ile farklı zamanlarda ve farklı ortamlarda yapılan görüşmelere ait görüşme takvimi Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9. Görüşme Takvimi

Görüşme Takvimi			
Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
K1	27.12.2022	8 dk. 59 sn.	MEM Özel Büro
K2	27.12.2022	11 dk. 43 sn.	Zoom- Ev ortamı
K3	28.12.2022	11 dk. 20 sn.	Zoom- Ev ortamı
K4	28.12.2022	6 dk. 56 sn.	Zoom- Ev ortamı
K5	28.12.2022	6 dk. 53 sn.	Zoom- Ev ortamı
K6	20.12.2022	12 dk. 52 sn.	Müdür yardımcısı odası
K7	20.12.2022	10 dk. 6 sn.	Müdür yardımcısı odası
K8	21.12.2022	8 dk. 55 sn.	Memur odası
K9	21.12.2022	10 dk. 7 sn.	Memur odası
K10	23.12.2022	9 dk. 5 sn.	Müdür odası
K11	24.12.2022	7 dk. 40 sn.	Müdür odası
K12	24.12.2022	12 dk. 21 sn.	Memur odası
K13	24.12.2022	7 dk. 27 sn.	Müdür odası
K14	25.12.2022	8 dk. 58sn.	Memur odası
K15	25.12.2022	7 dk. 9 sn.	Destek Eğitim Odası

K16	25.12.2022	8 dk. 18 sn.	Kafeterya
K17	25.12.2022	9 dk. 30 sn.	Müdür odası
K18	26.12.2022	6 dk. 37 sn.	Rehberlik odası
K19	26.12.2022	10 dk. 47 sn.	Rehberlik odası
K20	26.12.2022	5 dk. 33 sn.	Rehberlik odası

Katılımcıların açık rızası ve onayı alınarak, kaydedilen bilgilerin üçüncü kişilerce erişiminin mümkün olmadığı belirtilerek kendi istedikleri yer ve zamanda gerçekleştirilen görüşmelere ait görüşme tarihi, görüşme süresi ve görüşme yeri bilgileri Tablo 9’da açıklanmış olmakla beraber görüşmelerin tamamı MEB’den alınan resmi izin süresi olan 20.12.2022 ile 28.12.2022 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Görüşmeler ders saatleri dışında okulun farklı birimlerinde, MEM’e ait özel büro şubesinde ve kafeteryada tamamlanmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Nitel araştırma deseni ile oluşturulan çalışmaların veri analizinde sıklıkla betimsel, içerik, söylev ve metin ayrıştırma teknikleri kullanılmaktadır (Baltacı, 2019). Bu araştırmanın verilerinin analizinde araştırmanın yapısına ve yöntemine uygun olan nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tercih edilmiştir. Bu yaklaşımda amaç, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen verilerin düzenli bir şekle dönüşerek ilgililere sunulmasıdır. Önceden belirlenmiş temalara göre kategorize edilen veriler sadeleştirilip özetlenerek olgular arasında sebep-sonuç ilişkisi kurularak karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yıldırım ve Şimşek (2018)’e göre betimsel analiz dört aşamadan oluşur.

- *Betimsel analiz için çerçeve oluşturma:* Bu aşamada görüşme sorularından faydalanarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çalışmada betimsel analiz için çerçeve planı oluşturmada önce görüşme sorularındaki eksiklikler ve hatalar uzman görüşlerinden faydalanılarak düzenlenmiş ve son halini alan görüşme soruları oluşturulmuştur. Her katılımcı için ayrı birer görüşme formu hazırlanmıştır. Ses kayıt cihazı ile yapılan görüşmeler tekrar tekrar dinlenerek

eksiksiz bir şekilde görüşme formlarına aktarılmaya çalışılmıştır. Belirlenecek temaların, kodların ve diğer bilgilerin veri kaybına uğramaması için her soruya ait katılımcı görüşleri bir başlık altında toplanmıştır.

- *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:* Araştırmanın bu aşaması ilk aşamanın devamı niteliğinde olup eldeki verilerin anlamlı ve planlı bir şekilde düzenlenmesi gereklidir. Bu çalışmada aynı doğrultuda her bir sorunun altında yer alan katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak düzenlemeye gidilmiştir. Katılımcı görüşlerinden temalar ve kodlar oluşturulmuş bazı görüşler ise gerekli olmadığı için tüm bunların dışında bırakılmıştır.
- *Bulguların tanımlanması:* Bu aşama üçüncü aşama olup düzenlenen veriler kolay anlaşılabilir ve açık bir şekilde tanımlanarak doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.
- *Bulguların yorumlanması:* bu aşama son aşama olup bulguların detaylı ve tarafsız bir şekilde tanımlandığı kısımdır.

Kapsayıcı eğitimin iki dillilik üzerindeki etkisine ilişkin bulguların incelendiği çalışmada araştırmacı, verilerin analizi için genel bir kod ve tema çerçevesi oluşturmuştur. Oluşturulan kod ve temalar tablolara dönüştürülerek tablolar yorumlanmış ve katılımcı görüşleri ile desteklenmiştir. Son aşamada ise bulgular arasındaki ilişkiler ortaya konulup açıklanmıştır. Ayrıca görüşme formundan elde edilen veriler analiz edilirken değerlendirme yönteminde aşağıdaki sıra izlenmiştir (Sözbilir, 2009; Akdemir ve Kılıç, 2021);

- Verilerin dökümü: Ses kayıt cihazından faydalanılarak toplanan verilerin ham dökümleri bilgisayar ortamında metin haline dönüştürülmüştür.
- Verilerin düzenlenmesi: Henüz işlenmemiş olan veri setinin işlenmiş metin formuna dönüştürülmesi için aktarılan metinlere ayıklama, özetleme ve dönüştürme işlemleri uygulanmıştır. İşlenmiş metin, ham metne göre araştırma sorusuna uygun yanıtları içeren, düzenlenen daha üst bir metin halidir ve bu işlemin yapılmasının nedeni ses kayıtlarındaki bilimsel olmayan ve çalışmaya katkı sağlamayacak olan verilerin ayıklanmasıdır.
- Verilerin kodlanması: Nitel veri analizlerinde genellikle görüşme yoluyla toplanan verilerde kodlama son derece yaygın ve önemli olan bir tekniktir. Araştırmanın amacına göre hangi verilerin araştırmanın dışında bırakılacağına,

hangi verilerin kullanılacağına ve veri setinin nasıl sınıflandırılacağına karar verildikten sonra kodlamalar yapılmıştır.

- Ortak kodların oluşturulması: Her görüşülen kişi için ayrı ayrı bir kod listesi oluşturulmuş olan veriler bir araya getirilmiştir.
- Temaların oluşturulması: Sınıflandırılan anlamlı kod bütünleri arasındaki ortak yönler bulunarak temalar oluşturulmuştur. Temalar belirlendikten sonra veri raporlama ve analiz aşamasına geçilmiştir.
- Nitel değerlendirme: Tema ve kod oluşturulamayan sorularda nitel değerlendirme yapılmıştır.

3.5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

"Geçerlilik" ve "Güvenilirlik" bilimsel araştırmalarda genellikle araştırma sonuçlarının güvenilirliğini kanıtlamak için kullanılır. Nitel araştırmaların geçerliliği, araştırmacının incelediği olguyu tarafsız bir şekilde gözlemlemesini ifade eder. Ancak teorik olarak araştırmalarda %100 geçerlilik bir yana, %100 güvenilirlik sağlamak zordur (Kirk ve Miller, 1986: akt. Yıldırım ve Şimşek; 2018). Nitel araştırmalarda araştırmacılar olayları farklı algılayabilir ve yorumlayabilir. Bu nedenle iç güvenilirlik nitel araştırmalarda farklı ele alınması gereken bir kavramdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İç güvenilirlik ve geçerliliğe dair bazı temel başlıklar aşağıda sıralanmıştır:

- *Yapı geçerliği*: Araştırma verilerinin ayrıntılı olarak ele alınması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklanması nitel araştırma geçerliğinin önemli ölçütlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada çalışmanın yapı geçerliğini sağlamak için araştırmanın başlangıcından sonuca gidene kadar veriler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ayrıca alan uzmanlarından çalışma ile ilgili görüşler alınmıştır.
- *İç geçerlik (inandırıcılık)*: Araştırmalar için en önemli boyuttur. İç geçerlik için araştırmacılar gerek veri toplama süreçlerini gerekse verilerin analiz ve yorumlaması süreç boyunca tutarlı olmalı ve tutarlılığı nasıl sağladığı açıklanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada geçerliliği arttırmak için alanında uzman kişilerden destek alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanmasında katılımcı görüşlerinin objektif olması çok önemlidir. Bu sebeple katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen verilerin hiçbir şekilde

deşifre edilmeyeceği konusunda güven sağlanmıştır. Görüşmelerin bazı yerlerinde konuyu detaylandırma için katılımcılara ek sorular sorulmuş ve samimi bir ortam oluşturulmuştur.

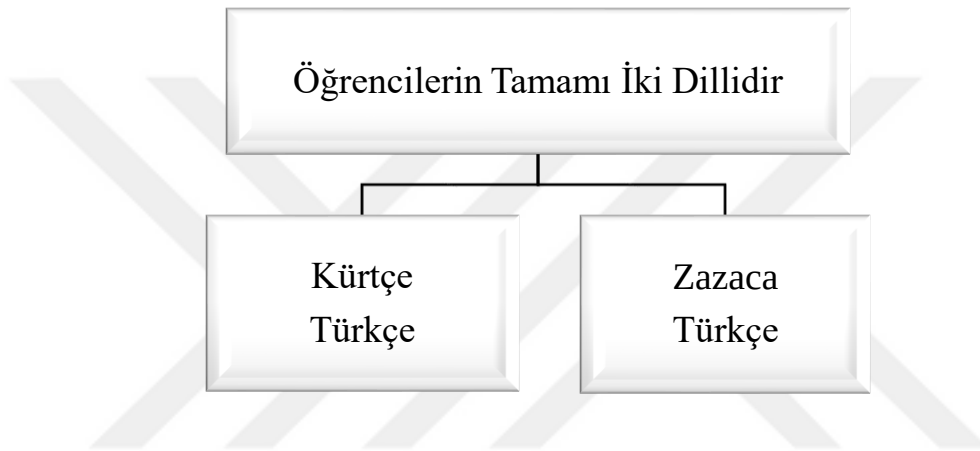
- *Dış geçerlik (aktarılabirlik):* Bulguları benzer durumlara ve ortamlara genellenebiliyorsa, bir çalışmanın dış geçerliliğe sahip olduğu söylenir. Ancak nicel araştırmalarda doğrudan yapılabilen bu tür genellemeler nitel araştırmalarda dolaylı olarak yapılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı dış geçerliği arttırmak için verileri ayrıntılı betimlemeye çalışmış ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.
- *İç güvenilirlik (Tutarlık):* Farklı kişiler iç geçerliliği arttırmak için benzer sonuçlar bulduklarından, veri toplama araçlarının oluşturulması, toplanması ve analizinde tutarlılık vardır.
- *Dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik):* Araştırmada dış güvenilirliği arttırmak için ayrıntılı ve açık bilgi verilmelidir. Ayrıca araştırmada teyit incelemesi yapılmalıdır. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre teyit incelemesi, farklı bir uzmanın araştırmada ulaşılan yorum, sonuç ve önerilerden ham verilere karşılaştırdığı ve teyit edilip edilmediğine ilişkin yaptığı değerlendirmedir. Araştırmacı araştırma sürecinde elde ettiği notları, yazıları ve her türlü dokümanı teyit işleminde ve dış güvenilirlik için saklamıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde kapsayıcı eğitim bağlamında iki dillilik olgusuna dair katılımcılardan alınan görüş ve öneriler analiz edilerek verilere dönüştürülmüştür.

4.1. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN VARLIĞI

Katılımcılara görev yaptıkları okulda veya kendi sınıflarında ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların var olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı cevaplarına ilişkin bulgular Şekil 9’da belirtildiği gibidir.



Şekil 9. Öğrencilerin Ana Dilleri

Katılımcıların tamamı sınıflarında ve okullarında iki dilli çocukların var olduğunu, çocukların ana dillerinin Kürtçe ve Zazaca olduğunu, çoğu öğrencinin Türkçeyi okulda öğrendiğine ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. İki dilli çocukların varlığına ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

Fazlasıyla var. Çünkü çalıştığım köyde hâkim olan dil Kürtçe ve çocuklarda Kürt çocukları olduğundan sosyal hayatlarından gelen dili okula aktarmış bulunmaktalar. (Katılımcı 1)

Evet, öğrencilerimizin çoğu Zaza ve Kürt olarak ayrılıyor. (Katılımcı 2)

Evet, benim bulunduğum köydeki çocuklar hatta köyün hepsinin ana dili Zazaca yani Türkçe onların ikinci dili. (Katılımcı 3)

Evet, var. İki dilli Kürtçe konuşan öğrencilerimiz. (Katılımcı 10)

Evet var. Az önce söylediğim gibi bazı çocuklar Köyden geliyorlar ve çok az Türkçe bilmeyen öğrencilerim var. (Katılımcı 16)

Çocukların çoğu zaten ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklar. Çünkü Bismil ve çevresi genellikle Kürtçe konuşan ve köylerden taşınmalı eğitim ile de gelen Kürt çocuklarımızdır. (Katılımcı 17)

Bulduğum okul ana dili tamamen Kürtçe olan bir okul. Köyün tamamı Kürt ve çocuklarında hâlihazırda ana dilleri Kürtçe. (Katılımcı 19)

Evet, sınıfımda ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklar var ana dili olarak Kürtçe konuşuyorlar. (Katılımcı 20)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında çoğu katılımcı öğrencilerin iki dilli olduğundan ve ana dilinin türünden bahsetmiştir. Katılımcı 16 ve Katılımcı 17 ilçe merkezinde görev yaptıkları için çevre köy ve mezralardan gelen öğrencileri bulunmaktadır. Çocukların ana dilleri yaşadıkları çevreye göre farklılaşmakta ve şekillenmektedir.

4.2. FARKLI ANADİLE SAHİP OLMANIN EĞİTSEL BECERİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

Katılımcıların farklı bir ana dile sahip iki dilli çocukların eğitsel becerilerinin gelişimini nasıl değerlendirdiklerine dair görüşleri istenmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 10'daki gibidir.

Tablo 10. Farklı Ana Dile Sahip Olmanın Eğitsel Beceri Gelişimine Etkisi

	Temalar	Kodlar
Farklı Ana Dile Sahip Olmanın Eğitsel Beceri Gelişimine Etkisi	Avantaj	Farklı bakış açısı geliştirme
		Dil öğrenme becerisini geliştirme
	Dezavantaj	Anlamlandırma yetersizliği
		Özgüven kaybı
		Gelişimin yavaşlaması

Tablo 10 incelendiğinde farklı ana dile sahip olmanın bireylere sağladığı avantajların yanında dezavantajlarda bulunmaktadır. Çocukların bakış açılarının zenginleştiği ve üçüncü bir dilin öğrenilmesinin kolaylaştığı iki dilli bireylerde avantajlı bir durumdur. Okuduğunu anlamada sorun yaşama, özgüven problemi ve yavaş bir öğrenme gerçekleşmesi ise dezavantajlı bir durumdur.

Ben Türkçe kazanımlarından yola çıkmak istiyorum Türkçe'nin 4 temel kazanımı okuma, anlama, dinleme ve konuşmadır. Bunların en temeli, ilk kazanılması gereken dinlemedir. Çocuk dinlediği dili anlamıyorsa diğer özellikleri nasıl edinsin? Çocuğun

anladığı dilde konuşuluyor olsaydı çocuk dinlediklerinden yola çıkarak doğru bir şekilde konuşacaktı dinlediklerini anlayacaktı anladıklarını da aktarabilecekti. (Katılımcı 1)

Yavaş ilerliyorlar. Hatta paragraf okurken mesela paragrafları anlamaları ana dili Türkçe olan çocuklara göre çok çok daha geride oluyor. Çünkü birçok kelimenin anlamını bilmiyorlar. Biz onlara ne verirsek o anlamda kullanıyorlar. Türkçede bir kelimenin birkaç tane anlamı var ama çıkarım yapamadığı için paragrafı anlamakta çok zorlanıyor. Bu yüzden de zaten testlerde falan düşük sonuçlar çıkarıyorlar. (Katılımcı 2)

İki dili de sağlıklı bir şekilde kavrayan çocuklar için aslında bir kazanımdır. Farklı açıdan bakabilmeyi sağlıyorlar aslında yani İki dilli çocukların daha becerikli daha iyi olabileceğini düşünüyorum. Ama ikinci dili yeterince kavradıklarını varsayarak. Mesela ben Kürtçeyi çok iyi bildiğim halde orada Kürtçe konuşmamaya gayret gösteriyordum çocukların kendilerini zorlamasını istedim. Türkçeyi çok iyi öğrenen çocuklar da vardı Bunlar için de bir kazanım gibi. (Katılımcı 9)

Şimdi çocuk başta yavaş öğreniyor seni anladıktan sonra yani ilk 2-3 ayı hatta ilk dönemi Türkçe öğrenmekle geçiriyor sonraki dönemde çocuğa bir şeyler aktarabiliyorsun çiçek misali zamanla açılıyor. (Katılımcı 13)

İki dilli çocuklarda öğrenme gücüğü daha sık yaşıyor. Özellikle 1., 2. ve 3.sınıflarda bunu daha çok hissediyoruz. Zaman ilerledikçe bunun aşıldığını görüyoruz ama yine de bu aksaklıklar devam ediyor. Genellikle Türkçe ve sosyal bilgiler dersinde bu yaşıyor, matematik ve işlem becerisinde çok sıkıntı yaşıyoruz. (Katılımcı 18)

Yani daha çok akademik anlamda eksik kaldıkları için en çok Türkçede bu eksikliği yaşıyoruz, hayat bilgisinde çok fazla çünkü hayat bilgisinde günlük hayatta birçok olay anlatılır birçok durum anlatılır ve çocuğun buna göre bir ders işlemesi istenir ama çocuk köy ortamında olduğu için hiçbirisi ona tanıdık gelmiyor. Türkçe olarak kendini ifade etme ve anlamada sıkıntı yaşıyoruz. Sanırım en rahat işlediğimiz konular matematikten. Çünkü sayma becerileri ağırlıklı olduğu için yani Kürtçe düşünse bile iyi sayabiliyorlar sosyal etkinlik anlamında beden derslerinde daha iyiler ama özellikle Türkçe en zayıf oldukları ders diyebilirim. Bu ileride de sıkıntı olabiliyor çünkü kendi öğrencilerimden biliyorum. (Katılımcı 6)

Yani iki dillilik çok yönlü olmak her zaman güzeldir. Yani şöyle avantaj olumlu değerlendirildiği zaman avantajlı hale getirilebiliyor. Şimdi şöyle bazı durumlar var lehine de aleyhine de çevirebilirsin. Örnek veriyorum bu çocuklar zaten anadili olarak farklı dil konuşuyorlar ve öğreniyorlar. Okul öncesinden önce veya çocuklar okula gelmeden Türkçeyi de güzel bir şekilde öğrenmiş olsalar bu iki dil onlara fayda sağlar öyle olduğunu düşünüyorum. (Katılımcı 10)

...eğitsel becerilerinin gelişebilmesi adına öncelikle çocuğun sınıf ortamında kendini eksik hissetmemesi gerekiyor ama maalesef kendini ifade etme yeteneğinde çok kısıtlı olduğu için eğitsel becerilerinde de diğer öğrencilere nazaran yavaşlar. (Katılımcı 12)

Katılımcı 1 çocuğun öncelikle anlama becerisini kazanmasını gerekli görürken Katılımcı 2 ve 3'te bu görüşü desteklemektedir. Katılımcı 6 sözel içerikli derslerde daha fazla sorun yaşandığını, sayısal derslerin daha rahat işlendiğini belirtmektedir. Okul öncesinde dil öğretimine başlanmasının ilkökulda büyük avantaj sağlayacağını belirten Katılımcı 10, yaşanan süreçlerin çocuğun lehine olacak şekilde evrilmesini öngörmektedir. Katılımcı 12 akademik süreçlerin öncesinde çocuğun duyuşsal olarak doyurulmasını önermektedir.

Katılımcı görüşlerine bakıldığında farklı ana dile sahip olmanın çocukların eğitsel becerilerini avantaj ve dezavantaj olmak üzere iki farklı boyutta etkilediğini söyleyebiliriz. Bu durumu farklı bir dile sahip olmanın çocuklara zenginlik kattığını ve diğer dillerin öğrenimini kolaylaştırdığını düşünen öğretmenler avantaj olarak değerlendirirken, farklı dillerin kullanımının çocuğu yavaşlattığını, matematiksel işlem yapma becerilerini zayıflattığını, dinlediğini anlayamamaktan ötürü başarısızlık ve özgüven eksikliği yaşadığını belirten katılımcı öğretmenler bu durumu dezavantaj olarak değerlendirmektedir.

4.3. FARKLI ANA DİLE SAHİP OLMANIN VAR OLMAYA ETKİSİ

Katılımcılara görev yaptıkları okul itibarıyla farklı dillerin konuşulduğu bir alanda olmalarının anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitim ortamında var olabilmelerine nasıl etki ettiği sorulmuştur. Bu soruya ilişkin verilen yanıtlar için oluşturulan tema ve kodlar Tablo 11'de paylaşılmıştır.

Tablo 11. Farklı Anadile Sahip Olmanın Var Olmaya Etkisi

	Temalar	Kodlar
Farklı Ana Dile Sahip Olmanın Var Olmaya Etkisi	Çevresel	Sosyalleşme problemi
		İletişim kopukluğu
		Okul fobisi
	Eğitsel	Eğitim kalitesinin düşmesi
		Başarı düzeyinin azalması
		Öğretmen ile bağ kurulamaması

Farklı ana dile sahip olmanın çocukların var olmalarına ilişkin etkilerinin incelendiği Tablo 10'da çocukların çevresel ve eğitsel konularda zorlandıkları görülmektedir. İkinci dili anlamlandıramayan öğrenci akranlarından ve öğretmenlerinden soğuyarak eğitim ortamlarından uzaklaşabilmekte, tedirginlik, korku ve yabancılaşma sorunları ile başa çıkmaya çalışırken başarı düzeyinde ciddi azalmalar yaşayabilmektedir. Tablo 11'de görüldüğü üzere temalar sosyal hayat ve eğitim hayatı altında birleşmiştir. Ana dili Kürtçe ya da Zazaca olan çocukların resmi eğitim dili olan Türkçeyi bilmemeleri, öğretmenler ve diğer okul personelleri ile sorun yaşamalarına, aralarında bir bağ kurulamamasına, onların var oldukları ortama karşı yabancı hissetmelerine neden olabilmektedir. Bu konuya ilişkin katılımcıların bir kısmının yanıtları aşağıdaki gibidir.

Yani var oluyorlar ama biraz kısıtlı oluyor. Bunun da sebebi şu ki hiç dil bilmeyenler veya çok az bilenler hakikaten sudan çıkmış balık gibi oluyorlar. Çok tedirgin olabiliyorlar, korkabiliyorlar bizden ve kendi çevrelerinden korkabiliyorlar. Kendilerini ait hissetmiyorlar ve bunun sıkıntısını biz ilk yıl özellikle birinci sınıfta hakikaten çok çekiyoruz. Çünkü bazı öğrencilerimiz 1-2 yıl sonra ancak okula alılabiliyorlar yani 2 yıl geçip de halen ağlayanlar okula gelmek istemeyenler olabiliyor. Tabi bunun sebebi sadece dil değil ama çoğu dil sebepli. (Katılımcı 6)

Bazen iki dillerini birden kullanıyorlar teneffüste kendi aralarında Zazaca konuşuyorlar. Ben Türk kökenli bir öğretmenim Zazaca bilmiyorum bu farklılık oluyor bazen onlar bana bir şeyler öğretiyor bazen ben onlara bir şeyler öğretiyorum bu şekilde devam ediyoruz. Türkçe biliyorsunuz çok farklı bir dil bizim dilimizi ne kadar okulda konuşuyor olsalar da tam derinliklerine inemiyorlar daha çok Zazaca tercih ettikleri ve hayat boyu bunu kullandıkları için zaman zaman sıkıntı yaşayabiliyorlar. (Katılımcı 8)

Şu şekilde Çocuk sınıfta hep Türkçe konuşuyor ama mahallede arkadaşlarıyla oynarken kendini Kürtçe ifade ediyor. Bu da çocukta bir karmaşa yaratıyor. Kavramlarda karmaşa yaratıyor, bilgileri kavramakta zorlanıyor, kendini ifade etmekte zorlanıyor, bilgilere hâkim olmakta zorlanıyor.” (Katılımcı 18)

“Şu şekilde etki ediyor çocuklar zaten evde ve kendi aralarında Zazaca konuşuyorlar. Bu da Türkçeyi anlamalarını zorlaştırıyor ve anlamadığı bir dilde eğitim görmek onlar için dezavantajlı bir durum haline geliyor. Hem okuduklarını anlamada sıkıntı çekiyorlar hem de okuduklarını anlamadıkları için dersin genelini anlamıyorlar. Ekstra ekstra çaba sarf etmeleri gerekiyor. Bu da onlar için durumu birazcık daha zorlaştırıyor. Yani bu durumda dezavantajlıdır. (Katılımcı 3)

Diğer akranlarına göre baktığımız zaman daha geriden gelmiş oluyorlar çünkü dil bariyeri büyük bir engel oluşturmuş oluyor önlerinde o yüzden eğitim ortamının başlarında iki dillilik bize sorun yaratabiliyor. (Katılımcı 20)

Gözlemlediğim kadarıyla bu öğrenciler başta iletişime geçerken problem yaşıyorlar. Çünkü hani farklı bir dilde düşünüp farklı dile çeviriyor kendi diline çeviriyor. Hatta bazen cevaplarda gecikmeler de olabiliyor algılayıp onu yorumlaması biraz geç zaman aldığı için yani direkt cevap vermiyor sana düşünerek cevap veriyor. Tabi zamanla dili kullandıkça her iki dili de geliştiriyor. (Katılımcı 15)

Farklı ana dile sahip olmanın var olmaya etkisine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde Katılımcı 6 okulun başlangıcının üzerinden zaman geçse bile öğrencinin okul fobisinin uzun süre devam edebildiğini söylerken, Katılımcı 18, 3, 4, 5 ve 9 okulda farklı arkadaşlarıyla farklı bir dilin konuşulmasının çocukta kavram karmaşası oluşturabildiğine değinmektedir. Katılımcı 20 iki dilliliğin resmi öğretim programına göre ilerlemeyi engellediğini ve iki dilli çocukların akranlarına göre daha geri kaldıklarını belirtmektedir. Katılımcı 1, 10, 19 ise iki dilli çocukların kaygı düzeylerinin çok yüksek olduğunu ve bu durumun çocuğun okuldan soğumasına yol açtığını belirtmektedir.

4.4. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM ORTAMLARINA UYUM SAĞLAMASI

Araştırmanın altıncı sorusunda öğretmenlere iki dilli öğrencilerinin eğitim ortamlarına uyumunu sağlamak ve aidiyet hissedebilmeleri adına neler yaptıkları ve buna dair bir eğitim alıp almadıkları sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtlara ilişkin tema ve kodlar Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12. İki Dilli Çocukların Uyum İçin Yapılanlar

Eğitim durumu	Eğitim Alan		Eğitim Almayan
	6		14
İki Dilli Çocukların Uyum İçin Yapılanlar	Temalar	Kodlar	
	Öğretmenin öğrencinin ana dilini öğrenmesi	Tüm çabayı çocuktan beklemeyerek ortak bir noktada buluşma	
		Azınlık olan öğretmen olduğu için çoğunluğa uyum sağlama	
	Sosyal aktiviteler	Velileri de aktivitelere dâhil ederek güven sağlama	
		Evde yapmadığı ilgi çekici faaliyetleri okulda yapmayı sağlama	
		Yaşayarak öğrenmelerini teşvik etme, oyunlaştırma	
	Teknolojiden faydalanma	Anlaşabilmeyi ve uyumu kolaylaştırmak için özellikle görsel teknolojilerden yararlanma	

Tablo 12’ye bakıldığında iki dilli çocukların eğitim ortamlarına uyum sağlaması konulu herhangi bir eğitim alan 6 katılımcı, hiç eğitim almamış olan 14 katılımcının olduğu görülmektedir. İki dilli çocukların eğitim ortamlarına uyumunu sağlamak adına katılımcı görüşleri ile desteklenen temalara bakıldığında öğretmenin öğrencinin ana dilini öğrenmesi, sosyal aktiviteler ile eğitim ortamını anlamlı kılması ve teknolojiden yararlanması gerektiği belirtilmiştir.

İki dilli çocukların eğitim ortamına ait hissetmesi ve daha çabuk uyum sağlayabilmesi için gerekli durumlarda tüm çabayı çocuktan beklemeyerek çocuğun ana dilini öğrenip onun diliyle iletişim kurmak çocukta güven duygusunu arttıracaktır. Veli katılımını sağlamak öğrencide uyanan bu güven duygusunu pekiştirerek eğitsel ortama ve kendisine olan inancını arttıracaktır. Genellikle teknolojik materyaller açısından yetersiz olan ilçe ve köy okulları, öğretmen ve paydaşlar aracılığıyla mümkün olan en kullanışlı ve ulaşılabilir materyalleri kullanarak eğitim ortamına farklılık katacaktır. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerine bağlı oluşturulmuş olan tema ve kodları destekleyici katılımcı görüşlerinden bir kısmı aşağıda belirtilmiştir.

Öncelikle Bununla ilgili bir eğitim almadım. Çocukların konuştuğu ana dil hakkında bilgim yok. Kürtçe konuşuyorlar ama Ben Kürtçe bilmiyorum. Sadece

anlayabiliyorum, tam uyum sağlayamıyorum bu durumda sınıftaki diğer çocuklardan destek alarak, konuşulanları biraz tercüme ettirerek iletişim kurmaya çalışıyorum. (Katılımcı 20)

Bununla ilgili bir eğitimim yok. Çünkü içinde bulunduğumuz ülkenin bu yönde bir adımı yok. Bu insanlar Kürtçe konuşuyor diye sizde bu hazırlıkları ya da şunları yapmanız lazım bu donanımla gitmeniz gerektiği yönünde bir telkinde bulunmuyorlar ve bir çalışmaları da yok... (Katılımcı 19)

Bu anlamda bir eğitim almadım ama genelde çocukların ne durumda olduğuna baktım. Ondan sonra hani çocukların kendi seviyelerini önemseyerek, bulunduğum ortama uygun bir şekilde hareket etmeye çalıştım. Çocuklar beni yabancı olarak görüp kendilerini geri çekmesinler diye çünkü orası onların alanı ve benim onların alanına uyum sağlamam gerektiğini düşündüm. (Katılımcı 2)

Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaya çalışıyoruz yani köydeyiz ama köy okulunda sobanın üzerinde mısır patlatıyoruz bu onlar için gerçekten farklı belki evlerinde bunları yapmıyorlar ama okulda yapmaları onların ilgisini çekiyor. Tabi dediğim gibi bu noktada yine velilerle çalışmalar yapıyoruz onları okula davet ediyoruz birlikte yeme-içme faaliyetleri tarzında etkinlikler düzenliyoruz tabi biraz onlar okula karşı soğuk davranıyor ama biz yine elimizden geldiğince onları okula çağırıyoruz ve gerekli etkinlikleri yapmaya çalışıyoruz. (Katılımcı 4)

Burada Türkçeyi öğretmek için öncelikle araştırmalar yapıyoruz. Çünkü çocukların ana dili farklı Türkçe öğretmek için sınıftan içeriye girdiklerinde artık biz o dili bırakıyoruz. Yani bunun sebebi de şu çocuklar diğer dili tam öğrenebilsin. Nasıl ki öğrenciler İngilizce öğrenmeye başladıklarında Türkçe konuşmuyorlarsa biz de öyle yapıyoruz ve onun haricinde etkinlikler yapıyoruz bol bol okuma yaptırıyoruz. Animasyon çizgi filmi olsun farklı karakterler olsun biz onları sürekli Türkçe konuşturuyoruz. Çocuğun daha hızlı bir şekilde öğrenmesini sağlıyoruz yani yaparak yaşayarak da öğrenme yaptırıyoruz. Daha önce bununla ilgili bir eğitim aldım evet ama Zazaca eğitimi aldım. Biz yeni atandığımız zaman bize kapsayıcı eğitim adı altında 3 aylık seminer verdiler. (Katılımcı 10)

Bende Kürtçe bildiğim için sınıfta çocuklar sıkıştığı durumda veya çekindiği durumda bazen az da olsa Kürtçe konuşabiliyoruz. Bu onları biraz daha rahatlatıyor veya her çocuk ya da kendini daha rahat ifade etmeye başlıyor korkusu kırılıyor. (Katılımcı 6)

Çocukların bilmediği duymadığı anlamını bilmediği kelimeleri açıklamak yetmiyor aynı zamanda görsellerle desteklemek zorunda hissediyordum kullandığım kelimeleri, söylediğim ders anlatımındaki örnekleri, telefonda görselleri ile videolarıyla yani bir çocuk bir yanardağın ne olduğunu duymamış mesela yanardağ nedir benim onu anlatabilmem için biraz görsellerden faydalandım. Maalesef öyle bir

uyum eğitime bizi almadılar işin içine girince elimizden geldiğince yapmaya çalıştık.
(Katılımcı 9)

4.5. KAPSAYICI EĞİTİM FARKINDALIĞI

Katılımcılara kapsayıcı eğitim ile ilgili ne kadar bilgi sahibi oldukları ve daha önce kapsayıcı eğitim ile ilgili herhangi bir eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda kapsayıcı eğitim hakkında bilgi sahibi olma ve kapsayıcı eğitim almış olma durumları aşağıdaki görüşlerinde mevcuttur.

Ülkede kapsayıcı eğitimin bireyleri ayırt etmeksizin herkese eğitim hakkını vermek amacıyla ortaya atıldığını düşünüyorum. Dili, dini, ırkı farklı olsa dahi çocukların aynı haklardan yararlanabilmesi için gerekli olan bir şey kapsayıcılık. Biz öğretmen olarak bu konuda bazen yetersiz kalabiliyoruz. Çünkü lisans eğitimlerinde bu eğitimi sağlam bir şekilde almadık. Dediğim gibi yüksek lisansta çokkültürlülük dersi almıştık ve o kapsamda da kapsayıcı eğitim üzerine eğitimlerimiz olmuştu. (Katılımcı 1)

Kapsayıcı eğitimle ilgili dediğim gibi PİCTES sürecinde eğitim almıştım. Yani farklı milletlerden insanlar ülkemize geliyor bunu eğitim sistemimizin bir mihenk taşı olarak ortaya yerleştirmemiz gerekiyor. Çünkü kapsayıcı eğitim özel eğitime muhtaç ondan sonra bu gibi yani ana dili noktasında farklı öğrencilerimizin eğitim alabilmeleri için kapsayıcılık çok önemli. Bunu Türkiye'deki tüm okullarımızda yaygınlaştırmamız lazım bu sebeple zaten son zamanlarda milli eğitimin son derece üzerinde durduğu bir nokta. (Katılımcı 4)

Yeteri kadar değil diyebilirim. Katılmadım. (Katılımcı 9)

Yani öyle sınıfta zaten uyguladığımız şeyleri bizlere kapsayıcı eğitim adı altında anlattılar. Zaten biz onları da uyguluyorduk sınıflarda. (Katılımcı 13)

Fikrim var. Yani sınıf ortamında her çocuğa eşit olma, adaletli olma, her çocuğa ulaşabilme, çocukların engelini sınıf ortamında düzenleyebilme hakkında fikrim var. Ama her herhangi bir kapsayıcı eğitim almadım. (Katılımcı 20)

Kapsayıcı eğitimle ilgili çok bilgi sahibi değilim ama ne olduğunu biliyorum. Kapsayıcı eğitimle ilgili yani herhangi bir ilerleme kaydedildiğini düşünmüyorum. Herhangi bir eğitim almadım. (Katılımcı 19)

Kapsayıcı eğitimle ilgili iki tane seminere katılmışlığım vardır ama ne kadar da olsa benim o çocuğu dersin içerisinde sosyal hayatı içerisinde çok aktif kılmanın ana başlıklarından biri onun dilini bilmem o dilini bilmediğim için ya da benim gibi bilmeyen öğretmenlerin bu konuda çok daha zorluk yaşadığını biliyorum. (Katılımcı 12)

Kapsayıcı eğitimle ilgili çok az bir bilgi sahibiyim. Bu konuda da gerekli bir çalışma olmadı eğitim aldım ama bir öğrenci üzerinde bir deneysel çalışma olmadı. Sadece eğitim aldım ve kendi bildiğimiz kadarıyla sınıfta uygulamaya çalıştık onları etkinliklerde eğitim ortamına katmaya çalıştık. (Katılımcı 18)

4.6. KAPSAYICILIK KAVRAMINA İLİŞKİN KATILIMCI TANIMLARI

Katılımcılara kapsayıcılığın kendileri için ne ifade ettiği sorulmuştur. Katılımcıların kapsayıcılık kavramına ilişkin görüşleri çoğunlukla zihinlerinde şekillenen algı topluluğu olduğundan bu soruya ilişkin kodlar oluşturmaya gerek duyulmamış olup temalarla tamamlanmıştır.

Tablo 13. Kapsayıcılık Kavramına İlişkin Katılımcı Tanımları

Kapsayıcılığın İfade Ettikleri	Temalar
	Fırsat eşitliği
	Bütünlük
	Özel eğitim
	Özgür eğitim ortamı
	Heterojen bir eğitim ortamı
	Ayrım yapılmaması
	Herkes için eğitim

Tablo 13'ten anlaşıldığı üzere kapsayıcılık kavramı; fırsat eşitliği, bütünlük, özel eğitim, çocukların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri özgür ve tüm farklıların bir arada yer aldığı eğitim ortamı, ayrımcılığın olmaması ve herkes için eğitimin sağlanması gibi temaları çağrıştırmaktadır. Belirtilen temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden bir kısmı aşağıdaki gibidir.

Kapsayıcılık demek aslında şöyle dili dini ırkı ne olursa olsun herkesin eşit ortamda eğitim alabileceği bir ortam diye biliyorum Öyle düşünüyorum ama eşit bir ortam sağlayabiliyor muyuz onu da bilmiyorum. Son zamanlarda biliyorsunuz göçler de aldık ne kadar yararlı olduk onları ne kadar katabildik sisteme?... Kapsayıcı olalım diye onlarla bütünleşebildik mi acaba? Bu konuda hala şüphelerim var. (Katılımcı 17)

Yani kapsayıcılık genel anlamda yani bütün herkesi alan için alan sistem olması gerekiyor öyle bir çağrışım yaptırdı bana. Öğrencinin ırkına ya da diline göre ayrım yapmaksızın tamamını kapsayacak olan bir eğitim. (Katılımcı 2)

Kapsayıcılık adı üstünde bütün öğrencileri kapsayacak şekilde bir eğitim öğretim programı oluşturmak demek benim için engelli olabilir ya da farklı dillerde olan öğrenciler olabilir ya da ülkemize gelmiş yabancı öğrencilerle ilgili olabilir tüm öğrencileri kapsayabilecek şekilde etkinlikler planlayabilmek onları eğitim öğretim faaliyetlerinin içine alabilmek demektir. (Katılımcı 8)

Kapsayıcılık yani şöyle dini, dili, ırkı ne olursa olsun herkesi kapsamak anlamına gelen bir olgudur. Özel eğitim öğrencileri oluyor mesela Zazacayı iyi bilseydim daha farklı bir iletişim kurabilirdim ve belki onların eğitim öğretimde daha iyi olmalarını veya daha iyi gelişmelerini sağlayabilirdim. (Katılımcı 4)

Kapsayıcılık deyince sınıfıma hangi öğrenci gelirse gelsin bütünleştirmek onu sınıf ortamına almak, ayırım göstermemek onun olumsuz olan özelliklerini sınıf ortamında gidermek diye düşünüyorum. (Katılımcı 20)

Bence herkesi içine alan ve her türlü öğrenciyi ya da farklı düşünceyi içerisinde barındırmak. (Katılımcı 14)

Kapsayıcılık yani bir çocuğu ya da herhangi bir öğrenciyi dışlamadan ötekileştirmeden hepsini aynı çatı altında birleştirmek ve bütün oyunlara dâhil etmek diye düşünüyorum. (Katılımcı 15)

Kapsayıcılık bence hiç kimsenin eğitimden mahrum olmaması, herkesin eğitime dâhil edilmesi, aksaklıkları ne olursa olsun yetenekleri ya da becerileri, farkları ne kadar farklı olursa olsun onları eğitime dâhil etmek onları toplumdan koparmamaktır. Onlara sınıfın bir parçası olduğunu hatırlatmak bu bilinci onlara aşılacaktır bir bakıma bence. (Katılımcı 18)

Katılımcı 4 ve Katılımcı 17 kapsayıcılığı; dili, dini ve ırkı ne olursa olsun tüm bireylerin eğitim sistemine dâhil edilmesi ve ayrımcılığa uğramaması ile bağdaştırmaktadır. Katılımcı 4 çocukların dilini bilmenin faydalı olabileceğinden bahsetmektedir. Katılımcı 8, 9, 12, 16, 19 kapsayıcılığın sadece engellilik ile alakalı bir durum olmadığını eğitsel süreçlerde yaşanan farklı durumlarında aslında ciddi anlamda engel boyutlarına neden olduğundan bahsetmektedir.

Genel olarak kapsayıcılık kavramı katılımcılar için eğitim ortamlarında yaşanan sorunları çözebilen bir olgu olarak görülmektedir. Tüm çocukların eşit koşullarda okula başlamaları ne yazık ki mümkün olmamakla birlikte kapsayıcı kültürün sınıf içerisinde varlığı hissedilirse çocukların eğitim sistemine daha fazla dâhil olabilecekleri düşünülmektedir.

4.7. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM ORTAMLARINDA YAŞADIKLARI SORUNLAR

Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların eğitim ortamlarında yaşadıkları sorunların neler olduğuna dair katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak temalar belirlenip kodlar oluşturulmuştur. Türkçe, matematik ve fen bilimleri, yabancı dil ve sosyal ilişkiler ile ilişkilendirilen temalar ve kodlar Tablo 14’de belirtilmiştir.

Tablo 14. İki Dilli Çocukların Eğitim Ortamlarında Yaşadıkları Sorunlar

	Temalar	Kodlar
İki Dilli Çocukların Eğitim Ortamlarında Yaşadıkları Sorunlar	Türkçe Dersi	Okuduğunu anlamama
		Soruları anlamadığı için doğru cevaplayamama
		Atasözleri ve deyimlerde zorlanma
	Matematik ve Fen Bilimleri	Yeni nesil problemleri anlayamama
		Fen bilimleri terimlerini karıştırma
	Yabancı Dil	Üçüncü bir dile geçiş yapamama
	Sosyal İlişkiler	Özgüvensizlik ve içe kapanıklık İletişim kuramama

Katılımcıların tamamı sınıf öğretmeni olduğundan bütün dersleri gözlemleyebilme avantajına sahiptirler. Bundan dolayı öğrencilerin derslerdeki başarılarını karşılaştırmak daha kolay olmaktadır. Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlamama, soruları anlamayarak uygun cevaplar yöneltememe, atasözleri ve deyimlerin anlamını öğrenmede zorlandıkları belirtilmiştir. Resmi dile hâkim olunmadığı için matematik ve fen bilimleri derslerinde yeni nesil problemleri anlamakta güçlük çekme ve fen bilimleri terimlerini karıştırma yapılmaktadır. İkinci dili öğrenmeye çalışan doktor farklı bir dili öğrenmek istediğinde diller arası geçiş sağlamada zorlanacaktır. Akademik olarak başarısız olan çocuk sosyal ilişkilerden koparak içine kapanmaktadır. İki dilli çocukların eğitim ortamlarında yaşadıkları sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

En başında dediğim gibi iletişim kuramama en büyük problemlerden biridir. İletişim kuramayan her çocukta özgüven yetersizliği başlar. Özgüven yetersizliği başarısızlığı getirir. Aslında bu bir silsile ve birbiriyle bağı bulunan süreçler. Çocuğun eğitim öğretim hayatındaki öğrenme ve öğretme süreçleri dil ile gelişiyor haliyle bu durum tüm kabiliyetleri etkiliyor. (Katılımcı 1)

Şu var siz Milli Eğitim programını uygularken müfredatı uygularken Öncelikle o profildeki çocuklarda müfredat programından başlamıyorsunuz bir anne bir baba edasıyla çocuğun öncelikle kendini ifade edebilmesi için Türkçe öğretmek zorunda kalıyorsunuz. Geç kaldığında özür dilemesi gerektiğini veya otururken parmak kaldırması gerektiğini öğretiyorsunuz. Öğretmen eğer o çocuğun ana dilini bilmiyorsa diğer öğrenciler arasından çok az da olsa Türkçe çeviren öğrencileri kullanıyor. Ben genel anlamda büyük bir problem yaşamıyorum. Sosyal yaşantıda öğretmenle olan iletişimde bir çocuğun dersi sevmesindeki en büyük etken öğretmen. Eğer çocuk öğretmeni sosyal anlamda anlamıyorsa, göz iletişimi kuramıyorsa, sağlıklı bir iletişim kuramıyorsa eğitim hayatında da çok büyük olumsuzluklar yaşıyor. Çocuğun matematik sevebilmesi için öncelikle öğretmeni anlayabilmesi, öğretmeni sevebilmesi önemli insanların birbirini sevgi düzeyinde benimsemesi sağlıklı bir iletişimden geçer. Bu noktada sağlıklı bir iletişim olmadığı için eğitim hayatlarını olumsuz etkilediğini düşünüyorum. (Katılımcı 12)

Özellikle deyimler ve atasözleri konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Çünkü onların dilindeki atasözleri biraz daha farklı. Ne kadar yakında olsa yapı bakımından sözcüklerde çok sıkıntı yaşıyorlar ve ekleri farklı yerlere getiriyorlar. Çok sıkıntı oluyor artık yeni nesil sorulara da geçildikçe çocukların matematik becerilerinde de bunu gözlemleyebiliyorum, fen bilimleri ve hayat bilgisinde de bunu gözlemleyebiliyorum. Bazen okuduğunu anlayamayabiliyorlar. (Katılımcı 8)

Okuduklarını genellikle anlamakta zorlanıyorlar problemi direkt okumaya geçiyorlar ama okuduklarını anlamada ya da yorumlamada sorun yaşıyorlar ya da kendini ifade etmede sorun yaşıyorlar. Aslında kendilerini kendi dilleriyle ifade edebilseler belki daha açık daha net bir şekilde ifade edebilecekken ikinci bir dilde bayağı bir zorlanıyorlar. (Katılımcı 18)

Yani şimdi tabi ana dili Türkçe olmadığı için diğer öğrencilere göre daha yavaşlar. Özellikle Türkçe derslerinde hani metinleri işlerken, metin okurken, metinle ilgili sorularda sıkıntılar yaşıyorlar. Yine matematikte işlemler yaparken sıkıntı yaşıyoruz. (Katılımcı 5)

Bu öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorlanıyor bende onların bazen duygu ve düşüncelerini anlayamıyorum. Tabii bunu süre içerisinde zaman içerisinde olgunlarla daha çok vakit geçirip anlayabiliyorum yani o öğrencilerin eğitimi öğretimi veya farklı değerleri kazanması noktasında elimizden geleni yapıyoruz daha önce dediğim gibi diğer öğrenciler bu noktada yardım etmesi önemli yoksa gerçekten öğrencilerimizi kazanamayız ve onların eğitim öğretim faaliyetlerini güzel bir şekilde gerçekleştiremeyiz. (Katılımcı 4)

İlk önce kendilerini yabancı hissediyorlar ve bundan dolayı da tedirginlik ve güvensizlik, kendini ifade edememe durumu, okuma-anlama da zaten çok sıkıntı yaşanıyor... Sosyal ilişkilere gelirse hani öğretmenler açısından biraz zayıf ama kendi akranları da Kürtçe bildiği için akranları arasında daha fazla sosyalleşebiliyorlar. Tüm sınıfın homojen olması onlar için bir avantaj. (Katılımcı 6)

Ders kitaplarındaki kelimeleri anlamakta zorlanıyorlar yani fen bilimleri zaten çok kötü yabancı dil zaten söylemeye gerek yok fen bilimlerinde Sosyal bilgilerde çok zorlandıklarını fark ettim. Hayat Bilgisi yine nispeten belki günlük hayat diyebiliriz ama fen bilimleri dersinde özellikle zorlandıklarını fark ettim. Kelime hazneleri çok dar yani ana dillerinin Kürtçe oluşu bir etken birleştirilmiş sınıf olması ayrı bir etken yani 4 sınıf bir arada olması zaten bir öğretmenin onlarla ilgilenebileceği süreyi kısaltıyor. (Katılımcı 9)

Katılımcı 1 eğitim-öğretim hayatında yaşanan sorunların bir silsile olduğunu ve çözümlenmediği takdirde çocuğun tüm yaşantısını etkileyeceğini belirtmektedir. Katılımcı 12 öğretmenin eğitsel becerilerinin ve çocukla bağ kurabilmesinin akademik süreçlerden daha öncelikli olduğuna dikkat çekmektedir. Katılımcı 2, 4, 5 ve 8 iki dilli çocukların okuma ve anlama süreçlerinde zorlandıklarını ve Türkçe bilen akranlarına oranla daha yavaş ilerlediklerini belirtmektedir. Katılımcı 9 iki dilliğin zorluklarının yanı sıra sınıf ortamının da eğitsel süreçleri zorlaştırdığına dikkat çekmektedir. Katılımcı 10, 11, 15 ve 20'nin ifadeleri de bu görüşü destekler niteliktedir.

4.8. KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA İKİ DİLLİLİK OLGUSUNUN EĞİTİM ORTAMINA ETKİLERİ

Görüşmenin son sorularından biri olan kapsayıcılık bağlamında iki dillilik olgusunun eğitim ortamına yansıyan olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğu sorgulanmış ve katılımcı görüşleri alınmıştır. Bu soruya verilen yanıtlar irdelendiğinde Tablo 15'te belirtilen tema ve kodlara ulaşılmıştır.

Tablo 15. Kapsayıcılığın İki Dilli Eğitim Ortamına Yansımaları

Kapsayıcılığın İki Dilli Eğitim Ortamına Yansımaları	Temalar	Kodlar
	Olumlu	İletişimi ve uyumu kolaylaştırır
		Saygı ortamı yaratır, aidiyet düzeyi yükselir
		Kültür alışverişinin sağlanması
		Yeni bir dil öğrenimi
		İlerleyen dönemde dil öğrenmeye yatkınlık
		Toplum yapısı küçük yaşta kavranır
	Olumsuz	Dil öğrenimi üzerinde çok durulması eğitimi sekteye uğratar
		Akademik başarı farklı kişiler için farklı ilerler
		İletişim kopukluğu
		Çocuklar bazı noktalarda uyum için baskılanıyor
		Okula adaptasyon sorunu

Tablo 15’te belirtilen katılımcı görüşlerine ilişkin temalar ve kodlar incelendiğinde kapsayıcılığın iki dilli eğitim ortamlarına olumlu ve olumsuz olarak iki farklı etkisi bulunur. Kapsayıcı kültürün var olduğu bir eğitim ortamında olumlu görüşler belirten katılımcılar; bu tür ortamların çocuğun iletişim ve uyum sürecini kolaylaştırdığını, çocukların saygı ve aidiyet düzeyinin yüksek olduğunu, öğretmen ve çocuk arasında çokkültürlü bir ortamın olduğunu, bazen öğretmenin ve genel olarak öğrencinin yeni bir dil edindiğini, iki dilli çocukların gelecekte dil öğrenmeye daha yatkın olduklarını ve çocukların ülke birimleri içerisindeki çokkültürlü yapıyı erken yaşlarda edindiklerine dikkat çekmektedirler.

Kapsayıcı kültürün varlığına rağmen iki dilliliğin beraberinde olumsuzluklar yarattığını belirten katılımcılar; öğretmen resmi eğitim dilini öğretmek için çabalarken diğer eğitim kazanımlarının sekteye uğradığını, eğitim dilini anlamlandırabilme seviyesine göre akademik başarının öğrenciler arasında farklı ilerlediğini, öğretmen, öğrenci ve veli arasında iletişim kopukluklarının olduğunu, çocukların bazı noktalarda uyum sağlamaları için baskı

gördüğünü ve öğrencilerin genel olarak okula adaptasyon sürecinde sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Kapsayıcılığın iki dilli eğitim ortamlarına olumlu ve olumsuz yansımalarına ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

Olumlu etkileri şu olabilir hani bir şey öğretmenin mutluluğu olabilir ve çocuğun arkadaşlarına göre farklı oluşu olabilir. Kapsayıcılığın zaten amacı farklı olduğunu göstermesidir. Olumsuz yönde eğitim öğretimden biraz daha diğer çocuklara göre geç algılaması, yavaş öğrenmesi, geç ilerlemesi ama tabi zamanla aşıyor. Kendimden örnek vereyim ya benim annem de Kürt babam da Kürt bizim evde Kürtçe konuşmuyorlardı bu nedenle ben Kürtçe bilmiyorum ama daha sonradan hani öğreneyim dediğimde de öğrenemedim. Örneğin bir İngilizce onu da öğrenemedim ama o çocuklar bence daha yetenekliler yani anlamaya daha yatkınlar çünkü ikinci sınıftan itibaren İngilizce dersleri oluyor çocukların ve çok hızlı öğrendiklerini görebiliyorum. (Katılımcı 13)

Olumlu olarak iletişimi, uyumu ve öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Olumsuz tarafı zaman kaybı olabilir çünkü bir öğretmen müfredatı yetiştirme kaygısıyla eğitim öğretim hayatına aşlar ve kazandırması gereken bazı temel şeyler var. Bunlar da zaman isteyen şeyler ama çocuğun farklılıkları ve yetiştirilmesi gereken farklı alanlardaki eksiklikleri onu yavaşlatacaktır. Belki de o dönem sonunda vermek istediğiniz birçok şeyin hepsini yetiştiremeyebilirsiniz bu noktada olumsuz olabilir. (Katılımcı 1)

Başta da bahsettim zaten benim için dil zenginliktir. Türkçenin Kürtçeden bir farkı yoktur. Biz bu yörede yıllardır bu dili konuşuruz. Kürtçeyi konuşuyoruz Türkçeyi konuşuyoruz iki dili de biliyoruz fakat zenginliğin yanında Kürtçenin de benimsenmesinin kabul edilmesi lazım. Anasınıfında olsun ilk yaşlarda olsun Avrupa ülkelerinde nasıl ana dilde eğitim erken çocukluk döneminde devam ediyorsa kendi ülkemizde de eğitim birkaç yıl devam ettikten sonra devlet okullarında resmi dil eğitiminin devam etmesi çocuklar için daha faydalı olabilir. (Katılımcı 7)

Farklılıklar oluyor tabii. Çocukların okuduklarını anlamalarında sıkıntıları oluyor ama bunlar aşılamayacak sorunlar değil bence daha fazla kitap okumakla ve ortak kültürel etkileşimin daha fazla olmasıyla bunların aşılabileceğini düşünüyorum. Ayrıca bu bir zenginlik bu bir dezavantaj olarak görülmemeli. İki dilli bu çocukların dile yatkınlıkları çok fazla farklı dilleri yabancı dil olarak görmekten ziyade işte kendi dilleriyle ortak olan noktaları bulabiliyorlar. İngilizceye olan yatkınlıkları daha fazla oluyor bu şekilde. (Katılımcı 8)

Şimdi neye göre kime göre olumsuz onu bilmiyorum. Yani bana göre şu şekilde çocuğu olduğu gibi kabul edersen çocuğun diline saygı duyarsan çocuğun o dilde az da olsa kendini ifade etmesine izin verirsen kapsayıcılığın olumlu tarafı bu olur. Yani zaten çocukları olduğu gibi kabul etmek benim için tam kapsayıcı eğitim o çocuğu da olduğu gibi kabul edersen çocuk zaten kendini ait hissetmiş oluyor bu şekilde çocuklarımızla iletişim kurarak kapsayıcılığın

olumlu yönlerini arttırabiliriz. Kapsayıcı olmak için çocukları bir bütün olarak görmeyi lazım eğer buna dikkat etmezsek buda olumsuz bir yön olarak karşımıza çıkar. (Katılımcı 3)

Olumlu yanlarından şöyle bahsedebiliriz. Biliyoruz ki bu yaş düzeyinde birçok dile yatkınlık oluyor ve fazlasıyla ne kadar çok verirsiniz o kadar 10 dile kadar da öğrenebilen çocuklar var diye biliyoruz. Ne kadar çok dil o kadar dünya görüşü anlamındadır. Tabii ki çok iyi yönü olduğu gibi zararları da var. Şöyle eğitim anlamında söylediğiniz şeyleri anlamakta zorluk yaşadıkları için derslerden de geri kalmışlıkları muhakkak oluyor. (Katılımcı 9)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında dilin bir zenginlik olduğunu ve kültürlenmeyi arttırdığını belirten katılımcılar (7, 8, 10, 11, 15), çocukların yaşları itibariyle dil bilmeye yatkın olduklarından dolayı dil öğrenimine yatkın olduklarını düşünen katılımcılar (9, 13, 14, 6), öğrenciyi tüm özellikleri ile olduğu gibi kabul etmenin ve öğrencinin kendini keşfetmesine imkân vermenin kapsayıcılık ruhu ile daha uyumlu olduğunu ve akademik başarıyı arttırdığını belirten katılımcılar (3, 5, 12, 17) bulunmaktadır.

4.9. İKİ DİLLİLİK OLGUSU İLE ALAKALI SORUNLARIN ÇÖZÜMÜ

Katılımcılara kapsayıcı eğitim bağlamında iki dilli çocukların sorunlarını çözmek adına paydaşlarca neler yapılabileceği sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlara dair tema ve kodlar tabloda sıralanmıştır.

Tablo 16. Kapsayıcılık Temelinde İki Dillilik Sorunlarının Çözümü

Kapsayıcılık Temelinde İki Dillilik Sorunlarının Çözümü	Temalar	Kodlar
	Eğitim	Okul öncesi zorunlu dil eğitimi
		Öğretmenin eğitimi
		Farklı ek materyallerin hazırlanması
		Farklı programların kullanımı
		Anadilde eğitim
	Politika	Yeni eğitim politikalarının hazırlanması
		Kapsayıcılığa verilen önemin artması
	Sosyal	Ücretsiz psikolojik destek ve yönlendirme
		Velilerle daha fazla iş birliği

Tablo 16 incelendiğinde iki dillilik ile alakalı sorunların çözümüne dair katılımcı görüşlerine göre şekillenen temalar eğitim, politika ve sosyal çevre temelindedir. İki dilliliğin yoğun olarak görüldüğü çevrelerde okul öncesi zorunlu dil eğitimin yaygınlaşması,

iki dilli çocuklar ile çalışacak öğretmenlere hizmet içi eğitim desteğinin sunulması, eğitim-öğretimde kullanılacak etkili materyallerin hazırlanması, bakanlığın iki dilli eğitime ilişkin farklı bir program geliştirmesi ve ana dilinde eğitimin MEB programında yer alması eğitim temelindeki sorunların çözümü için gerekli görülmektedir. Mevcut programın eksik yönlerinin tamamlanarak yeni eğitim politikaları geliştirilmesi ve kapsayıcılığın bir devlet politikası haline getirilmesi politika temelinde, öğrencilerin psikolojik destek ve yönlendirmeler ile velilerin süreç içerisinde daha aktif kılınması ise sosyal temeldeki sorunların çözümü için gereklidir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

Kendi anadillerinde eğitim dedik ama bu şu şartlarda mümkün değil. Buranın resmi dili Türkçe yani Türkiye'de yaşıyoruz ve bu çocukların hayatı sadece okuldan ibaret değil. Dışarıya da çıkacak bu çocuklar. Ama en azından buraya gelen öğretmenlerin onların dilini bilerek gelmesi bence daha önemli ben öyle düşünüyorum. Çocuğa ikinci bir dil öğretmiyorsan öğretmene çocukların ana dilini öğreterek oraya göndermelisin. (Katılımcı 2)

Öncelikle çocuğun kendi ana dilinde eğitim görmesini sağlamalıyız. Mesela ne yaparsak çocuk kendini daha özgür hissedecek ve akademik başarısı yükselmiş olacak? Yani iki dil de iki dilli eğitimi de yapılabilir ama bunu bakanlık temelden hepsini hazırlayacak müfredata uygulayacak ve biz bu şekilde çocuklarımızla kendi ana dili eğitim ön planda olmak şartıyla yapacağız. Örneğin ünite sayısını azaltırsan yani temel kavramları verirsen bence çocuğun başarısı daha çok yükselebilir. (Katılımcı 3)

Yani yapılabilecek en iyi şey politik olarak yetkili mercilerin bu konuda düzenleme yapmasıdır. Ana dil eğitimi konusunda eğitimlerin verilmesi, bunun yaygınlaştırılması ve yasalarla serbest hale getirilmesi gerekiyor. Kürtçenin seçmeli ana dil olma durumu var ama bugün birçok okul müdürü, ilçeler ve iller bunu engelliyorlar bildiğimiz kadarıyla. Yani burada yapılabilecek en iyi şey bence bu çocukların kendi dilinde özgürce bir eğitim görebilmeleridir. Onun dışında bu sıkıntılı durum yani evden kopup direk Türkçeye geçme işte Kürtçenin kullanılmaması ve buna engel olunması hep bir travma olarak kalacaktır... Bir haftalık bir aylık bir eğitim ve nereye kadar gidebilir ne yapılabilir bu insanlar bile bu dili burada konuştular diyelim ileride konuşurken bir tepkiyle karşılaşabilir. (Katılımcı 6)

Öğretmenlerimizi yeterince bilgilendireceğiz. Öğretmenlerimize öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgilendirme yapacağız, ondan sonra çocuğu küçük yaşta özellikle anasınıfında çocuğun farklılıklarını ortadan kaldıracacağız. Çocuklara ikinci dili biz vermeliyiz yani onu düşünüyorum. Bunun haricinde çocuklarla ilgili bizim bilmediğimiz konuları araştırıp öğrenebiliriz ya da bu alanda yüksek lisans yapıp akademisyen olan öğretmenlerimiz var hani bu konuda çeşitli araştırmalar yapabilirler. (Katılımcı 10)

Yani şu anda ilk aklıma gelen öncelikle biz öğretmenler daha kapsamlı bir eğitimden geçebiliriz. Daha sonra bu çocuklarımıza eğitim gördükleri yerlerde farklı materyal sunulması iki eğitimin aynı anda verilebilmesi adına iyi olacağını düşünüyorum. (Katılımcı 20)

Buralarda görev yapacak öğretmenlere Halk Eğitim Merkezi'nde olabilir Hayat Boyu Öğrenme kapsamında olabilir mutlaka bu dili vermemiz gerekiyor. Bu olabilir yani öğretmenlerin bu konuda dil konusunda gelişmesi olabilir ya da özellikle bu profilde çocukların yoğun olduğu yerlerde bu ana dile hâkim öğretmenlerin olması gerektiğine inanıyorum ki çocuğun dünyasına daha rahat girebilsin özüne daha iyi inebilsin. (Katılımcı 12)

Fark ettim velilerimizin en azından televizyon her ne kadar zararlı desek de verimli kullanabileceğimiz kanalları var çocukların Türkçe kullanımının yaygınlaştırılması için bu yapılabilir. Açıkçası yani çocukların Türkçeyi öğrenmelerinde gecikmelerine mahal vermeyecek şekilde ana dilde eğitimine olumsuz bakmıyorum ama Türkçe eğitimlerinin de Türkçe dilinin de gecikmesine imkân vermeyecek şekilde Ders kitaplarından öğretime ders dilinden tamamı Türkçe olduğu için zorlandıkları zaman o karmaşa ortamındansa şu anki mevcut durum iyi. (Katılımcı 9)

Türkçe konuşmanız gerektiğini söylüyor bu yönde yani bu konuda biraz geriden başladım. Ana dilde ana dili bilen bir öğretmen görevlendirilmeli. Siz dikte etmediğiniz zaman bir problem yok yani çocuklar gülerек eğlenerek de Türkçeyi de öğreniyor zaten Türkçeyi de konuşuyorlar ama siz eğer ısrarla dikte etmeye çalışırsanız illa Türkçe konuşmaları yönünde bir kaydı oluşturmaya kalkarsanız çocuklardan uzaklaşmış olursunuz. Keşke Kürtçenin de eğitim sisteminde kullanılmasına yönelik bir adım atılsaydı. (Katılımcı 19)

Çocukların kendilerini ifade edebileceği ya da kendi dillerini geliştirebilecekleri birkaç ders okutulabilir. En azından aidiyet duyguları daha da pekiştir. Ana dilde eğitim olmalıdır. (Katılımcı 18)

Dilin gelişmesi için dilin sevdirmesi için dilin içselleştirilmesi için bakanlığın yapması gereken şeyler var tabii ki yani bu konuda alt birimler oluşturulabilir. Mesela rehber psikologlar eşliğinde çocukların soruları cevaplanabilir. Bununla ilgili çalışmalar yapıp o çocukların buna hazır hale getirilmesi lazım yani dilin iyi yönetilmesi lazım ve ana dilinde ikinci bir dille pekiştirilmesi lazım. Ana dilin gerekli olması gerekiyor çünkü tabiri yerindeyse ana dil yani çocuk anneden doğduğu diliyle daha iyi öğrenir çünkü onun kelime hazinesinde ana dilden öğrendiği kelimeler var yaşantısında. (Katılımcı 15)

Katılımcılardan bazıları ana dilinde eğitimin yasallaşmasının sorunların çözümü için olumlu olacağını düşünmektedir (Katılımcı 15- 18- 19). Öğretmenlere göreve başlamadan önce bölgenin ana dillerinin öğretilbileceğini düşünen katılımcılar bu sayede iletişim kopukluklarının giderileceğini ifade etmektedirler (Katılımcı 2, 6, 10, 20). Çocukların ana dillerinden ani bir şekilde koparılmaya çalışılmasının da çocukları eğitim ortamlarından

soğutarak başarılarını düşürdüğünü söyleyen Katılımcılar (9, 19) tam aksine çocukların eğitim sistemine kazandırılması amacıyla oyunlara ve etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

4.10. KATILIMCILARIN KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA İKİ DİLLİLİK OLGUSUNA İLİŞKİN DİĞER GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Görüşmenin son sorusunda ise katılımcılara konu ile alakalı eklemek istedikleri başka görüş ve önerilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı görüşlerinin özetlendiği Tablo 17 incelendiğinde katılımcılar; çocuklar arasında fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini, mevcut eğitim programında revize yapılması gerektiği, kapsayıcılık ruhunun yaygınlaştırılması gerektiği, tüm çocukların ana dilinde özgürce eğitim alabilmesi gerektiği, iki dilliliğin aslında bir olumsuzluktan ziyade diller arası etkileşime imkân veren kültürel bir zenginlik olduğunu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve iki dillilik hakkında daha fazla eğitim alması gerektiği, eğitim ortamlarının çocukların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerektiği ve iki dilliliğin yoğun olduğu bölgelerde okul öncesi eğitimin mutlaka edinilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara ait diğer görüş ve öneriler Tablo 17’de belirtilmiştir.

Tablo 17. Diğer Görüş ve Öneriler

Diğer Görüş ve Öneriler
Fırsat eşitliği sağlanması
Mevcut eğitim programında revize yapılması
Kapsayıcılık ruhunu yaygınlaştırmak
Ana dilinde eğitim alabilmek
Diller arası kültürel zenginlik
Öğretmenlere konu ile alakalı eğitimler verilmesi
Eğitim ortamlarının hazır hale getirilmesi
Okul öncesi eğitimin gerekli olduğu bilincini oluşturmak

Katılımcıların kapsayıcı eğitim bağlamında iki dillilik olgusuna ilişkin diğer görüş ve önerilerinden bir kısmı aşağıdaki gibidir.

Şöyle ki bence çok gerekli ve önemli bir konuydu bu çünkü biz bu bölgede çalışan öğretmenler olarak bununla çok fazla karşılaşıyoruz ama acı olan kısmı da şu biz yetişkiniz şu an ama bizim zamanımızda da bu problem vardı bu zamana kadar farkında olup hala bir çözüme ulaşamamışız beni üzen tarafı bu. Çocuklar günün sonunda yetişkin olduklarında diğer çocuklarla eşit şartlarda sınavlara girip eşit şartlarda demeyelim de aynı sınavları tabi olduklarında birçok noktada geri kalıyorlar. (Katılımcı 1)

Kapsayıcılığı tüm Türkiye'deki okullara yaygınlaştırmamız gerektiğini düşünüyorum. (Katılımcı 4)

İki dillilik ile ilgili sorunlar Türkiye gibi ülkelerde biraz daha dezavantajlı geçiyor. Bunun da önüne geçilebilmesi için tamamen çocukların kendi ana dilinde eğitim görme olanağının tanınması ve toplumsal olarak hem yasal hem de reel olarak tepkiyle karşılaşılan bir dilin biraz daha rahat konuşulacağı bir şekilde mevzuatın ve toplumun buna hazırlanması lazım. (Katılımcı 6)

Öğretmenlere bununla ilgili hizmet içi eğitim verilmeli bence birazcık daha bizim eğitilmemiz gerekiyor çünkü az önce de söylediğim gibi bu çocukların bir eksikliği ya da hani engeli değil bu gayet büyük bir zenginliği var. Biz de bunu avantaja çevirebiliriz. Bu şekilde öğretmenlerde bununla ilgili eğitim alırlarsa daha iyi yaklaşım sağlayabilirler. (Katılımcı 8)

Var biz köyde çalışan öğretmenler olarak fiziki imkânlardan çok mustaribiz. Biz okula öğrenci çekmek istiyoruz yani bunu velilerimizi ikna ederek yapmaya çalışıyoruz yetersiz kalıyor. Okulun gerek görünüşü gerek materyal desteği gerekse temel fiziki ihtiyaçları çocukların okula gelmesine aracı olmalı düşüncesindeyim. 2023 yılındayız halen bir kere 4 sınıf bir arada olduğu bir okul ortamının olması çocukların çok uzun yollardan gelmesi bu yıla yakışacak şeyler değil açıkçası destek istiyoruz gerekli yerlerden. Nispeten yapılıyor imkânlar dâhilinde ama bu şartların iyileşmesini umuyoruz bekliyoruz. (Katılımcı 9)

Okul öncesi eğitimin önemi burada ortaya çıkardığımız sonuç. Yani dediğim gibi olay sadece Türk Kürt Zaza olayı değil. Bütün iki dilli çocukları anasınıfında eğitime katarsak eğer çocuklar ileride çok daha başarılı olacaktır. (Katılımcı 13)

Tabii ki her çocuk kendi dilinde eğitim görmeyi hak ediyordur diye düşünüyorum ancak ona uygun öğretmenler ve yeterli donanım sağlandığı takdirde. Bu olmadığı zaman iki tarafta da problemler yaşanabiliyor. İletişim kurarken örneğin ha bu zaman içinde aşıyor ama bunu bilerek isteyerek gelmek çok daha farklı olurdu çok teşekkür ederim. (Katılımcı 14)

Yani benim katmak istediğim görüş ana dilde eğitim olmalı. Çünkü çocuk ana dilde eğitim aldığı zaman kendini devletin bir vatandaşı olarak görür ve evet ve katkı da sağlar ama ana dili yok sayılırsa yabancılaşır. (Katılımcı 16)

Bu konuda aslında büyük politikaların önlem alması gerektiğini çocukların daha iyi eğitim alabilmeleri için kendilerini oraya ait hissedebilmeleri için ana dilde eğitimin şart olduğunu düşünüyorum. (Katılımcı 17)

Katılımcı 1 yetişkin bir birey olup aradan uzun yıllar geçmesine rağmen ana dil ile ilgili sorunların devam etmekte olduğunu ve bu durumun çözümlenmesini istemektedir. Katılımcı 9 ise günümüz şartlarında bile eğitsel ortamlarda yaşanan eksikliklerin azımsanamayacak kadar çok olduğunu ve politikaların bu konuda gerekeni yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Katılımcı 4 kapsayıcı kültürün Türk eğitim sisteminde yaygınlaştırılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Katılımcı 19, 6, 17, 16, 14 ve 13 ana dilinde eğitimin yasallaşması gerektiğini belirtmektedir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın literatürdeki diğer araştırmalar ile benzer ve farklı yönleri derinlemesine incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde ulaşılan tartışma, sonuç ve öneriler bu bölümde yer almaktadır.

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Kapsayıcı eğitim bağlamında iki dillilik olgusunun incelendiği bu araştırmada ilk olarak katılımcı sınıf öğretmenlerine ilişkin bazı temel bilgiler edinilmiştir. Edinilen bilgiler neticesinde katılımcılardan 3 öğretmen ilçede görev yapmakta iken katılımcıların yoğun olarak köy okullarında görev yaptığı; 7 katılımcı birleştirilmiş sınıf, 1 katılımcı birinci sınıf, 6 katılımcı ikinci sınıf, 5 katılımcı üçüncü sınıf, 4 katılımcı ise birinci sınıf düzeyinde görev yaparken; katılımcıların hizmet yıllarının 0-5 yıl aralığında 2 kişi, 6-10 yıl aralığında 13 kişi, 11 yıl ve üzerinde ise 5 kişi olarak değişkenlik gösterirken katılımcı öğretmenlerden 7 kişinin bayan 13 kişinin ise erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara iki dillilik ve kapsayıcı eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorularak sınıf içerisinde uyumu yakalayabilmek adına ne tür uygulamalarda bulundukları sorulmuştur. 6 katılımcı bu konuda eğitim aldığını, geri kalan 14 katılımcı ise herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları öğrencilerin ana dilini öğrenmelerinin ve eğitim ortamında bunu kullanmanın öğrenci üzerinde son derece pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Sosyal olarak ise zaten küçük yaş grubunda olan çocuklarla oyunlaştırma tekniğini kullandıkları ve bu durumun çocukların hem eğlenmelerine hem de daha rahat iletişim kurabilmelerine yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Ek olarak iletişim noktasında çok fazla sıkıntı çekmeleri hâlinde öğretmenlerin teknolojik aletlerden faydalandıkları, çeşitli video ve görsel araçların ifade sorununu çözümleyebildiğini bildirdikleri görülmüştür. Eğitsel süreçlerin oyunlar ve etkinliklerle zenginleştirilmesinin öğrenci başarısı ve öğrencinin okula uyum konusunda olumlu sonuçlarına değinen Kırılmaz (2019) ve İlter Erten (2021) mevcut araştırma ile benzer bulgular taşımaktadır.

Katılımcıların kapsayıcı eğitim ile ilgili ne kadar bilgi sahibi oldukları incelendiğinde katılımcılar genel olarak kapsayıcı eğitim hakkında bilgi sahibi olmadıklarını bildirmişlerdir. Buradan varılacak sonuç ülkemizde özellikle eğitim fakültelerinde lisans eğitimi tamamlanmadan öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitim hakkında bilgi verilmesi gerektiğidir.

MEB'in iki dilliliğin yoğun olarak var olduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesine bu konu hakkında herhangi bir eğitim veya oryantasyon çalışması yapmadan gönderdiği öğretmenler ne yazık ki sudan çıkmış balığa dönmektedir. Öğretmenlerin yaşadığı bu sorun göz ardı edilmemeli ve özellikle iki dilliliğin yoğun olduğu bilinen bölgelerde görev yapacak öğretmenler için hizmet içi eğitimler ve oryantasyon çalışmalarının yapılması gerekliliği de ortaya çıkmıştır. Şimşek ve diğ. (2019) öğretmenlerin lisans sürecinden itibaren kapsayıcı eğitim ile tanışmalarının ardından meslekleri süresince de hizmet içi eğitimlerle desteklenmelerinin sürece olan hâkimiyetlerini arttıracak bulgusu bu araştırma ile benzerlik taşıırken Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) ile Şimşek (2019)'in çalışmalarının öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumu eğitim üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır sonucu bu çalışmadan farklıdır.

Katılımcıların tamamının sınıflarında iki dilli öğrencilerin yer alma durumlarına olumlu yanıt vermesi üzerine katılımcılara ana dili Türkçe olmayan çocukların eğitim ortamında var olabilme durumları sorulmuştur. Katılımcılar iki dilli olmanın çocukların var olabilme durumunu olumsuz etkilediğini bu olumsuzluğun ise hem eğitim hem de sosyal hayatta birtakım problemler oluşturduğunu bildirmişlerdir. Katılımcılar çocukların; okul üyeleriyle iletişimlerinin zayıfladığını, okul çağının ilk yıllarında okul fobisi geliştirdiği, derste anlatılanları anlamadıkları, başarı düzeylerinin düşük olduğunu ve öğretmen ile çoğu zamanlarda bağ kuramadıklarını aktarmışlardır. Ergün (2016), sınıf öğretmenlerinin iki dilli eğitim ortamlarında yaşadıkları sorunları inceleyen çalışmasında mevcut araştırmaya benzer olarak iki dilli öğrencilerin, dil problemlerinden kaynaklı okul çalışanları ile iletişim kuramama, öğretmen ile bağ kuramama ve okuldan soğuma gibi davranışlar gösterdiğini belirtmiştir. Gözüküçük (2015), anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında bu araştırmadakine paralel şekilde iki dilli olma durumundan kaynaklanan öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide meydana gelen kopukluktan söz etmiştir. Yılmaz (2014) ise çalışmasında Almanya'da yaşamakta olan Türk vatandaşların iki dilli olma durumlarını incelemiş ve eğitim hayatlarındaki sorunlara değinmiştir. Bu çalışmada da yine paralel olarak okuldaki sosyal ortamda var olabilmeleri açısından Almancası zayıf olan bireylerin sorun yaşadıkları ve psikolojik olarak kendilerini kötü hissettikleri bildirilmiştir. Farklı ülkelerde farklı kültürler içerisinde yaşanılıyor olsa da ana dili, eğitim ya da sosyal hayatta kullanılan dilin farklı oluşu bireylere benzer olumsuz tecrübeler yaşatmaktadır. Bu nedenle aslında iki dillilik olgusunun eğitim ortamlarına yansıyan olumsuz etkilerinin giderilmesi anlamında küresel çözümlerin getirilmesi sonucuna varılabilmektedir. Kızılmeşe

ve Okur (2020), çalışmalarında Belçika’da yaşayan Türk öğrencilerinin okullarda karşılaştıkları olumsuz durumları incelemişler ve çocukların kendilerini ifade etmekte çektikleri zorluk nedeniyle özgüvenlerinin düştüğünü ve anadillerine olan yasaklayıcı tavırlar nedeniyle de okula karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Küçük yaşta çocukların sahip oldukları ve benliklerine yapılan yasaklayıcı tutumlar genellikle çocukların kendi iç dünyalarında bir reddetme ve karşı çıkma duygusuna neden olmaktadır. Bu nedenle iki dilli olma durumu çocuklar okula henüz başlamadan bir çözüme kavuşturulmalıdır. Delpit (2006) çocukların okulda karşılaştıkları akademik problemlerin toplumda ve sınıfta yaşadıkları kültür çatışmalarından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Araştırmada ana dili İngilizce olmayan Afrika kökenli Amerikalılara, İngilizce okuma-yazma öğretilmesi ve kültürler arasında sağlanacak etkileşim ile kültürler üstü bir eğitime ulaşmanın önemli olduğu savunulmaktadır.

Katılımcılardan iki dilli öğrencilerin eğitsel becerileri hakkında bilgiler istenmiştir. Öğretmenler bu soruda bir fikir birliği sağlayamamış olup bu durumun eğitsel beceriler üzerinde hem avantaj hem de dezavantaj yaratabileceğine değinmişlerdir. Özellikle küçük yaşta iki dil öğrenebilme zenginliğinin geliştirilmesi halinde öğrencilerin birçok açıdan kendilerini geliştirebilecekleri ve farklı dilleri öğrenmeye olan yatkınlıklarını artıracaklarını bildirmişlerdir. Fakat dezavantaj noktasında öğretmenler öğrencilerin anlama güçlükleri yaşamaları nedeniyle diğer öğrencilerden eğitsel gelişim açısından geri kalabildikleri ve bu durumun da zamanla kendilerine olan güvenlerini kaybetmelerine sebep olduğuna değinilmiştir. Ergün (2016) çalışmasında benzer şekilde öğrencilerin eğitsel süreçlerde ana dili kaynaklı öğrenme güçlüğü yaşadıklarını ve okul kültürüne uyum sağlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Yılmaz ve Şekerci (2016)’nin araştırma bulguları sonuçlarında benzer şekilde akademik olarak yetersizlik, zaman kaybı gibi sonuçlar bulunmaktadır. Pekgenç (2019)’in sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda eğitsel ve iletişimsel süreçlere ilişkin yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini çalıştığı araştırmasında ana dili farklı öğrencilerin en temel konuları bile anlamama, cümle kurmada zorluk çekme ve telaffuz edememe gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gözükcüçük (2015) ana dili farklı öğrencilere okuma yazma öğretiminde karşılan zorluklara ilişkin; ilk okuma süreçlerinde belirgin şekilde zorluklar yaşandığını belirtmektedir. Sarı (2001) çalışmasında iki dilli çocukların çözümleme tekniğiyle okuma öğrenirken karşılaştıkları zorlukların neler olduğunu incelemiştir. Çalışmanın sonucunda benzer şekilde iki dilli çocukların olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin karşılaştığı zorluklar hakkında; telaffuz

bozuklukları nedeniyle dikkat eksikliği, derse karşı ilgisizlik, ekipman eksikliği, okuduğunu veya duyduğunu anlayamama, soruları cevaplayamama gibi dönütler verdiklerini belirtmiştir.

İki dilli öğrencilerin öğretmenleri bu sorunları çözmek için çok zaman ve emek harcadıklarını ancak öğrencilerinin birçoğunun bu sorunları çözemediği için eğitim süreçlerinin genel anlamda normalden yaklaşık 15-20 gün daha uzun sürdüğünü bildirmişlerdir. Dolayısıyla iki dilli olma durumunun öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz akademik başarı durumu literatürde paralel sonuçlar vermiştir ve kesinlikle çözüme kavuşturulması gereklidir. Yalçın Su (2020), okul öncesi dönemde iki dillilik durumunun yansımalarını irdelediği çalışmasında iki dilli olma durumunun çocuklar üzerinde çeşitli negatif etkileri olduğunu ve bu durumların aşılması için öğretmenlerin normalden fazla çaba göstermesi gerektiğini bildirmiştir. Özellikle çocukların eğitsel olarak geri kalabildikleri üzerinde de durulmuştur. Yine iki dilli çocukların dil ve gelişim becerilerinin incelendiği bir başka çalışmada Almanya’da yaşayan Türk çocuklar üzerinde bir araştırma yapılmış ve öğrencilerin eğitsel gelişimlerinde iki dilliliğin bir dezavantaj yarattığı ve anadillerinde eğitim gören çocuklarla aralarında eğitsel olarak belirgin bir farklılığın olduğu bildirilmiştir (Yağmur, 2007). Koşan (2015) okul öncesi eğitim almamış iki dilli birinci sınıf çocuklarının, okula hazırlık ve kabul edilebilir dil düzeyleri, okul öncesi eğitim almış çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde yapılan çalışmalarda eğitsel gelişim anlamında benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Katılımcılara farklı bir ana dile sahip olmanın eğitim hayatında ne gibi sorunlara yol açtığı sorulmuştur. Bu sorunların sosyal ilişkilerden ziyade derslerde belirginleştiğini belirten katılımcılar öğrencilerin en fazla zorlandıkları derslerin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce dersleri olduğuna değinmiştir. Öğrencilerin anlamadıkları sorulara doğru cevap vermelerinin mümkün olmayacağını, derslerdeki akademik başarısızlık hâlinin ise zamanla öğrencinin okuldan soğuyup uzaklaşmasına ve özgüvensizlik ile içe kapanıklık yaratmasına neden olacağını bildirmişlerdir. Çelik (2020) çalışmasında Bulgaristan’da yaşamakta olan Türklerin iki dillilik durumunu incelemiş ve eğitime nasıl etkilerinin olduğunu araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin hem Türkçeyi hem de Bulgarca’yı yeterli düzeyde edinemedikleri için akademik anlamda başarısız oldukları görülmüştür. Katılımcılar öğrencilerin Türkçe dersi konuları arasında yer alan ve kalıplaşmış sözcüklerden oluşan atasözleri ve deyimleri öğrenme konusunda zorlandıklarını

belirtmişlerdir. Güleç ve Yaman (2014), çalışmalarında iki dilli öğrencilere Türkçe dil bilgisi konularının öğretiminin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışmada Londra’da düzenlenen bir sertifika programına katılan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucuna göre benzer şekilde öğretmenlerin eğitim verirken en fazla zorlandıkları konunun fiil çatıları, atasözü ve deyimler olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerdeki iki dillilik olgusu ile fen bilimleri ders başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Ögmen (2021), ana dili farklı öğrencilerin Fen Bilimleri ders başarısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kepenek (2022) Avusturya’da yaşayan Türk velilerin Türkçe öğretiminde yaşanan zorluklara ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında velilerden; çocuklarının okumaya geçiş süreçlerinde zorlandıklarını, ana dili dersleri alamadıkları için kendi dillerine karşı yabancılaştıkları ve okuldan soğuduklarına ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Karadaş (2017) da çalışmasında, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma yazma öğrenirlerken karşılaştıkları problemlere odaklanmıştır. 181 ilkokulda gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere dil hakkında bir oryantasyon yapılmadığı ve bu nedenle de öğrencilerin öğrenme aşamasına çok fazla odaklanamadıkları da bildirilmiştir. Özellikle içerisinde ğ, ü, o, u harflerinin bulunduğu kelimeleri öğrenmekte ve anlamakta güçlük çektikleri ve akıllarında tutamamaları sıkıldıkları gözlenmiştir. Görüldüğü üzere öğrencilerin başarısız olmasının temelinde iki dil arasındaki yapısal farklılıkların da büyük etkisi bulunmaktadır. Birbirinden son derece uzak olan dillerden kaynaklanan iki dillilik durumunda meydana gelen başarısızlıkların düzeyi de daha yüksek olmaktadır. İşci (2022), çalışmasında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] (2018) Türkiye verilerine göre eğitim görmekte olan iki dilli öğrencilerin okula ilişkin görüşlerini incelemiş ve çalışmada öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu ve okula dair olumsuz duygulara sahip oldukları belirlenmiştir.

Bulgular sonucunda katılımcıların, kapsayıcılık hakkında kendi çıkarımlarını yaptıkları ve konuya ilişkin bilimsel bir çalışma ya da fikre sahip olmadıkları görülmüştür. Katılımcılar kapsayıcılığın kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin olarak fırsat eşitliği, bütünlük, özel eğitim, özgür eğitim ortamı, heterojen bir eğitim ortamı, ayırım yapılmaması ve herkes için eğitim vurgularını yapmışlardır. Akbulut ve Yavuz (2021), çalışmalarında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkındaki düşüncelerini araştırmış ve çalışmada 132 öğretmen adayına kapsayıcı eğitim hakkında sorular yöneltilmiştir. Okul öncesi

öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkında genellikle bilgi sahibi oldukları ve kapsayıcı eğitim hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Mejia-Cardenas ve diğ. (2022) çalışmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerine yer vermişler, ilk ve orta dereceli okullarda kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar üzerine yapılan çalışmalarda, bazı öğretmenlerin özel ihtiyaçları olan çocukların dâhil edilmesini bir zorluk olarak algıladığını, ancak bazı öğretmenlerin de bu durumu çocukları desteklemek için bir fırsat olarak görebildiklerini bildirmişlerdir. Başka bir deyişle bu konuda literatürde bir çeşitlilik olduğu söylenebilmektedir. Farklı bakış açıları ve deneyimler öğretmenlerin de yargılarında farklılıkların görülmesine neden olmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin iki dillilik üzerindeki etkilerine ilişkin olarak katılımcılar olumlu ve olumsuz birçok görüş bildirmiştir. Bu farklılıkların nedenleri öğretmenlerin şahsi deneyimleri ve hayatlarının farklılığıdır. Sonuçlara bakıldığında olumlu etkilerinin olduğu yönelik görüşler daha fazladır. Kapsayıcı eğitimin etkin bir şekilde uygulanabildiği eğitim ortamlarında iki dilliliğin dezavantajdan ziyade yeni bir dil öğrenebilmek için fırsat olduğu, öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirdiği, kültürel alışverişini hızlandırdığı, iletişimi ve uyumu kolaylaştırdığı, toplum yapısını küçük yaşlardan edinmede etkili olduğu olumlu katılımcı görüşleri arasındadır. Fakat ikinci dil öğrenimi sırasında zaman kaybına sebebiyet vermesi, her öğrenci için başarı durumunun farklı olması, iletişim kopukluklarına sebep olabilmesi, okula adaptasyon sorunu da katılımcı görüşleri arasındadır. Yazıcı ve İlter (2008), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının iki dilli olma durumlarının geliştirilerek dil kazanım süreçlerini incelemişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucunda okul öncesi dönemde verilen dil eğitiminin hem başka bir şey öğrenme güçlüğü olmadan daha rahat gerçekleştiğini hem bu dönemde çocukların dil öğrenerek okula daha özgüvenli başlayabildiklerini hem de okul sürecinde anlama problemlerinden ötürü sorunların çözümlenebileceği belirlenmiştir. Bu çalışmadan da hareketle iki dilli sınıf ortamları için bakanlık tarafından okul öncesi eğitimde çeşitli revizyonlar yapılmasının mevcut problemlerin çözümünde etkili olacağı çıkarımı yapılabilmektedir. Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) çalışmalarında, iki dilli eğitim ortamlarında sınıf içi uygulamalara kapsayıcı eğitimin yansımaları ve etkilerini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında bilgi ve tecrübe sahibi olan öğretmenlerin daha başarılı olduklarını, kapsayıcı eğitim uygulamalarından olumlu bir sonuç alınabilmesi için öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi gerektiği konusunda bulgulara ulaşılmıştır.

İki dilliliğe ilişkin sorunların çözümünde katılımcılara ne tür gerekliliklerin olduğu ve paydaşların sorumlulukları sorulmuş, verilen yanıtlar kendi arasında üç alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar eğitim, politika ve sosyal yaşamdır. Politika ve sosyal temalarda çeşitli fikirler bildirilmiş olsa da öğretmenlerin en fazla eğitime odaklandıkları görülmüştür. Katılımcılar eğitim temelinde ana dilini konuşabilme özgürlüğü ve ana dilinde eğitimin olmasına ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir. Öğretmenlerin iki dilli eğitime ilişkin çeşitli eğitimlerle desteklenmesi, farklı ek materyallerin hazırlanması, farklı programların kullanımı ve okul öncesi eğitimin zorunlu olması katılımcı görüşleri arasındadır. Politika temalı görüşlere bakıldığında bakanlığın iki dilli çocukların öğretim programlarında yeni uygulamalara yer vermesi ve kapsayıcılığın bir kültür haline dönüşmesi sonuçlar arasındadır. Sosyal tema temelinde ise uyum problemi yaşayan çocukların ve ailelerinin görevlendirilecek destek uzmanları ile desteklenip yönlendirilmesi ve okul-aile iş birliğinin artırılması sonuçları yer almaktadır. Ünal ve Aladağ (2020), çalışmalarında kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine değinmişlerdir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenler dezavantajlı öğrencilerinin sınıfta özellikle Türkçe dilini konuşmada, davranış sorunları ve derslerde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitim öğrencilerinin seminer ve kurslar gibi bakanlık faaliyetleriyle çözmeye çalıştıkları mali ve psikososyal sorunları olduğunu da belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda kapsayıcı eğitim öğrencilerinin dil öğrenimine ağırlık verilmesi, bu öğrencilere yönelik materyal desteğinin artırılması, öğretmenlere yönelik sürekli eğitim seminerlerinin artırılması, proje ve etkinliklerin geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Grieve ve Haining (2011) çalışmalarında, iki dilliliğin getirmiş olduğu sorunların çözümünde kapsayıcı eğitimin faydalı olmayacağını, bu nedenle gerçekten yapılması gerekenin iki dilli çocukların okul öncesi dönemde izole bir şekilde dil eğitimi görmeleri gerektiği üzerinde durmuştur. Dil eğitimi sırasında öğrencilerin hem kültürel açıdan hem de algı düzeyi açısından hazır bir seviyeye gelmeleri gerektiği bildirilmiştir. Çalışma değerlendirildiğinde iki dilli olma durumunun tüm dezavantajını yaşayan ve ekstra çaba göstermesi gereken tarafın çocuklar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada bildirilen görüşlerde ise iki dillilik sorunlarının çözümünde hem öğrenci hem de öğretmen tarafından ortak çaba harcanması gerektiğine değinilmiştir. Buradan hareketle eğitimcilerin sorunlar hakkında farklı bakış açılarına sahip oldukları söylenebilmektedir.

Görüşme formunun son sorusunda katılımcılara eklemek istedikleri bir görüşlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenler çoğunlukla eğitim politikalarının ve bakanlık tarafından yapılan bu yöndeki desteklerin artırılması gerektiği üzerinde durmuştur. Ayrıca çocuklar arasında fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini, mevcut eğitim programında revize yapılması gerektiği, kapsayıcılık ruhunun yaygınlaştırılması gerektiği, tüm çocukların ana dilinde özgürce eğitim alabilmesi gerektiği, iki dilliliğin aslında bir olumsuzluktan ziyade diller arası etkileşime imkân veren kültürel bir zenginlik olduğunu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve iki dillilik hakkında daha fazla eğitim alması gerektiği, eğitim ortamlarının çocukların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerektiği ve iki dilliliğin yoğun olduğu bölgelerde okul öncesi eğitimin mutlaka edinilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bireysel gelişim ve toplumsallık açısından önemli bir kültür taşıyıcısı olan dil, iletişim ve eğitim süreçlerinde de gereklidir. Diller, öğretme, kural koyma, kültür aktarma gibi belirli işlemler için kullanılırlar. Her dil içinde bulunduğu kültürün özelliklerini yansıtır. Eğitim stratejileri; dil ve dil kullanım durumları ile bunların kültürel özellikleri bağlamında geliştirilmektedir (Altınkamaş ve Simon, 2020). Dili sosyal normlara ve geleneklere göre kullanma, nezaket ve girişkenlik gibi edimbilimsel beceriler genel dil becerileri ile yakından ilişkilidir. Özellikle okul öncesi gruplarda ortaya çıkan edimbilimsel özellikler, her çocuğun içinde yaşadığı çevreyi yansıtmaları ve dilsel öğelerin anadilindeki kullanım bağlamlarını göstermesi açısından çok önemlidir (Bayrak ve diğerleri, 2021).

İki dillilik, çok etnisiteli olması nedeniyle Türkiye'de, özellikle anadili Kürtçe ve Zazaca olan ve okul çağında Türkçe öğrenmeye başlayan çok sayıda iki dilli bireyin bulunduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaygın olarak kullanılan bir terimdir (İnce, 2021). İki dilliliği tanımlamak, bir dili tanımlamak kadar zordur çünkü iki dilliliğin tanımı dilbilimciler arasında farklılık gösterir. Bazı dilbilimciler iki dilliliğin her iki dilde de anlamlı ifadelerle maruz kalmakla başladığını vurgulasa da bazıları iki dile aynı düzeyde hâkim olunarak iki dilliliğin sağlanabileceğini savunmaktadır. İki dillilik, farklı sebep ve koşullarla birkaç dil edinmek, o dili kullanmak veya anadiline yakın başka bir dil öğrenmek olarak tanımlanmaktadır. Türkçe sözlükte iki dillilik iki farklı dilin varlığı veya iki farklı dili okuma yazma bilmesi ve iki dilin birlikte konuşulduğu bölge veya ülke ile açıklanmaktadır (Kesmez, 2015).

Kapsayıcı eğitimin görevi toplumu birleştirmektir. Kapsayıcı eğitimin en büyük yararı, öğrencilerin akademik performansının artmasıdır. Kültürel farklılıklara sahip

öğrencilere kaliteli eğitim vermeye çalışan okulların, bireysel ihtiyaçları karşılamak için farklı öğretim yöntemleri geliştirmesi gerektiğinden, tüm öğrencilerin öğrenmesinde olumlu ilerleme beklenmektedir. Bu durum kaynaştırma eğitiminin eğitimsel temeli olarak sunulmaktadır. Uluslararası sınavlarda (örneğin PISA) başarılı olan ülkelerin okullar arasındaki eşitsizliğin en düşük olduğu ve insanların sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun eşit öğrenme ortamlarından yararlanma fırsatına sahip olduğu görülmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2019). Öte yandan kapsayıcı eğitim, toplumda birlikte yaşama kültürüne hizmet etmekle kalmaz, aynı zamanda çeşitliliğin zenginliğini kabul etme duygularını ortaya çıkarma görevine de sahiptir. Nitekim, Salamanca Bildirgesi (1994)'nin 2.maddesinde "Kapsayıcı eğitime yönelik okullar, ayrımcılığa karşı mücadelede, herkesi kabul eden ve kabul eden ve eğitim hakkını mümkün kılan bir toplum yaratmanın en etkili aracıdır" denilmektedir. UNESCO bu durumu kaynaştırma eğitiminin toplumsal temeli olarak açıklamaktadır (Ünal ve Aladağ, 2020). Herkesin aynı ortam ve koşullarda eğitim aldığı kapsayıcı eğitim okulları, öğrencilerin farklılıklarına karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur. Daha adil ve kapsayıcı bir toplum oluşmasına katkı sağlayan kapsayıcı eğitim, toplumsal bölünmelerin önlenmesinde ve toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Bir anlamda kapsama, diğerini anlamak ve kabul etmektir. Kapsayıcı eğitimin hedef kitlesi, farklı ve zayıf olarak tanımlanan tüm kişilerdir. İki dillilik kapsayıcı eğitiminin önemli bir alt boyutudur. İki dillilik, öğrencileri diğer kültürlerle yönlendirir. Farklı kültürleri bilmek ve anlamak ancak çokkültürlü eğitimle sağlanabilir (Amaç, 2021).

Bu çalışmada kapsayıcı eğitim ve iki dillilik arasındaki ilişkinin, aynı zamanda kapsayıcı eğitimin iki dillilik üzerindeki etkilerinin açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda çalışma kendi içerisinde temelde iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde konuya ilişkin teorik bilgiye yer verilirken, ikinci bölümde saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir:

- Çalışmanın yapıldığı Diyarbakır ilinde iki dilli öğrenciler mevcuttur. Öğrencilerin anadili ağırlıklı olarak Kürtçe ve Zazaca'dır.
- İki dillilik durumu, anadili Türkçe olmayan çocukların eğitim ortamında var olmaları konusunda bir dezavantaj yaratmaktadır. Bu konulardan en önemlileri akademik başarı ve sosyalliktir.
- Ana dili Türkçe olmayan çocukların eğitim ortamında yaşadıkları en büyük problem akademik başarılarının bu durumdan olumsuz şekilde etkilenmesidir.

- Eğitim ortamında çocukların başarılarının yanı sıra özgüvenleri ve kendilerini ifade etme yetenekleri de olumsuz etkilenmektedir.
- İki dillilik durumu eğitsel gelişimde bazı durumlarda dezavantaj yaratırken, bazı durumlarda avantaj yaratmaktadır.
- Çocuklarla uyumun yakalanabilmesi için öğretmenlerin; sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda sosyal aktivitelere yer vermesi faydalı bulunmaktadır.
- Katılımcılardan çok azı iki dilli öğrencilerin eğitimine ilişkin uyum eğitimi almıştır.
- Katılımcıların neredeyse yarısı kapsayıcı eğitim üzerine eğitim almıştır.
- Lisans eğitimleri ve adaylık eğitimleri süresince neredeyse hiçbiri kapsayıcı eğitim ile tanışmamış olan sınıf öğretmenlerinin çoğunun kapsayıcı eğitim farkındalıkları eğitim sürecinde kendi çabaları ile öğrendiklerine dayanmaktadır.
- Kapsayıcı eğitim hakkındaki öğretmen fikirleri kendi şahsi çıkarımlarına dayanmaktadır.
- Kapsayıcı eğitimin iki dillilik üzerinde birleştirici, güçlendirici ve ayrıştırmayı önleyici etkisi olduğu söylenmektedir.
- İki dilli olma durumunun çözümü için en etkin görülen yöntemlerin politik olduğu düşünülmektedir.
- Ana dilinde eğitimin uygun koşullar sağlandığı takdirde olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitimde iki dilli çocuklara ilişkin programın ikinci dili öğrenme açısından zenginleştirilmesi gerekmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Kapsayıcı eğitim bağlamında iki dillilik olgusuna ilişkin mevcut çalışmanın bulguları sonucu ve konuya ilişkin alan yazındaki diğer çalışmaların bulguları sonucunda uygulamaya ve araştırmacılara ilişkin öneriler aşağıdaki gibidir:

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular sonucunda Diyarbakır ve çevresinde eğitim gören ilkokul öğrencilerinin konuştuğu ağırlıklı dil Kürtçe ve Zazaca'dır. Dolayısıyla iki dilliliğin hâkim olduğu bu bölgelerde yetkili kişilerce eğitsel ihtiyaçlar belirlenmeli ve giderilmesine yönelik politikalar geliştirilmelidir.
- Katılımcılar okul öncesi eğitimin dil öğrenimi üzerindeki olumlu etkisine birçok defa değinmiştir. Bu sebeple okul öncesi dönemden başlamak üzere öğrenciler ile velilerine temel seviyede Türkçe öğretebilecek programlar geliştirilebilir.
- Katılımcılar ana dilinin çocuğun şimdiki ve gelecekteki hayatını yönlendiren bir faktör olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sebeple bireylerin ana dilinin yaşaması ve zenginleşmesi için iki dilli eğitim politikalarını yürütmekte başarılı olmuş ülkelerin (örneğin Kanada) tecrübelerinden faydalanılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinden oluşan katılımcılar lisans süresince kapsayıcı eğitim ile bire bir tanışmamıştır. Bundan dolayı eğitim fakültelerinin lisans programlarında 2018 yılında itibaren yer alan kapsayıcı eğitim ve kapsayıcılık felsefesini içeren programların ders saatleri artırılabilir ve içeriği zenginleştirilebilir.
- İki dilli öğrencileri yetiştirebilen öğretmen programları açılabilir.
- Aday öğretmenlik sürecinde iki dilli öğrencilerin yer aldığı okullara atanan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin ana dilini bilememekten ötürü zorlanan ve dil öğrenmeye istekli öğretmenlere öğrencilerin ana dilini öğretebilecek hizmetler sunulabilir.
- Belirli standartlara göre oluşturularak ülkenin tüm öğrencilerine dağıtılan ders kitapları dışında, iki dilli çocukların gelişimini destekleyerek okuma-yazma sürecini etkili kılacak ek kaynakların devlet tarafından temini sağlanabilir.
- Katılımcılar ana dilinde eğitimin öğrenciler için olumlu olabileceği düşüncesindedirler. Bu sebeple devlet, ulusal ve uluslararası mevzuatta

desteklenen ana diline ve kapsayıcı eğitim felsefesine uygun eğitim politikaları geliştirebilir.

- İki dillilik bir dezavantaj olarak görülmemeli ve bu özelliğin çocuklar üzerinde yarattığı avantajlara odaklanılarak buna bağlı eğitim sistemleri geliştirilmelidir.

5.2.2. *Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

- Mevcut çalışma Diyarbakır'ın kırsal bölgelerinde yaşayan Kürt ve Zaza bölgelerinden bulgular içermektedir. Farklı etnik kökene sahip çocuklara ilişkin benzer çalışmalara yer verilebilir.
- Alan yazında kapsayıcı eğitim ve iki dillilik olgusunu bir arada inceleyen çalışmalara rastlanmamaktadır. Kapsayıcı eğitimin iki dillilik üzerindeki etkisini inceleyen farklı çalışmalar yapılabilir.
- Mevcut çalışmanın katılımcıları öğretmenlerden oluşmaktadır. Konuya ilişkin öğrenci, veli, akademisyen vs. görüşlerine başvurulabilir.
- Mevcut çalışma öğretmen ve öğrencilerin eğitsel süreçlerini anlamaya yöneliktir. Öğrencilerin yaşadıkları duyuşsal süreçleri incelemeye yönelik benzer çalışmalar da yapılabilir.
- Mevcut çalışma ilkokul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı kademelerde yer alan öğrenci ve öğretmenlerle de benzer bir çalışma yapılabilir.
- Mevcut çalışmanın bulgularının edinilmesinde ve analizinde nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Benzer bir çalışmada farklı araştırma desenlerinden faydalanılabilir.

6. KAYNAKLAR

- Agvan, Ö. & Dönger, A. (2015). Bireyde iki dillilik olgusu, IMCOFE'15: International Multidisciplinary Congress Of Eurasia, Skopje.
- Ainscow, M. (2005a). Para comprender el desarrollo del sistema educativo inclusivo. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 3(7), 5-20.
- Ainscow, M. (2005b). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion (1st ed.). Routledge: London. doi: 10.4324/9780203967157
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2020a). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects* 49, 123–134. doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w
- Ainscow, M. (2020b). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. doi: [10.1080/20020317.2020.1729587](https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587)
- Akbulut, F. & Yavuz, E. A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52.
- Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2021). Nitel makalelerin yöntem analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 486-502.
- Akgündüz, M. M. (2021). Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim içinde* (s. 45-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksungur, S. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aktürk Çopur, D. (2019). Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.

- Akyüz, E. (1980). Çocuk hakları bildirisi ve Türk hukuk sistemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 13(1), 339-365.
- Alhleel, A. (2021). Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Altınkamaş, F. & Simon, E. (2020). Language abilities in bilingual children: The effect of family background and language exposure on the development of Turkish and Dutch. *International Journal of Bilingualism*, 24(5-6), 931-951.
- Altunoğlu, A. (2021). Kapsayıcı eğitim kavramının felsefi, sosyolojik ve psikolojik temelleri. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim içinde* (s. 25-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilköğretim öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Amalia, I. (2017). Bilingualism. *Loquen: English Studies Journal*, 10(2), 31-44.
- Anderson, J. R. (1976). *Language, Memory and Thought*, Hillsdale: New Jersey.
- Aslan, A. (2018). Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Ağrı ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Atmacaoğlu, H. (2021). Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim içinde* (s. 163-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, (1952). <https://www.yargitay.gov.tr/documents/AIHM.pdf> adresinden 15 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, Y. (2017). Türk-Alman ilişkilerinde iki dilliliğin önemi. Esen, E. & Engin, H (Ed.), *Bir Çocuk İki Dil Çift Diploma İki Dilli Okul Öncesi Eğitim İçin Türk-Alman Yüksek Öğrenim Programlarının Geliştirilmesi Üzerine Tartışmalar içinde* (s.113-126). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aykaç, N. (2016). İki dillilik bağlamında Kürtçeden Türkçeye çevrilen bazı ifadeler. *International Journal of Kurdish Studies*, 2(3), 238-249.

- Baka, B. (2023). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: Participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 243-256.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayrak, S., Ertem, R., Güleç, İ., İnce, B., Demiriz, H., N., & Özkan, H. (2021). İki dillilik ve iki dilli çocukların eğitimi. Kesit Yayıncılık. İstanbul.
- Bayram, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bezicioğlu Göktolga, İ. (2017). Hollanda'daki Türk Toplumu ve Ana Dili Etkinliklerinin Önemi. Esen, E. & Engin, H (Ed.), Bir Çocuk İki Dil Çift Diploma İki Dilli Okul Öncesi Eğitim İçin Türk-Alman Yüksek Öğrenim Programlarının Geliştirilmesi Üzerine Tartışmalar içinde (s.127-143). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bialystok, E. (2001) Bilingualism in development: language, literacy, and cognition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Luk, G. & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61. doi: 10.1207/s1532799xssr09014
- Birinci, G. (2017). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin Kısa Tarihi I: Milletler Cemiyeti'nden Birleşmiş Milletler'e. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 7(2), 50-81.
- Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, (1989). <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden 23 Nisan 2023 tarihinde edinilmiştir.

- Biswabandan, B. (2020). Multilingual education in classrooms with multiple mother tongues: A case study of pedagogical possibilities. Doktora tezi, University of Toronto, Canada-Ontario, CA. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/multilingual-education-classrooms-with-multiple/docview/2426240360/se-2>
- Bölükbaş Kaya, F. Hançer, F. B. & Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(2), 98-113.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. NY: John Wiley and Sons. doi.org/10.7916/D8QZ2GQ5
- Britanica, (2023). <https://www.britannica.com/biography/William-K-Estes> adresinden 23 Nisan 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Briton, J. (1982). Language and Learning, Penguin Books: Middlesex.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D. K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202.
- Carlson, S. M. & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental science*, 11(2), 282-298.
- Cengiz, A., K. (2006). Dil-kültür ilişkisi açısından Hatay’da iki dillilik. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Civelek, H., Y. (2019). Anadil, etniklik ve kentte sosyo-politik yaşam, *VIII. Coğrafya Sempozyumu*, Ankara. http://tucaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/280/2015/08/semp8_36.pdf adresinden 17 Şubat 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Chomsky, N. (2007). Demokrasi ve Eğitim. (Ed: Otero, C. P.). İstanbul: Bgyst Yayınları.
- Coles, F. (1994). Joshua A. Fishman, Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon (England) & Philadelphia: Multilingual Matters, 1991. pp. xiii 413. *Language in Society*, 23(1), 115-119. doi:10.1017/S0047404500017711
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskıdan çeviri). (Çeviri Editörleri: Bütün, M. & Demir, S. B.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

- Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye’de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Journal of Social Sciences*, 3(1), 75-90.
- Çakran, Ş. & Eren, V. (2017). Mülteci politikası: Avrupa birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 1-30.
- Çelik, M. E. (2020). İki dillilik ve Bulgaristan Türklerinin iki dilliliği üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(20), 241-262.
- Çetin, İ. (2016). Türkiye’de Suriyeli sığınmacıların sosyal ve kültürel entegrasyonu. *Sosyoloji Dergisi*, (34), 197-222.
- Çetinkaya, S. (2015). İkidillilik ve çeviri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çınar, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Damar, M. (2007). İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- De Luca, C. (2018). Mother tongue as a universal human right. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(1), 161-165.
doi: [10.1080/17549507.2017.1392606](https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1392606)
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Delpit, L. (2006). Other people’s children: Cultural conflict in the classroom. New York: The New Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED387274>
- Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M., G. (2006). *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (2.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirkıran, C. (Ed.) (2020). Dil ve kültür [Özel Sayı]. *Çift Dil ve Çift Kültür Yayıncılığı “ARTE”*, (s.11).

- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası antlaşmalar çerçevesinde engellilerin eğitim hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, (2), 39-59.
- Deniz Moran, M. (2022). İngilizce hazırlık programında çalışan öğretmenlerin dil eğitiminde öğrenci çeşitliliği ve kapsayıcı eğitimle ilgili görüşleri ve uygulamaları: Bir durum çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Derince, M. Ş. (2012). Anadili temelli çok dilli ve çok diyalektli dinamik eğitim: Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek modeller. İstanbul: Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü (DİSA).
- Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51-62.
- Dönmez, A. (2022). Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Dryden Peterson, S., Adelman, E., Alvarado, S., Anderson, K., Bellino, M., Brooks, R. & Suzuki, E. (2018). Inclusion of refugees in national education systems. UNESDOC: Digital Library, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266054> adresinden 14 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Dursun, H. & Akkaya, A. (2017). Geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi. Şanlıurfa ili örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (22), 1-22.
- Düzen, N. & Memduhoğlu, H. B. (2023). İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve buna dair çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 65-87. doi.org/10.33308/26674874.2023371530
- Eid, A. (2023). Local perceptions of bilingual education: Examining local staff experiences of bilingual education at an eastern chinese international school. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Royal Roads University (Canada). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/local-perceptions-bilingual-education-examining/docview/2771117040/se-2>

- Emeç, H. (2011). Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Engelliler Hakkında Kanun (5378 S.K.), T.C. Resmî Gazete, 25868, 7 Temmuz 2005. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf>
- Erçiçek, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Eren, V. & Çakran, Ş. (2017). Mülteci politikası: Avrupa birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 1-30.
- Ergin, M. (1992). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım.
- Ethnologue, (2023a). <https://www.ethnologue.com/guides/languages-of-instruction> adresinden 12 Mart 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Ethnologue, (2023b). <https://www.ethnologue.com/ethnoblog/gary-simons/welcome-25th-edition> adresinden 12 Mart 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Faydalı, M. (2018). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Finkelstein, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. doi: 10.1080/13603116.2019.1572232
- Fox, R. P. (1973). Essays on teaching english as a second language and as a second dialect. National Council of Teachers of English, Urbana, IL.
- Gay, G. (2000). Culturally responsive teaching: theory, research and practice. New York: Teachers College Press.
- Geçici koruma yönetmeliği (6883 S.K.), T.C. Resmî Gazete, 29153, 13 Ekim 2014. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15.htm>
- Göğüş, B. (1998). Anlatım terimleri sözlüğü. Ankara: Kurtuluş Ofset Basımevi.

- Gözüküçük, M. (2015). Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gregory, G. G. & Chapman, C. (2020). Farklılaştırılmış öğretim stratejileri. (Editör: Sözer, M. A.). Ankara: Pegem Akademi.
- Grieve, A. M. & Haining, I. (2011). Inclusive practice? Supporting isolated bilingual learners in a mainstream school. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 763-774.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge.
- Gül Yazıcı, Z. (2007). Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güleç, Ş. & Yaman, H. (2014). İki dillilere Türkçe dil bilgisi öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İngiltere örneği. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Güler, E. (2023). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Günay, V. D. (2013). *Dil ve İletişim* (Genişletilmiş 2.Baskı). İstanbul: Papatya Yayınları
- Güngör, K. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri [Özel Sayı]. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 451-464.
- Gürhan, E. (2023). Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güven, A. (2021). Bebeklerin iki dil edinimine ilişkin ebeveynlerin deneyim ve görüşleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Halef, A. (2022). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

- Halliday, M. (1975). Learning how to mean. Foundations of language development a multidisciplinary approach (Ed: Lenneberg, E. H. & Lenneberg, E.). Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1
- Hamers, J.F. & Blanc, M. H. A. (1989). (2st ed). *Bilinguality and Bilingualism*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Hanson, T. (1999). Does parental conflict explain why divorce is negatively associated with child welfare? *Social Forces*, 77(4), 1283-1315.
- Haznedar, B. (2021a). İkidillilik ve çokdillilik (1.Baskı). İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Haznedar, B. (2021b). İkidilli ve çokdilli toplumlarda dil öğrenimi (1.baskı). İ. Güleç, B. İnce & H. N. Demiriz (Ed.), *İki Dillilik ve İki Dilli Çocukların Eğitimi içinde* (s. 103-133). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Hernández Sánchez, A. M. & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo. *XXI. Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. doi: 10.33412/retoxxi.v2.1.2056
- Hymes, D. (1972). Editorial introduction to language in society. *Language in society*, 1(1), 1-14. doi: 10.1017/S0047404500006515
- Iorga, W. D. (2022). The immigrant mothers' experience of their children's heritage language loss. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, The University of Regina, Canada-Saskatchewan, CA. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/immigrant-mothers-experience-their-childrens/docview/2734702581/se-2>
- ILO, (2021). <https://www.ilo.org/ankara/areas-of-work/child-labour/lang--tr/index.htm> adresinden 27 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Işıқтаç, Y. (1999). Sosyolojik açıdan çocuk suçluluğu ve bir hukuk devleti olan Türkiye’de devletin cezalandırma yetkisini kullanım biçimi, *Mevzuat Dergisi*, 2(13), 24.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 S.K.), T.C. Resmî Gazete, 10705, 12 Ocak 1961. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf>
- İlter Erten, D. (2021). Suriyeli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimleri üzerine bir etnografik araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- İnce, B. (2021). İki dilliliğin avantajları ve dezavantajları (1.baskı). İ. Güleç, B. İnce & H. N. Demiriz (Ed.), İki Dillilik ve İki Dilli Çocukların Eğitimi içinde (s. 429, 442). İstanbul: Kesit Yayınları.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, (1948). https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/tr_k.pdf adresinden 15 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.
- İşci, C. (2020). PISA 2018 Türkiye verilerine göre tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim ortamına yönelik görüşlerinin karşılaştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2), 729-740.
- Jakobson, R. (1960), Linguistics and Poetics. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2350615/component/file_2350614/content
- Kanak, D. & Altınay, D. (2017). OSB (Otistik Spektrum Bozukluğu) tanısı olan çocuklarda psikodrama yoluyla sosyal beceri öğretimi ya da bir yakınlık denemesi. İstanbul Psikodrama Enstitüsü ve Danışma Merkezi, İstanbul.
- Kahraman, A. B. & Kahraman, F. (2017). Dezavantajlılığın çocuk halleri: Dünyada ve Türkiye’de dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların durumu. *GÜSBEED, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 255-268.
- Kara, K. (2023). Sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinin ana dili eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 258-273.
- Kara Eren, C. (2021). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: Eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadaş, R. (2017). Anadili Türkçe olmayanların bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken yaşadığı sorunları ve bu sorunları giderilmesine yönelik çalışma önerileri (Ağrı ili Patnos ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Karaman, H. & Yılar, Ö. (2023). Türkçenin ana dili olarak konuşulmadığı bölgelerde ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 159-170.

- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim çevrimiçi*, 17(3), 1224-1237.
- Kaya, İ. (2020). Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kaya, İ. & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çok dilli eğitim* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38-47.
- Keleş, H. (2019). Kapsayıcı eğitim sistemi ile köprüler kurmak: Hatay'da yaşayan Suriyeli çocuklar örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Kepenek, P. (2022). Avusturya'da Türkçe öğretimi üzerine nitel bir araştırma: Sorunlar ve beklentiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Kılıç, V. (2022). Dilin İşlevleri. Felsefe söyleşileri XI-XII: Dil felsefesi/sanat felsefesi (Editörler: Çotuksöken, B. & Önkıl, G.). İstanbul: TC. Maltepe Üniversitesi.
- Kırılmaz, M. C. (2019). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Kıroğlu, Ş. (2022). Türkiye ve Suriye vatandaşı çocukların dışlamaya yönelik yargıları ve sosyal kapsayıcılığı artırma pilot çalışmasının çocuklarda ön yargıya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, MEF Üniversitesi, İstanbul.
- Kızıılmeşe, R. & Okur, A. (2020). Yenilikçi eğitim ve öğretim uygulamaları kapsamında Belçika'daki iki dilli Türk çocuklarına Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine bir çalışma (GENT örneği). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1), 64-92.

- Kızıldaş, Y. (2019). Ana dili farklı ilköğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- KONDA. (2006). Biz kimiz? Toplumsal yapı araştırması. <https://konda.com.tr/uploads/2006-09-konda-toplumsal-yapi-e06eae581afa97f4a6acc01606f55f9f4f8a3a44797a2401c11b16aca4f34aec.pdf> adresinden 21 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü (c. 575). Türk Dil Kurumu.
- Kozikoğlu, İ. & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244.
- Laurent, A. & Martinot, C. (2009). Bilingualism and phonological segmentation of speech: The case of English-French pre-schoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(1), 29-49. doi: 10.1177/1468798408101102.
- Lin, A. M. Y. (1996). Bilingualism or linguistic segregation? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong Schools. *Linguistics and Education*, 8(1), 49-84. [https://doi.org/10.1016/S08985898\(96\)90006-6](https://doi.org/10.1016/S08985898(96)90006-6).
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.
- Martin-Rhee, M. M. & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 81-93.
- Martinet, A. (1998). İşlevsel genel dilbilim (s. 28), (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual Publication.
- Maviş, İ. (2015). Çocukta dil edinim kuramları. S. Topbaş (Ed.), Dil ve Kavram Gelişimi içinde (s. 39-73). Ankara: Kök.
- Mejia Cardenas, C., Rivard, M., Mestari, Z. & Mello, C. (2022). Validation of the multidimensional attitudes toward preschool inclusive education scale in the bilingual context of Québec. *Research in Developmental Disabilities*, 127, 104258.

- Mergen, F. (2010). İki dilli bireylerin anadilinde ve ikinci dillerinde dilbilgisel ve anlambilimsel işlemlerinin nöro dilbilimsel incelemesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulamalar için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.), T.C. Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran 1973. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Mugambi, A. (2017). Approaches to inclusive education and implications for curriculum theory and practice. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(10), 92-106.
- Naidoo, S. (2020). The impact of bilingualism on the language and social development of children. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Greensboro College United States, North Carolina. ABD. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-bilingualism-on-language-social/docview/2457336022/se-2>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Otto B. *Language development in early childhood* (2st ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2006.
- Owens, E. R. (1984). *Language development. An introduction*. Ohio: Merrill Publications.
- Öğmen, K. (2021). Öğrencilerdeki iki dillilik olgusunun fen bilgisi ders başarısı ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Öncül, R. (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü. (c.1). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Özel, D. & Yıldız, E. Ç. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 16-28.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (573 S.K.), T.C. Resmî Gazete, 23011, 6 Haziran 1997. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf>
- Özen, Y. & Gül, A. (2010). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özenç, E. G. & Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 60-74.
- Pandey, L. (2014). Using mother tongues as building blocks in childhood education. *Childhood Education*, 90(1), 61-67. doi: [10.1080/00094056.2014.872517](https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872517)
- Paseka, A. & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. doi: [10.1080/08856257.2019.1665232](https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232)
- Pedaste, M., Leijen, A., Kivirand, T., Nelis, P. & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. doi: [10.1080/13603116.2021.1994661](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661)
- Psikologlar için LGBTİ'lerle (Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans, İnterseks) Çalışma Kılavuzu (TODAP), (2017). <https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/todaptan-psikologlar-icin-lgbtlerle-calismakilavuzu.pdf> adresinden 10 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rosenback, R. (2016). Receptive bilingualism-understanding but not speaking a language. Multilingual parenting. <http://multilingualparenting.com/>
- Roynealand, U. & Blackwood, R. (Eds.). (2021). Multilingualism across the Lifespan (1st ed.). Routledge. doi: [10.4324/9781003125815](https://doi.org/10.4324/9781003125815)
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi. *Turkish Studies*, 2(2), 540-544.

- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleşme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81
- Saraç, E. (2022). Türkiye'de dezavantajlı grup olarak Suriyeli göçmen çocukların eğitim durumlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Sarı, M. (2001). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, M. & Turhan Türkkan, B. (2021). Kapsayıcı eğitim yaklaşım ve uygulamaları. P. O. Taneri (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim içinde (s. 125-157). Ankara: Pegem Akademi.
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y. & Düşkün, Y. (2016, Haziran). Engeli olan çocukların Türkiye'de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler. *Eğitim Reformu Girişimi (ERG)*.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> adresinden 14 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (Vol. 7). England: Multilingual Matters.
- Stubbs, S. (2008). Inclusive education where there are few resources. Oslo: Atlas Alliance.
- Süverdem, F. B. & Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: Göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.

- Şahin, Y. (2022). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'deki eğitime etkileri. Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı.
- Şengöz, E. (2022). Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Şentürk, C. (2017). İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya, G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, Ü. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taneri, P. O., Altunoğlu, A., Avcı, E. & Aşiret, S. (2020). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, 8. *Uluslararası Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi*, 133-142.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. *Center for Research on Education, Diversity and Excellence*, Santa Cruz, CA.
- Topaloğlu, A. (1989). Dil bilgisi Terimleri Sözlüğü (C. 207). İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Tosi, A. (1982). Mother tongue teaching for the children of migrants. Kinsella, V. (ed.), *Surveys 1, Cambridge Language Teaching Surveys*. Cambridge University Press.
- Tunca, E., Kesbiç, K., Gencer, E. G., Korlu, Ö. & Akay S. S. (2022). Eğitim izleme raporu 2022. *Eğitim Reformu Girişimi (ERG)*.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023). Ana kavramı. 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023). Ana dil kavramı. 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023). Ana dili kavramı. 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023). Mülteci kavramı. 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (2709 S.K.), T.C. Resmî Gazete, 2709, 7 Kasım 1982. https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/2021/TC_Anayasasi_ve_TBMM_Ic_Tuzugu.pdf
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> adresinden 8 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO. (2009). Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- UNCHR. (2021). Global Trends Report-2021. <https://www.unhcr.org/media/40152> adresinden 15 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.
- UNICEF. (2017). https://www.unicefturk.org/yazi/siddet?gclid=Cj0KCQiAic6eBhCoARIsANlox87nJ2DsPk3niJ3X5JKwn4II_x-RiW62y-kLfde0jNzpk44IU_EAXp0aAj1uEALw_wcB adresinden 14 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.
- UNICEF. (2021). <https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-covid-19-nedeniyle-10-milyon-k%C4%B1z-%C3%A7ocu%C4%9Fu-daha-%C3%A7ocuk-ya%C5%9Fta-evlilik-riski> adresinden 26 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.
- UNICEF. (2022, Nowember). United Nations Children's Fund, Rights denied: The impact of discrimination on children, New York, <https://www.unicef.org/media/130801/file/rights-denied-discrimination-children-EN.pdf> adresinden 14 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.

- Uyar, G. (2012). İkidillilik (Bilingualism). *DİLİM-Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*, 9, 21-25.
- Ünal, R. (2021). 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları sorunları ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(1), 23-42.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (6458 S.K.), T.C. Resmî Gazete, 28615, 11 Nisan 2013. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yağcıoğlu, S. (2005). Dil asla masum değildir. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 136-143.
- Yağmur, K. (2007). İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-75.
- Yalçın Su, F. (2020). Okul öncesi eğitime iki dilliliğin yansımaları: Etnografik bir durum çalışması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Yalçın, S. K. & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Yavuz, Ö. & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Eğitimi El Kitabı* (12.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. & İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları*, 3(3), 47-61.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız Şeker, B. (2022). Görme ve işitme engelli öğrencilerin açık ve uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2021). Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Yılmaz, M. (2020). Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Ydesen, C. & Andersen, C. K. (2020). Implementing inclusive education policies the challenges of organizational change in a Danish municipality. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 69-78. doi: 10.1080/20020317.2020.1733848
- Wei, L. (Ed.). (2007). *The bilingualism reader* (2nd ed.). Routledge. doi: [10.4324/9781003060406](https://doi.org/10.4324/9781003060406)
- Westfood, P. (2001). Differentiation'as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 6(1), 5-11.
- WHO, (2022). World health statistics 2022: Monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240051157> adresinden 14 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. doi: [10.1080/13603116.2017.1412506](https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506)

Worldometers (2023). <https://www.worldometers.info/tr/> adresinden 21 Mart 2023 tarihinde edinilmiştir.



7. EKLER

EK-1: DİCLE ÜNİVERSİTESİ ETİK ONAY FORMU

EK-2/1: DİYARBAKIR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN FORMU

EK-2/2: DİYARBAKIR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN FORMU

EK-3: GÖRÜŞME SORULARI



EK-1: Dicle Üniversitesi Etik Onay Formu



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-67435137-044-369943
Konu : Anketler (Berfin YILMAZ)

06/10/2022

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

Enstitümüz Sınıf Eğitimi Bilim Dalı 20977028 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi Berfin YILMAZ'ın " Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İki Dillilik Olgusu: Anlama ya da Anlamama " başlıklı tez çalışmasına esas teşkil eden veri toplama aracını (anketi) 01/09/2022 - 31/12/2022 tarihleri arasında Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Resmi İlkokullarda uygulama yapma talebi, Müdürlüğümüz ve Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından uygun görülmüştür. Buna göre, adı geçen öğrencinin veri toplama aracını (anketi) belirtilen Okullarda uygulayabilmesi için Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınması hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
Enstitü Müdürü

Ek: Başvuru belgeleri (14 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BS5AFM0339* Pin Kodu : 06622 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5539&eD=BS5AFM0339&eS=369943>
Adres: Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon: +90 412 241 10 00 Faks: +90 412 248 82 16
e-Posta: gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ: +90 412 248 82 16
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Semih Akman
Unvanı: İdari Büro Görevlisi



Tel No: 8494

EK-2/1. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Formu



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-61837117
Konu : Araştırma İzni (Berfin YILMAZ)

25.10.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü'nün 10/10/2022 tarih ve 371026 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Berfin YILMAZ'ın "**Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İki Dillilik Olgusu: Anlama ya da Anlamama**" konulu araştırma çalışmasını İlimize bağlı resmi İlkokullarda uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde hijyen, sosyal mesafe ve maske kuralına uymak kaydıyla gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ali AKBAŞ
Müdür Yardımcısı

OLUR
Murat KÜÇÜKALİ
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:

- 1- Anket Belgeleri
- 2- Değerlendirme Formu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : şehirlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi binası

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: BİNGÖL GÜLTEKİN

Telefon No : 0 (412) 322 22 35

E-Posta: arge21@meh.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi:

Faks:

Unvan : İşçi

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 410a-fd76-37ae-867f-6465 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2/2. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Formu



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-61957821
Konu : Araştırma İzni (Berfin YILMAZ)

26.10.2022

.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Berfin YILMAZ'ın "**Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İki Dillilik Olgusu: Anlama ya da Anlamama**" konulu araştırma çalışmasını İlimize bağlı resmi İlkokullarda uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair 61837117 tarih ve 25.10.2022 sayılı müdürlük onayı ekte gönderilmiştir.

Söz konusu etkinliğin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında denetimlerin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile ilgili okul Müdürlüğü tarafından yapılmak ve derslerin aksatılmaması, hijyen, sosyal mesafe ve maske kuralına uymak kaydıyla araştırma çalışmasının gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Gereğini rica ederim.

Ali AKBAŞ
Vali a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
2- Anket Belgeleri

Dağıtım:
17 İlçe Kaymakamlığı
(İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : şehitlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi binası

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: BİNGÖL GÜLTEKİN

Telefon No : 0 (412) 322 22 35

E-Posta: arge21@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi:

Faks:

Unvan : İşçi

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 93b9-62f4-3456-b8e5-718a kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Görüşme Soruları**GÖRÜŞME SORULARI**

1. Branşınız, sınıf düzeyiniz, hizmet yılınız ve okulunuzun konumundan bahsedermisiniz?
2. Görev yaptığınız okulda veya sınıfınızda anadili Türkçe olmayan iki dilli çocuklar var mı?
3. Görev yaptığınız okul itibarıyla farklı dillerin konuşulduğu bir alandasınız. Bu durum anadili Türkçe olmayan öğrencilerinizin eğitim ortamında var olabilmelerine nasıl etki ediyor?
4. Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların eğitim ortamlarında yaşadıkları sorunlar nelerdir?
5. İki dilli çocukların eğitsel becerilerinin gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. İki dilli öğrencilerinizin eğitim ortamlarına uyumunu sağlamak ve aidiyet hissedebilmeleri adına neler yapıyorsunuz? Bununla ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?
7. Kapsayıcı eğitim ile ilgili ne kadar bilgi sahibisiniz? Daha önce kapsayıcı eğitim ile ilgili herhangi bir eğitime katıldınız mı?
8. Kapsayıcılık sizin için ne ifade etmektedir?
9. Kapsayıcılık bağlamında iki dillilik olgusunun eğitim ortamına yansıyan olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
10. Kapsayıcı eğitim bağlamında iki dilli çocukların sorunlarını çözmek adına paydaşlarca neler yapılabilir?
11. Tüm bunlara ilişkin veya bunların dışında konu ile alakalı eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

8. ÖZGEÇMİŞ

Berfin YILMAZ

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Programı

Kişisel Bilgiler

Yabancı Dil: İngilizce

Eğitim

Lisans 2011-2015 Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Lise 2006-2010 Diyarbakır/ Bismil/ Bismil Anadolu Lisesi

İlkokul-Ortaokul 1998-2006 Diyarbakır/ Kayapınar/ Şehit Polis Mehmet Erçin İlkokulu

İş

2016- PİCTES-Türkçe Öğretici Diyarbakır/ Kayapınar İlkokulu

2017- MEB- Sınıf Öğretmeni Diyarbakır/ Silvan/ Cumhuriyet İlkokulu

2018- MEB- Sınıf Öğretmeni Diyarbakır/ Kayapınar/ Pirinçlik İlkokulu

2021- (Halen)- MEB- Sınıf Öğretmeni Diyarbakır/ Kayapınar/ Şehit Polis Sabri Kün İlkokulu

Kurslar ve Sertifikalar

2016-PİCTES Türkçe Öğreticilik Kursu/ Türkçe Öğretici

2017-PİCTES Türkçe Eğiticilik Kursu/ Türkçe Eğitici

2018-MEB Kapsayıcı Eğitim Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Öğretimi Eğitici Eğitimi Kursu

2019-MEB Okul Aile İş birliği Geliştirme Programı Eğitici Eğitimi Kursu

2021-MEB Aday Öğretmenlik Programı Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitici Eğitimi Kursu

2021-MEB Harmanlanmış Ortamlarda İlkokul Düzeyinde Öğretimi Farklılaştırma Eğitici Eğitimi Kursu

2022-MEB İlkokulda Gelişim ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu

2023-MEB A1 Seviye İngilizce Sertifikası

2023-MEB A2 Seviye İngilizce Sertifikası

Bilimsel Toplantılar

Yılmaz, F., Yılmaz, B. & Çoker, Ö. (2022). Kapsayıcı eğitim bağlamında PİKTES öğretmenlerinin gözünden Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi. International Eurasian Educational Research Congress [EJER] Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İzmir.

Yılmaz, F., Yılmaz, B. & Çoker, Ö. (2022). Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları: Öğretmenin güçlendirilmesi mi? Yeni bir mesleki sorun alanı mı? International Education Congress [EDU] Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Antalya.

Yayınlar

Yılmaz, B., Yılmaz, M., Kaymaz, T., Özoğlu, M., Güler, M. & Korkutan, Y. (2022). Perceptions of SelfRespect of Managers Working in Different Socioeconomic Regions: A Qualitative Research. Turkish Journal of Qualitative Research, 2(2), 23-34.