



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI**

**GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM
GÖRDÜKLERİ OKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK
TUTUM VE GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ezgi ÇETİN

Danışman
Doç. Dr. Yaşar ÇELİK

SAMSUN
2023

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI**



**GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM
GÖRDÜĞÜ OKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK
TUTUM VE GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ezgi ÇETİN

Danışman

Doç. Dr. Yaşar ÇELİK

SAMSUN
2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Ezgi ÇETİN tarafından, Doç. Dr. Yaşar ÇELİK danışmanlığında hazırlanan “GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜĞÜ OKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 29.8.2023 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. Sanem TABAK Ordu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Yaşar ÇELİK Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU Ondokuz Mayıs Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☐

06 /07/2023
Ezgi ÇETİN

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜĞÜ OKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 06.07.2023 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 9

Tek kaynak oranı : % 2 çıkmıştır.

06/07/2023
Doç. Dr. Yaşar ÇELİK

ÖZET

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜĞÜ OKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ

Ezgi ÇETİN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Yüksek Lisans, Ağustos/2023

Danışman: Doç. Dr. Yaşar ÇELİK

Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin benzersiz yeteneklerini ve potansiyelini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir dönüşümdür. Ayrımcılığı ortadan kaldırırken farklılıkları kutlamayı öğretir. Bu tezde, kapsayıcı eğitimin önemi ve amaçlarına odaklanılarak, geçici koruma altında öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin bulunduğu okulların kapsayıcı eğitime uygunlukları incelenmektedir. Bu çalışma, kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada veriler nicel boyutta istatistiksel analiz yöntemi, nitel boyutta tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kapsayıcı eğitim konusunu derinlemesine ele almak için çalışmanın araştırma deseni, eş zamanlı paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda Samsun ilinde geçici koruma altında öğrencileri bulunan sınıf öğretmenleri; nicel boyutta ise rastgele seçilen 240 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyuttaki verileri Dr. Öğretim Üyesi Ünal Şimşek tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği ile, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri analizi nicel boyutta SPSS Statistics 21 programı ile, nitel boyutta Maxqda 2020 programı ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tutumları cinsiyet ve kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre farklılık göstermezken; kıdem yılları, sınıfında geçici koruma altında öğrenci bulunma durumuna göre farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, kapsayıcı eğitime yönelik etkinlikler yapmaya çalışırken, geçici koruma altında bulunan öğrencilerin sınıf ortamını olumsuz yönde etkilediği ve bu durumun öğretmenlerde olumsuz yansımaları olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmada en büyük eksikliğin kapsayıcı eğitimin tam olarak bilinmemesinden kaynaklandığı tespitinden hareketle konu ile ilgili eğitim politikalarının yeniden düzenlenerek eğitimde yer alan tüm paydaşlara eğitim hizmeti sunulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kapsayıcı Eğitim, Geçici Koruma, Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrenciler

ABSTRACT

ATTITUDES AND OPINIONS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION OF CLASSROOM TEACHERS WORKING IN SCHOOLS WHERE STUDENTS UNDER TEMPORARY PROTECTION ARE EDUCATED

Ezgi ÇETİN

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Primary Education

Classroom Education Programme

Master, August/2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Yaşar ÇELİK

Inclusive education is a transformational movement that aims to unleash the unique talents and potential of each student, teaching to celebrate differences while eliminating discrimination. In this thesis, by focusing on the importance and objectives of inclusive education, the suitability of schools with primary school students under temporary protection is examined. It was aimed to assess the suitability of primary schools where students under temporary protection receive education for inclusive education. This study aims to contribute to the development of inclusive education policies. In this study where the mixed method was used, the data were analyzed by using the statistical analysis method in quantitative dimension and thematic analysis method in qualitative dimension. In order to address the issue of inclusive education in depth, the research design of the study was planned using the simultaneous parallel pattern. In the qualitative dimension of the research, classroom teachers, school administrators and parents of Turkish students who have students under temporary protection in Samsun province; In the quantitative dimension, 240 randomly selected classroom teachers constitute the study group. The quantitative data of the study were collected with the Teacher Attitude Scale in Inclusive Education and the qualitative data were collected with a semi-structured interview form. Data analysis was performed with SPSS Statistics 21 program in quantitative dimension and Maxqda 2020 program in qualitative dimension. It was concluded that the attitudes of the teachers participating in the research on inclusive education were at a high level. While teachers' attitudes do not differ according to gender, inclusive education; seniority years differed according to the presence of students in the Temporary Protection Lat in the class. While classroom teachers try to carry out activities for inclusive education, it has been seen that students under temporary protection adversely affect the classroom environment and this situation leads to negative effects and thoughts in teachers. School administrators rate the inclusiveness of their schools as high and state that the most material support is provided by the arrival of students under temporary protection. It has been noticed that Turkish parents have not yet fully adopted the students under temporary protection and their families and they have difficulty communicating due to language problems. In the study, it was realized that the biggest deficiency was due to the lack of knowledge of inclusive education and it is recommended to provide training services to all stakeholders involved in education by organizing the necessary education policies in this regard.

Keywords: Inclusive Education, Temporary Protection, Students Under Temporary Protection

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu çalışma, hayatları belirsizlik ve zorluklarla dolu bir süreç olan geçici koruma altında bulunan çocukların eğitimine bir ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu çocuklar, savaşların, çatışmaların ve zorunlu göçün acımasız gerçekleriyle yüzleşen suçsuz mağdurlardır. Ancak, onların suçsuz oldukları, geleceklerini inşa etme hakkına sahip oldukları gerçeği bazen göz ardı edilebilmektedir. Onların sadece geçici koruma altında bulundukları gerçeği, eğitimin önemini ve bu çocukların hak ettikleri geleceği engellememelidir. Bu çocukların sadece fiziksel olarak güvende olmaları yeterli değildir; onların ruhlarına, zihinlerine ve geleceklerine yatırım yapılması gerekmektedir. Kapsayıcı bir eğitim ortamı, bu çocukların benzersiz yeteneklerini ortaya çıkarmak, potansiyellerini keşfetmek ve onları topluma tam katılım sağlayabilecek bireyler haline getirmek için gereklidir.

Bu çalışmanın aynı zamanda bir çağrı niteliği taşıdığını vurgulamak önemlidir. Toplumun tüm paydaşlarını, bu çocukların eğitimine yönelik duyarlılık ve desteği artırmaya çağırıyoruz. Karar vericiler, eğitimciler, politika yapıcılar ve toplum liderleri olarak, bu çocuklara kucak açmalı, onların geçici koruma altında olmalarından dolayı yaşadıkları zorlukları anlamalı ve onlara sağlam bir eğitim ortamı sunmalıyız. Onların suçsuz olduklarını, geleceklerini inşa etme haklarına sahip olduklarını unutmamalıyız.

Tüm eğitim hayatım boyunca her zaman arkamda duran, maddi ve manevi olarak hiçbir yardımı esirgemeyen, beni sürekli cesaretlendirip her başarımda çok büyük emekleri olan, desteklerini ve anlayışlarını esirgemeyen değerli anne ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sabırları, sevgileri ve cesaretleri benim için her zaman ilham kaynağı olmuştur. Yanımda olan ve desteğini her zaman hissettiğim sevgili kardeşim Sevgi'ye de teşekkürlerimi sunmak isterim. Onun teşvikleri, sabrı ve pozitifenerjisi, bu çalışmanın tamamlanmasında bana büyük bir motivasyon kaynağı olmuştur.

Bu tez çalışması sürecinde büyük bir destek sağlayan ve sürekli yanımda olan yol arkadaşıma içten teşekkürlerimi sunmak isterim. Akademik yükümlülüklerim ve bu çalışmanın yoğunluğuyla geçen zamanlarda, yol arkadaşımın sabrı, anlayışı ve

cesareti beni motive etti ve bu çalışmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasına katkıda bulundu.

Yüksek lisansa başlayıp zorlu bir ders döneminin ardından bir de KPSS'yi araya sıkıştırıp atanmayı başaran; uykusuz gecelerine, ağaran saçlarına, masa başında sürekli oturmaktan çıkan bin bir çeşit hastalıklarına rağmen bu zamana kadar pes etmeyip tezini bitiren kendime de çok teşekkür ederim. Azmin, öğrenme aşkın, hayat enerjin hiç bitmesin Ezgi...

Lisans hayatımın bir dönemine dokunan ve yüksek lisans eğitimimde tez danışmanlığımı kabul ederek beni onurlandıran çok değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Yaşar ÇELİK hocama sonsuz minnetlerimi sunmak isterim. Kendisinin özverili rehberliği, tezimin gelişimine büyük katkı sağlamış ve beni akademik yolda ilerlememde cesaretlendirmiştir. Saygıdeğer danışmanımın bilge fikirleri, yapıcı eleştirileri ve yol gösterici tavsiyeleri, bu çalışmanın kalitesini artırmamda ve hedeflerime ulaşmamda önemli bir rol oynamıştır. Kendisine gösterdiği sabır, zaman ve destek için içtenlikle teşekkür ederim.

Ezgi ÇETİN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Kapsayıcı Eğitim	10
2.1.1. Kapsayıcı Eğitimin Önemi	11
2.1.2. Kapsayıcı Eğitimin Tarihi	12
2.1.3. Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri	13
2.2. Geçici Koruma	15
2.2.1. Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitimi	16
2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar	18
3. YÖNTEM	21
3.1. Araştırmanın Modeli	21
3.2. Araştırma Süreci	22
3.3. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu	23
3.3.1. Nicel Boyut:	23
3.3.2. Nitel Boyut:	26
3.4. Veri Toplama Araçları	27
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	27
3.4.2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği	28
3.4.3. Görüşme Formu	28
3.5. Verilerin Toplanma Süreci	29
3.6. Verilerin Analizi	29
3.6.1. Nicel Boyut	29
3.6.2. Nitel Boyut	30
4. BULGULAR	32

4.1.	Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	32
4.2.	İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	35
4.2.1.	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Değişimi	35
4.2.2.	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Kıdem Yıllarına Göre Değişimi	36
4.2.3.	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Sınıfında Geçici Koruma Altında (GKA) Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Değişimi.....	38
4.2.4.	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Kapsayıcı Eğitim Konusunda Eğitim (Hizmet İçi Eğitim, Seminer, Kurs Vb.) Alma Durumuna Göre Değişimi	39
4.3.	Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	40
4.3.1.	GKA Öğrencisi Bulunmasının Sınıf Ortamına Etkileri	41
4.3.2.	Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliği.....	45
4.3.3.	Kapsayıcı Eğitimin Uygulanması İçin Gereklikler.....	48
4.3.4	Kapsayıcı Eğitime Yönelik Etkinlikler	51
4.3.5.	Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Bir Sınıfta Öğretmen Olmak	53
4.3.6.	Kapsayıcı Eğitimde İş Birliği Süreci	55
4.3.7.	Öneriler.....	57
5.	TARTIŞMA VE SONUÇ	60
5.1.	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	60
5.2.	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere(Cinsiyet, Kıdem, Sınıflarında Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrenci Bulunup Bulunmama, Kapsayıcı Eğitim Konusunda Eğitim Alma) Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	61
5.3.	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Hakkındaki Görüşlerine Dair Sonuçlar Ve Tartışma	62
6.	ÖNERİLER	66
7.	KAYNAKLAR	68
EKLER	74	
Ek-1	Etik Kurul Kararı.....	74
Ek- 2	Bilimsel Çalışma İzni	75
Ek- 3	Anket Kullanım İzni.....	76
Ek- 4	Kişisel Bilgi Formu	77
Ek- 5	Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği	78
Ek-6	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	79
Ek-7	Kod Matris Haritası.....	80
ÖZ GEÇMİŞ	83	

SİMGELER VE KISALTMALAR

GKA	: Geçici Koruma Altında Bulunan
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF	:United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Araştırma Süreci	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Şekil 4.1. Kapsayıcı Eğitim Kelime Bulutu.....	57



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları.....	24
Tablo 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılları Dağılımı	24
Tablo 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeylerinin Dağılımı	24
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Sınıflarında Geçici Koruma Altında Öğrenci Bulunma Durumunun Dağılımı	25
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Alanında Eğitim Alma Durumlarının Dağılımı	25
Tablo 3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri	26
Tablo 4.7. Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutum ölçeği maddelerine ilişkin betimsel istatistikler	32
Tablo 4.8. Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarına yönelik betimsel istatistikler..	34
Tablo 4.9. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde öğretmen tutum ölçeği alt boyutlarında Mann-Whitney U testi sonuçları.....	35
Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Kıdem Yıllarına Göre Karşılaştırılmasına Dair Kruskal-Wallis H Testi	36
Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının, Sınıflarında Geçici Koruma Altında Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Dair Mann-Whitney U Testi	38
Tablo 4.12. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre karşılaştırılmasına dair Mann-Whitney U Testi.....	39
Tablo 4.13. GKA Öğrencisi Bulunmasının Sınıf Ortamına Etkileri.....	41
Tablo 4.14. Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliği	45
Tablo 4.15. Kapsayıcı Eğitimin Uygulanması İçin Gereklikler	49
Tablo 4.16. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Etkinlikler.....	51
Tablo 4.17. Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Bir Sınıfta Öğretmen Olmak	53
Tablo 4.18. Kapsayıcı Eğitimde İş Birliği Süreci	55
Tablo 4.19. Öneriler	57

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Göç, insanların doğdukları yerden farklı bir yere taşınması ve orada kalıcı ya da geçici olarak yaşamasıdır (Castles, 2010). Şahin (2001 tarafından göç; “Çeşitli sebeplerle bireysel veya toplu halde insanların yer değiştirmesi eylemi” olarak tanımlanmıştır. Göçün nedenleri çok çeşitlidir. Savaşlar, doğal afetler, ekonomik sıkıntılar, siyasi baskılar ve ailevi sebepler göçün en yaygın nedenlerindendir (Mansoor ve Quillin, 2006). Bu nedenler insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için daha iyi koşullar aramalarına yol açar.

Göç, insanlık tarihinin en eski ve yaygın faaliyetlerinden biridir. Ancak göç hareketlerinin daha sistematik hale gelmesi ve büyük ölçekte gerçekleşmesi modern çağlarda yoğunlaşmıştır (Zlotnik, 2008). Modern çağlarda göç hareketleri daha organize hale gelmiş ve uluslararası düzeyde gerçekleşmiştir.

Göç hem göç edenler hem de gittikleri yerler üzerinde etkilere sahiptir. Göç edenler yeni bir yaşam kurmak için bir yerde yatırım yaparken, gittikleri yerler de göçmenleri entegre etmek zorunda kalır (King, 2012). Göçmenlerin entegrasyonu çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalabilir. Dil, kültür ve ekonomik faktörler entegrasyon sürecinde önemli bir rol oynar (Berry, 2001). Göçmenlerin entegrasyonu için gerekli olan dil eğitimi, iş imkanları ve sosyal hizmetler gibi hizmetlerin gittikleri yerler tarafından sağlanması gerekmektedir.

Birçok ülkede, göçün etkilerini anlamak ve göçmenleri entegre etmek için politikalar ve stratejiler geliştirilmektedir. Bu politikalar, göç edenlerin yeni yaşam kurmalarını desteklemek ve gittikleri yerlerde entegrasyon sürecini kolaylaştırmak amacını taşımaktadır. Bu bağlamda, Suriye'deki iç savaşın neden olduğu kitlesel göç olayı, göçmen entegrasyonunun önemini bir kez daha vurgulamıştır. Suriyeli göçmenler, ülkelerini terk ederek farklı coğrafyalara sığınmışlardır. Bu durum, gittikleri yerlerde entegrasyon sürecinin önemini ve gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (UNHCR, 2019).

Suriye'deki iç savaş ve buna bağlı olarak gerçekleşen göçler, Türkiye gibi komşu ülkelerde önemli bir etki yaratmıştır. Özellikle Türkiye, Suriyeli göçmenlerin yoğun bir şekilde sığındığı ve geçici koruma sağladığı bir ülke olarak dikkat çekmektedir. Türkiye, bu kriz karşısında hızlı bir şekilde önlemler almış ve geçici barınma merkezleri kurarak Suriyeli göçmenlere destek olmuştur (Göç İdaresi Başkanlığı, 2021). Ancak, Suriyeli göçmenlerin entegrasyonu süreci dil, kültür ve ekonomik zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. Bu bağlamda, dil eğitimi, iş imkanları ve sosyal hizmetler gibi entegrasyon hizmetlerinin sağlanması önem taşımaktadır (Berry, 2001; King, 2012).

Suriye'de başlayan halk isyanları ve protestolar, Tunus ve Mısır'dan sonra bölge geneline yayılmış ve 15 Mart 2011'den itibaren Suriye'ye de sıçramıştır. Bu olaylar sonucu ülke kaos ortamına sürüklenmiş, çatışmalar nedeniyle birçok insan hayatını kaybetmiş, yüzlercesi yaralanmıştır. Bu insani kriz, sınır bölgelerinde hareketliliğe neden olmuş ve 29 Nisan 2011'de 300-400 kadar Suriye vatandaşı Hatay ilinin Yayladağı ilçesindeki Cilvegözü sınır kapısına doğru hareketlenmiştir. Türkiye, karşılaştığı kitlesel akınlar karşısında önlemler almaya başlamış ve 252 Suriye vatandaşı geçici olarak Hatay'daki bir spor salonunda barındırılmıştır. Sonrasında Türkiye, 30 Mart 2012 tarihinde "Türkiye'ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarının ve Suriye Arap Cumhuriyetinde İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulüne ve Barındırılmasına İlişkin Yönerge"yi yürürlüğe koymuştur. Bu yönerge, Suriye'deki iç savaşın neden olduğu kitlesel göç dalgasıyla başa çıkmak amacıyla hızlı ve pratik bir çözüm sunmayı hedeflemektedir. Devletler ülkeleri yoğun göç altında olduğunda ülkelerini ve sınırlarını koruyabilmek için belirli prosedürler uygulamak zorundadırlar. Bu prosedürlerden biri de geçici korumadır.

Geçici koruma, devletlerin acil durumlarda benimsediği bir koruma yöntemidir ve kişilerin bireysel statü belirleme süreçlerini beklemeksizin pratik ve tamamlayıcı bir çözüm sunmayı amaçlamaktadır. Bu yöntem, geri göndermeme yükümlülükleri çerçevesinde uygulanarak kriz durumlarında etkili bir çözüm oluşturulabilmektedir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023b).

Günümüzde dünya genelinde milyonlarca insan; savaş, iç çatışma, doğal afetler veya siyasi baskılar nedeniyle evlerini terk etmek zorunda kalmaktadır (UNHCR, 2018). Bu durum, dünyanın dört bir yanında geçici koruma altında bulunan sığınmacıların sayısının hızla artmasına neden olmaktadır. Savaş ve çatışmalardan

etkilenen insanların sayısı son yıllarda Türkiye’de artış göstermiştir (UNHCR, 2022). Bu göçmenlerin arasında yer alan çocuklar, savaşın en büyük kaybedenleri arasında yer almaktadır. Eğitim haklarına erişimde yaşadıkları zorluklar, geçici koruma altındaki öğrencilerin okula gitmeme oranlarının yüksek olmasına yol açmaktadır (UNICEF, 2019b).

Türkiye, Suriye'deki iç savaşın başlamasından bu yana milyonlarca Suriyeli ‘ye ev sahipliği yapmaktadır. Ancak sığınmacılar için Türkiye'de uzun vadeli çözümler henüz oluşturulamamıştır ve büyük bir kısmı geçici koruma statüsünde yaşamaktadır. Türkiye, Suriye krizinin başından beri uluslararası toplumun en fazla sığınmacı alan ülkelerinden biri olmuştur. Göç İdaresi Başkanlığının güncel verilerine göre, Mart 2023 itibarıyla Türkiye’de 3.435.298 kayıtlı geçici koruma altında Suriyeli bulunmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023a). Geçici koruma altındaki Suriyeliler, Türkiye hükümetinin belirlediği kamplarda veya kendi imkanlarıyla barınmakta, sağlık hizmetlerinden yararlanmakta ve eğitim alabilmektedirler. Bununla birlikte, geçici koruma statüsü, sığınmacıların Türkiye'de sosyal ve ekonomik entegrasyonunu tam olarak sağlamak için yeterli değildir. Suriyelilerin geleceği konusunda hala belirsizlikler olsa da Türkiye, uluslararası toplumun yardımıyla bu sorunun üstesinden gelmeye çalışmaktadır.

Göç ve eğitim arasında güçlü bir bağlantı vardır. Uluslararası göçün artması, ülkelerin eğitim sistemlerine ve politikalarına etki etmiştir. Göç edenlerin çocukları, gittikleri ülkelerde eğitim alma ihtiyacı duyarlar ve yerel eğitim sistemlerine entegre olmak için çaba gösterirler. Bu nedenle, göç edenlerin eğitim düzeyleri, göçün sebebi ve göç ettikleri ülkelerin eğitim sistemleri ile yakından ilişkilidir (Günkor, 2018). Ayrıca, göç edenlerin eğitim düzeyleri, yeni ülkelerinde iş bulma, uyum sağlama ve topluma katılma konularında belirleyici bir faktördür (Suárez-Orozco ve Suárez-Orozco, 2009).

Eğitim, insanların hayatlarının önemli bir parçasıdır ve insanlık tarihi boyunca da böyle görülmüştür. Eğitim, toplumların gelişiminde, büyümesinde ve insanların hayat kalitesinin artmasında büyük bir rol oynamaktadır. Ancak, uzun yıllar boyunca eğitim, sadece seçkin bir azınlık için erişilebilir bir hizmet olarak sunulmuştur (Hooks, 1994; McLaren, 1995). Eğitimin azınlık gruptan halka inişi yakın tarihimize kadar uzanan uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu iniş süreci, eğitim sistemlerinde eşitliği ve kapsayıcılığı teşvik eden politikaların uygulanması ile gerçekleştirilebilmektedir. Bu

politikalar, azınlık grupların eğitime erişimini kolaylaştırmak, eğitim fırsatlarına erişimi artırmak, öğrenme materyallerinin çeşitliliğini ve azınlık kültürlerinin temsiliyetini artırmak gibi amaçlar taşımaktadır. (Tabak, 2019). Bu nedenle, son yıllarda kapsayıcı eğitim kavramı önem kazanmıştır. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin farklı özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde eğitim almalarını sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (UNESCO, 2009).

Kapsayıcı eğitim tüm insanların eşit ve adil bir şekilde eğitim alma hakkına sahip olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu fikir, ilk kez 1948 yılında Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde yer almıştır (BM (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu), 1948). Beyannamenin 26. maddesinde "Eğitim hakkı, herkesin yararlanacağı bir şekilde sunulur" ifadesi yer almaktadır. Bu ifade, eğitim hakkının sadece belirli bir kesim için değil, herkes için eşit bir şekilde sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin herkesi kabul eden ve her öğrencinin eşit fırsatlara sahip olduğu bir yaklaşımdır. Kapsayıcı eğitim, özellikle dezavantajlı gruplar, engelli öğrenciler, dil veya kültür farklılıkları olan öğrenciler ve farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrenciler için tasarlanmıştır. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin eğitim ortamında birbirlerini kabul etmelerine, birbirlerini anlamalarına ve birbirlerine saygı göstermelerine yardımcı olur (Kayabaşı, 2022; Kırılmaz ve Öntaş, 2020). Ayrıca, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve hızlarına göre öğrenmelerine olanak tanır.

Kapsayıcı eğitim, göçmen öğrencilerin eğitimine de önemli bir katkı sağlamaktadır. Göçmen öğrencilerin birçoğu, yeni kültürel ve dil engelleriyle karşı karşıya kalırlar ve bu nedenle uyum süreçleri zaman alabilir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, bu öğrencilere uyum sürecinde destek olmak için tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kültürel farklılıklarını tanımak ve değer vermek, dil engellerini aşmalarına yardımcı olmak, ayrımcılık ve önyargı gibi sorunlarla mücadele etmek için eğitimcileri ve öğrencileri bir araya getirir (Ciyer, 2010).

Kapsayıcı eğitim her seviyeden çocuğun eşit şartlarda eğitim alması açısından çok önemlidir. Eğitimde kapsayıcılığın tarihi oldukça eski olsa da ülkemize yoğun sayıda sığınmacı girişi sonucunda önemi artmış ve eğitim camiasında ilgi çekmeye başlamıştır. Sığınmacıların ülkemize gelmesiyle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kapsayıcı eğitim konusundaki çalışmalarını hızlandırmış ve sayılarını arttırmıştır. Öncelikle 2014 yılında Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı, "Yabancılarla Yönelik

Eğitim Öğretim Hizmetleri" başlıklı 2014/21 sayılı genelgeyle, sığınmacı çocukların eğitim alabilmesi için Arapça eğitim veren Geçici Eğitim Merkezlerini (GEM) açmıştır. Sonrasında bu eğitim merkezleri kapatılarak sığınmacı öğrencilerin Türk çocukların eğitim gördüğü okullara kaydedilerek Türk eğitim sistemine entegrasyonu sağlanması amaçlanmış ve bu okullarda bulunan öğretmenler başta olmak üzere “Kapsayıcı Eğitim” ile ilgili eğitimler vermeye başlanmıştır (Öztürk vd., 2017). Özer Yürür vd. (2016) tarafından belirtildiği üzere, Suriye kökenli öğrencilerin eğitim sistemine dahil olması altyapı, kaynaklar, program, okul iklimi, uyum, dil ve iletişim konularında çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir.

Ülkemize gelen geçici koruma altındaki öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonları sırasında birçok problemle karşılaşmaktadır. Bu çalışmada ele alınan temel problem geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördükleri ilkokulların bu entegrasyon sırasında ne gibi problemlerle karşılaştıkları, bu okulların temel yapıtaşlarını oluşturan okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu okullarda kapsayıcı eğitimin ne denli uygulanabildiğini eğitim paydaşlarının görüşleri ile ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde geçici koruma altında bulunan ilköğretim çağında 927.722 öğrenci vardır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023a). Bu sayı ülkemizde ilköğretim seviyesinde bulunan öğrencilerin %10’una tekabül etmektedir. Ülkemizde geçici koruma altında bulunan öğrencilerin sayılarının artmasıyla beraber kapsayıcı eğitim önem kazanmaya başlamıştır. Bu araştırmada Samsun ilindeki ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve görüşleri, okul idarecileri ve velilerin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri ele alınarak okulların paydaşlarının görüşleriyle kapsayıcı eğitime uygunluğu açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin tarihçesi eskilere dayansa da ülkemizde gündeme gelmesi ve adından söz edilmesi oldukça yenidir. Bu sebeple bu konuda yapılan araştırmalar oldukça kısıtlı ve dar kapsamlıdır. Bu bağlamda araştırılmak istenen temel amaç geçici koruma altında öğrenim gören ilkokulu öğrencilerinin bulunduğu okulların kapsayıcı eğitime uygunluklarının eğitimde yer alan paydaşların görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları genel olarak ne düzeydedir?
 - a. Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutunda tutumları ne düzeydedir?
 - b. Kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerekliliği alt boyutunda tutumları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları;
 - a. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Sınıflarında geçici koruma altında bulunan öğrenci olup olmama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Kapsayıcı eğitim konusunda eğitim (Hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb.) alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Suriye’de yaşanan iç çatışmalar sonucunda ülkemizde geçici koruma altına girmiş ve geleceğe dair akıbeti belli olmayan bir göçmen kitlesi oluşmuştur. Bu kitlenin içinde her yaş grubundan bireyler bulunmaktadır. Şen ve Vural’ın (2014) yapmış olduğu çalışmaya göre Suriye’den göç edenleri %75’ini kadın ve çocuklar oluşturmaktadır. Çok küçük yaşlarda ülkemize gelmiş çocuklar yaşanan savaşın mağduru olarak ülkelerinde gerekli eğitimleri alamadıklarından akranlarından geri kalmışlar ve psikolojik olarak kötü etkilenmişlerdir.

20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin “Madde 28”de: İlköğretimin her çocuk için parasız ve zorunlu olması gerektiği” yer almaktadır. Eğitim tüm dünyada çocukların en doğal haklarından ve ulaşılması herhangi bir sebeple engellenmemelidir. Psikolojik travmalar yaşayan ve eğitim öğretime dahil olamayan çok sayıda sığınmacı çocuk dış dünyanın çeşitli tehlikeleri karşısında daha savunmasızdır. Savunmasız kalan bu çocuklar toplumda dışlanmaya, çocuk yaşta evliliğe, maddi ve manevi sömürülere, ucuz iş gücü olarak kullanıma ve ayrımcılığa

uğramaktadır. Büyük bir travma ile karşı karşıya kalmış sığınmacı çocukların göç ettikleri ülkede acil olarak eğitim ortamına girmeleri ve topluma karışmaları oldukça önemlidir. UNICEF'in "Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Çocukların Eğitimine İlişkin İstatistik Raporu'na göre 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilkokula başlama yaşında olan geçici koruma altında çocuk sayısı 1.082.172'dir (UNICEF, 2019a).

Eğitim öğretim çağındaki çocukların sistem dışında kalması sadece onların okuma-yazma öğrenmemesine yol açmamaktadır. Çocukların eğitim sisteminin dışında kalması hem onların durumlarının kontrol edilmesini hem de ailelerin kontrol altında tutulmasını zorlaştırmaktadır. Geçici koruma altındaki çocukların eğitimi onların ülkelerine dönmeleri durumunda refah seviyelerini yükseltecektir ve ülkemizde yaşamaya devam etmeleri durumunda topluma yarar sağlamalarını ve ülkemizin geleceğinde yer almalarını sağlayacaktır. Eğitimle bu çocukların kayıp bir nesil olmalarını önlemek amaçlanmaktadır.

Günümüz eğitim sisteminde önemli bir konu haline gelen ve sığınmacı öğrenci sayısı arttıkça daha da önemli hale gelen kapsayıcı eğitimle ilgili durum değerlendirmeye yönelik çalışmalar mevcut literatür incelendiğinde yok denecek kadar azdır. Okullarımızda öğretmenlerden yöneticilere kapsayıcı eğitimle ilgili seminerler, hizmet içi eğitimler az sayıda da olsa verilmekte fakat bunların okullarda ve sınıflarda uygulanabilirliği konusunda çalışmalar fazla yapılmamaktadır (Ayan Ceyhan, 2016). Bu araştırmada da öğretmenlerin sınıflarında dezavantaja sahip öğrencilerin eğitim etkinlik ve uygulamalarından etkili ve kaliteli bir biçimde faydalanması adına fikirler verecek olması önem arz etmektedir.

Bu araştırmada sınıflarında geçici koruma altında öğrencileri bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulamaları açısından görüşleri belirlenecek olması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca çalışmanın nicel kısmında yapılan ölçekte hem sınıfında geçici koruma altında öğrencisi bulunan öğretmenlerle hem de bulunmayan öğretmenlerle çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışma iki durumdaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi açısından da önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Çalışma; 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Samsun ili Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullarda görev alan sınıf öğretmenleri, okul

yöneticileri ve bu okullarda eğitim gören Türk çocukların velileriyle sınırlıdır.

2. Araştırmada yapılan görüşmeler ve anket sonucunda elde edilen veriler veri toplama araçlarında yer alan soruların kapsamı ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Katılımcılar araştırmada kendilerine yöneltilen görüşme sorularını samimi ve objektif olarak cevaplamışlardır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler anket sorularına samimi ve doğru yanıtlar vermişlerdir.
3. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemler yeterlidir.

1.6. Tanımlar

Kapsayıcı eğitim: Tüm dezavantajlı grupta yer alan bireylerin eğitim sürecinden dışlanmadan akranlarıyla bir arada olması ve beraber eşit şartlarda eğitim görmesini sağlayan öğretim hizmetleridir (Ünal ve Yel, 2019).

Göç: İnsanların bulundukları yerden ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel nedenlerden dolayı başka bir yere hareket etmeleridir (Oral,2017).

Geçici Koruma: “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan korumadır” ("Geçici Koruma Yönetmeliği," 2014).

Göçmen: Bir kişinin ya da topluluğun, kendisi ve ailesinin beklentilerini artırmak ve sosyal hayat ve maddi koşullarını iyileştirmek için başka bir ülkeye veya bölgeye göç etmesi durumuna denir (Şimşek ve Kula, 2018).

Sığınmacı: Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz

konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüyü ifade eder (ÇSGB, 2023).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminde tüm öğrencilerin ayrımcılığa uğramadan, toplumun bir parçası olarak kabul edilerek eğitim sürecine katılımını ve başarılı olmasını sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Ainscow, 2005; UNESCO, 2009). Bu yaklaşım, öğrencilerin farklılıklarının bir zenginlik olduğunu kabul eder ve eğitim ortamlarında her bireyin benzersiz özelliklerini ifade etmesini teşvik eder (Avramidis ve Norwich, 2002).

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunmayı amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin cinsiyet, etnik köken, dil, engellilik, sosyoekonomik durum veya diğer herhangi bir özellik açısından ayrımcılığa uğramadan birlikte öğrenme ortamlarında yer almalarını savunur (Booth ve Ainscow, 2011). Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin sosyal hayatta birbirlerini anlamalarını, iş birliği yapmalarını ve birlikte çalışmalarını teşvik eder (Slee, 2011).

Kapsayıcı eğitimin bir diğer önemli unsuru, farklılaştırılmış öğretim stratejileri, uygun materyal ve destekleyici hizmetler sunarak her öğrencinin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamasıdır. Bu, öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine, hızlarına ve yeteneklerine uygun şekilde eğitim almalarını sağlar (Ruijs vd., 2010a). Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin dikkate aldığı farklılaştırılmış öğretim stratejilerine dayanır (Tomlinson, 2014). Bu stratejiler, öğrencilerin bireysel güçlü ve zayıf yönlerini gözetenek onların potansiyellerini maksimize etmeyi hedefler (Salend, 2015).

Kapsayıcı eğitim, sadece eğitim sistemi için değil, toplumun tümü için de önemlidir. Eşitlik ve adalet ilkelerini temel alan bu yaklaşım, her çocuğun eşit bir şekilde eğitim alma hakkını korurken ayrımcılığın ve ayrı sınıflandırmanın önüne geçer (Booth vd., 2000). Kapsayıcı eğitim, toplumun her kesiminden çocukların eşit bir şekilde eğitim almasını sağlayarak sosyal adaletin gerçekleşmesine katkıda bulunur (Slee, 2011). Bu yaklaşım, insan haklarına saygı gösterir ve her öğrencinin eğitim hakkını garanti altına alır (United Nations, 2006). Aynı zamanda, öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik eder ve demokratik değerleri öğrenme ortamlarında yaşatır (UNESCO, 2009).

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini destekler. Kapsayıcı sınıflar, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olan öğrencilerin bir arada olduğu ortamlardır. Bu ortamlar, öğrencilere birbirlerinden öğrenme ve destek alma fırsatı sunar (Avramidis ve Norwich, 2002). Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine, empati kurmalarına ve farklı bakış açılarından öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak sağlar (Ruijs vd., 2010b). Bu da öğrencilerin daha iyi akademik başarı elde etmelerine ve toplum içinde daha etkili bireyler olmalarına yardımcı olur (Ainscow, 2005; Slee, 2011).

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olduğu, ayrımcılığın olmadığı ve destekleyici bir öğrenme ortamının sağlandığı bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin benzersiz özelliklerini ifade etmelerine ve birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır. Kapsayıcı eğitim, eşitlik, adalet, insan hakları ve sosyal gelişim gibi önemli değerleri destekler. Ayrıca, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve potansiyellerini üst düzeye çıkarmak için farklılaştırılmış öğretim stratejilerini benimser.

2.1.1. Kapsayıcı Eğitimin Önemi

Kapsayıcı eğitim, eğitim sistemine ve topluma birçok önemli katkı sağlayan bir yaklaşımdır. Eşitlik, adalet, insan hakları, sosyal gelişim ve sürdürülebilir kalkınma gibi temel değerlerle uyumlu olan kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eğitim sürecine katılımını sağlar ve farklılıkları zenginlik olarak kabul eder (Ainscow, 2005; UNESCO, 2009).

Kapsayıcı eğitim, toplumun her kesiminden çocukların eşit eğitim fırsatlarına erişimini sağlamak için önemlidir. Bu yaklaşım, cinsiyet, etnik köken, dil, engellilik veya sosyoekonomik durum gibi faktörlerden bağımsız olarak tüm öğrencilerin birlikte öğrenme ortamlarında yer almasını teşvik eder (Bursal, 2012). Kapsayıcı eğitim, ayrımcılığın ve dışlanmanın önüne geçerek toplumsal adaletin gerçekleşmesine katkıda bulunur (Diken, 2012). Türkiye'de de kapsayıcı eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen ve yaygınlaştırılmaya çalışılan bir yaklaşımdır (MEB, 2018).

Kapsayıcı eğitimin bir diğer önemli unsuru, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemesidir. Farklılaştırılmış öğretim stratejileri, uygun materyaller ve destekleyici hizmetler sunarak her öğrencinin öğrenme potansiyelini en

üst düzeye çıkarmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2014). Kapsayıcı sınıflar, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve hızlarına uygun olarak eğitim almalarını sağlar (Öztürk, 2018). Bu da öğrencilerin akademik başarılarını artırırken özgüvenlerini ve motivasyonlarını da yükseltir (Diken, 2012).

Kapsayıcı eğitim, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal gelişimi de destekler. Farklı özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilerin bir arada olduğu kapsayıcı sınıflar, empati, iş birliği, hoşgörü ve saygı gibi sosyal becerilerin gelişimine katkıda bulunur (Avşar ve Demirel, 2014). Öğrenciler, birbirlerinin farklılıklarını anlamaya ve kabul etmeye başladıkça hoşgörü kültürü yayılır ve toplumda daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsenir (Diken, 2012).

Kapsayıcı eğitimin bir diğer önemi de demokratik değerlerin öğrenme ortamlarında yaşatılmasını sağlamasıdır. Kapsayıcı sınıflar, öğrencilere demokratik değerleri uygulama ve demokratik süreçlere katılma fırsatı sunar (Özçelik, 2014). Bu sayede öğrenciler, toplumsal sorunları çözmek için eleştirel düşünme, aktif vatandaşlık ve demokratik katılım becerilerini geliştirir (Diken, 2012). Türkiye'de de kapsayıcı eğitim, demokratik değerleri benimseyen bir toplumun oluşmasına katkıda bulunmayı amaçlayan bir eğitim hedefidir (MEB, 2018).

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim eşitlik, adalet, insan hakları gibi değerlerle uyumlu bir yaklaşımdır. Öğrencilerin eğitim sürecine eşit fırsatlarla katılmasını sağlar ve toplumsal adaletin gerçekleşmesine katkıda bulunur. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılar, akademik başarılarını artırır ve sosyal gelişimlerini destekler. Ayrıca, demokratik değerlerin yaşatılmasını sağlar ve demokratik vatandaşlık becerilerinin gelişimine fayda sağlar.

2.1.2. Kapsayıcı Eğitimin Tarihi

Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eşit fırsatlara sahip olduğu bir öğrenme ortamının sağlanması amacıyla engelli ve özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sistemine dahil edilmesini hedefleyen bir yaklaşımdır. Kapsayıcı eğitimin tarihçesi, eğitim sistemlerindeki değişimleri ve toplumsal farkındalığın evrimini yansıtmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin kökleri, 19. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Bu dönemde, engelli bireylerin eğitimi için özel okullar açılmış ve onlar toplumdan izole edilmiştir (Artan, 2013). Engelli bireylerin eğitimi, genellikle normal gelişim gösteren bireylerden ayrı bir şekilde gerçekleştirilmiş ve onlara ayrıcalıklı olmayan bir eğitim

sunulmuştur. Ancak, 20. yüzyılın başlarında bu ayrımcı uygulamalara yönelik eleştiriler artmıştır.

Kapsayıcı eğitimin tarihinde önemli bir kilometre taşı, 1970'lerdeki entegrasyon hareketidir. Entegrasyon, engelli bireylerin özel eğitim okullarında değil, genel eğitim okullarında eğitim görmesini savunan bir yaklaşımdır (Avşar, 2007). Entegrasyon hareketi, engelli bireylerin toplumla daha fazla etkileşim içinde olmalarını ve eğitimlerini normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte almalarını teşvik etmiştir. Bu dönemde, özel eğitim okulları yerine genel eğitim okullarında özel sınıflar oluşturulmuş ve engelli bireyler bu sınıflarda eğitim görmeye başlamıştır.

1980'ler ve 1990'lar, kapsayıcı eğitimin daha da geliştiği ve popülerlik kazandığı dönemlerdir. Kapsayıcı eğitim, engelli bireylerin sadece aynı okulda eğitim görmesini değil, aynı sınıfta diğer öğrencilerle birlikte eğitim almasını hedefler (Diken, 2012). Bu yaklaşım, engelli bireylerin sosyal etkileşimlerini artırırken, topluma daha fazla entegre olmalarını sağlar. Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eğitim sürecine aktif olarak katılmasını ve farklılıkların değerlendirilmesini teşvik eder. Öğretmenlerin, farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri ve materyaller kullanmaları gerekmektedir.

Türkiye'de kapsayıcı eğitim, 2000'li yılların başından itibaren önem kazanmıştır. 2002 yılında MEB, özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin yanı sıra kapsayıcı eğitimi de vurgulayan politikaları hayata geçirmiştir (Diken, 2012). Bu politikalarla birlikte, engelli bireylerin aynı okullarda ve sınıflarda eğitim almaları teşvik edilmiştir. Türkiye'de kapsayıcı eğitim, engelli bireylerin eğitim ve sosyal yaşama katılımlarını artırmayı hedefleyen önemli bir eğitim reformudur.

Kapsayıcı eğitimin tarihçesi, özel eğitimden entegrasyona ve daha sonra kapsayıcı eğitime doğru bir evrimi yansıtmaktadır. Bu süreçte, engelli bireylerin toplumdan izole edilmesine karşı çıkılmış ve onların toplumla birlikte eğitim almaları ve entegre olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Türkiye'de de kapsayıcı eğitim, engelli bireylerin eğitim ve sosyal hayata katılımını teşvik eden önemli bir eğitim politikası olarak benimsenmiştir.

2.1.3. Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri

Kapsayıcı eğitim, engelli ve özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sisteminde tam ve etkili bir şekilde yer almasını sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Kapsayıcı

eğitim, bireylere eğit fırsatlar sunarak toplumsal katılımı artırırken, farklılıkları kabul etme ve hoşgörü kültürünü teşvik eder. Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri şu şekilde ifade edilebilir :

Erişilebilirlik İlkesi: Kapsayıcı eğitim, eğitim ortamlarının ve materyallerin engelli bireylerin ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesini gerektirir. Fiziksel erişilebilirlik, iletişim araçlarının kullanılabilirliği ve gereksinimlere uygun teknolojik destek gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır (Büyükkasap, 2016).

Katılım İlkesi: Kapsayıcı eğitim, engelli bireylerin eğitim sürecine tam ve etkili bir şekilde katılmalarını sağlar. Tüm bireylerin sınıf ortamında aktif olarak yer alması teşvik edilirken, bireyler arasında sosyal etkileşim ve iş birliği fırsatları yaratılır (Artan, 2013).

Farklılıkları Kabul Etme İlkesi: Kapsayıcı eğitim, her bireyin farklı olduğunu kabul eder ve bu farklılıkların zenginlik olduğunu vurgular. Öğrencilerin yetenekleri, öğrenme stilleri, kültürel kökenleri ve dil becerileri gibi farklılıklar göz önünde bulundurularak öğretim ve değerlendirme yöntemleri esnek bir şekilde uyarlanır (Avşar, 2007).

Bireyselleştirme İlkesi: Kapsayıcı eğitim, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı önemser. Öğretmenlerin, öğrencilerin güçlü yönlerini destekleyerek zayıf yönlerini geliştirmelerine olanak tanıyan bireyselleştirilmiş öğrenme planları oluşturması beklenir (Diken, 2012).

Ortak Sorumluluk İlkesi: Kapsayıcı eğitim, tüm paydaşların ortak sorumluluk almasını gerektirir. Öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul yöneticileri ve destek personeli birlikte çalışarak öğrencilerin başarısını artırmayı amaçlar (Mittler, 2003).

Profesyonel Gelişim İlkesi: Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin ve diğer eğitim profesyonellerinin kapsayıcı uygulamalara yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmelerini destekler. Eğitim çalışanlarına sürekli olarak profesyonel gelişim fırsatları sunulması önemlidir (UNESCO, 2009).

Kapsayıcı eğitimin bu ilkeleri, eğitim sisteminde farklılıkların kabul edilmesini ve tüm bireylerin eğitim sürecine aktif olarak katılmasını sağlamayı amaçlar. Bu ilkeler, hem engelli bireylerin eğitim fırsatlarından tam olarak yararlanmalarını sağlar hem de tüm öğrencilerin hoşgörü, empati ve iş birliği gibi önemli sosyal becerileri geliştirmesine katkıda bulunur.

2.2. Geçici Koruma

Geçici koruma, uluslararası koruma sistemine tabi olan bireylere geçici bir statü ve koruma sağlayan bir hukuki düzenlemeyi ifade eder. Bu koruma, çeşitli nedenlerle ülkelerini terk etmek zorunda kalan sığınmacılara, sığınmacılara veya diğer insanları korumak amacıyla geçici olarak yerleştirilen kişilere yöneliktir. Geçici koruma, bu bireylere temel insan haklarını ve korunma hakkını sağlama amacını taşır (Kızılkaya, 2018).

Geçici koruma, ülkelerin çeşitli nedenlerle büyük miktarda göç alan ve bununla başa çıkmak için uluslararası koruma sistemiyle iş birliği içinde hareket etmek isteyen ülkeler tarafından uygulanmaktadır. Bu koruma, geçici bir süre için sağlanır ve genellikle belirli koşullara tabidir. Geçici koruma, acil insani ihtiyaçların karşılanmasını, barınma, sağlık hizmetleri, eğitim ve temel geçim kaynaklarına erişim gibi temel hizmetlerin sağlanmasını amaçlar (UNHCR, 2017).

Geçici koruma programlarının temel ilkeleri şunlardır:

İnsan Haklarına Saygı İlkesi: Geçici koruma programları, sığınmacıların ve sığınmacıların temel insan haklarına saygı göstermeyi amaçlar. Bu haklar arasında yaşam hakkı, eşitlik, güvenlik, sağlık hizmetlerine erişim, eğitim, barınma ve temel geçim kaynaklarına erişim gibi haklar bulunur.

Koruma İlkesi: Geçici koruma, bireylere güvenlik, korunma ve risk altında oldukları durumda bile insan onuruna saygı gösterilmesi sağlamayı hedefler. Bu ilke, sığınmacıların ve sığınmacıların güvende hissetmelerini ve her türlü ayrımcılığa, istismara veya şiddete karşı korunmalarını sağlamayı amaçlar (Kızılkaya, 2018).

İş birliği İlkesi: Geçici koruma programları, sığınmacıların ve sığınmacıların ihtiyaçlarının karşılanması için uluslararası toplumla iş birliği içinde çalışmayı hedefler. İlgili devletler, sivil toplum kuruluşları, uluslararası örgütler ve yerel toplumun desteği ve katılımı bu ilkenin önemli unsurlarıdır.

Sürdürülebilirlik İlkesi: Geçici koruma programları, sığınmacıların ve sığınmacıların kendi toplumlarında güvenli bir şekilde dönmelerini veya kalıcı bir yerleşim yeri bulmalarını teşvik eder. Bu ilke, sığınmacıların kendi toplumlarına yeniden entegrasyonunu ve sürdürülebilir bir gelecek oluşturmayı amaçlar (Kılıç, 2016).

Geçici koruma, dünya genelinde birçok ülke tarafından kullanılan bir koruma mekanizmasıdır. Hem sığınmacı akışlarındaki artış hem de insani değerlere ve uluslararası koruma standartlarına uygunluk düşüncesi, bu tür koruma programlarının önemini vurgulamaktadır. Geçici koruma, acil durumların yönetilmesinde ve koruma ihtiyacı olan bireylere geçici bir güvence sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Türkiye, tarih boyunca birçok çatışma ve krizle karşılaşmış ve çeşitli dönemlerde büyük sayıda sığınmacı ve sığınmacıyı kabul etmiştir. Geçici koruma, Türkiye'nin bu süreçte benimsediği bir politika ve yaklaşımdır. Türkiye, sınır ötesi harekâtlar ve çatışmalardan etkilenen komşu ülkelerden gelen sığınmacılara geçici koruma sağlamaktadır.

Türkiye'deki geçici koruma rejimi, 2014 yılında kabul edilen "Geçici Koruma Yönetmeliği" ile yasal bir çerçeveye oturtulmuştur. Bu yönetmelik, Türkiye'ye sığınan ve sığınmacı statüsüne sahip olmayan kişilere geçici koruma sağlanmasını düzenlemektedir. Geçici koruma kapsamında olan kişilere barınma, sağlık hizmetleri, eğitim, sosyal yardım ve diğer temel ihtiyaçlar sağlanır (Aksel, 2017).

Türkiye, son yıllarda Suriye'deki iç savaş nedeniyle büyük bir sığınmacı akınına maruz kalmıştır. Türkiye'nin Suriyeli sığınmacılara yönelik uyguladığı geçici koruma politikası, uluslararası toplum tarafından takdir edilen bir çaba olarak görülmektedir. Türkiye, sığınmacılara geçici koruma sağlamakla kalmayıp, onların toplumla bütünleşmelerini teşvik edecek politikalar ve programlar da geliştirmiştir (İçduygu, 2019).

Geçici koruma politikasının önemi, ihtiyaç sahibi bireylere acil yardım sağlaması ve insan haklarına saygı göstererek onları korumasıdır. Geçici koruma, sığınmacıların güvenliklerini sağlamak, temel ihtiyaçlarını karşılamak ve onların sosyal uyum sürecini desteklemek için etkin bir araçtır. Ayrıca, geçici koruma politikaları, sığınmacıların uluslararası koruma statüsüne başvurabilecekleri ve uzun vadeli çözümler arayabilecekleri bir süreci kolaylaştırır (Gibney, 2016).

Türkiye, çeşitli dönemlerde büyük sayıda sığınmacı ve sığınmacıyı kabul etmiş ve bu süreçte geçici koruma politikası uygulamıştır. Geçici koruma, sığınmacılara acil yardım sağlamak, temel ihtiyaçlarını karşılamak ve toplumla bütünleşmelerini desteklemek amacıyla önemli bir araçtır.

2.2.1. Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitimi

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin eğitimi, onların temel insan haklarından biri olan eğitim hakkını güvence altına almayı amaçlayan önemli bir konudur. Türkiye, savaş, çatışma ve zulüm gibi acil durumlardan etkilenen birçok sığınmacı çocuğa ev sahipliği yapmaktadır. Bu çocukların eğitimine erişim sağlamak ve onların sosyal uyum süreçlerine katkıda bulunmak, Türk hükümetinin geçici koruma politikasının önemli bir parçasıdır.

Türkiye'deki geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen çeşitli programlar ve politikalar aracılığıyla desteklenmektedir. Türkiye, geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimine erişimi artırmak ve onların okula devam etmelerini sağlamak amacıyla çeşitli önlemler almıştır. Bu önlemler arasında geçici eğitim merkezlerinin kurulması, geçici koruma altındaki öğrencilere Türkçe öğretimi, uyum programları ve mesleki eğitim fırsatları sağlanması yer almaktadır (Akcan, 2020).

Türkiye'nin geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik eğitim politikaları ve programları, uluslararası toplum tarafından takdir edilmektedir. Özellikle Türk hükümetinin "Geçici Eğitim Merkezleri" adı altında kurduğu okullar, geçici koruma altındaki öğrencilere eğitim imkânı sunan önemli bir girişimdir. Bu merkezler, geçici koruma altındaki öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine ve Millî Eğitim Bakanlığı eğitim programına uygun eğitim almalarına olanak tanır. Ayrıca, mesleki eğitim programlarıyla da öğrencilere iş becerileri kazandırılarak gelecekte daha iyi bir yaşam kurmalarına destek olunmaktadır (Hoffmann, 2020).

Ancak, geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimi konusunda bazı zorluklar da mevcuttur. Dil engeli, kültürel farklılıklar, uyum süreci ve psikososyal sorunlar gibi faktörler, öğrencilerin eğitimine erişimini ve başarısını etkileyebilir. Bu nedenle, Türkiye'nin geçici koruma politikaları ve eğitim programları, öğrencilerin bu zorlukları aşmalarına yardımcı olacak şekilde daha da geliştirilmelidir (Akcan, 2020).

Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimi, sadece onların bireysel gelişimi ve geleceği için değil, aynı zamanda toplumsal entegrasyon ve barışın sağlanması açısından da büyük önem taşır. Eğitim, sığınmacı çocukların hayatlarını normalleştirmesürecinde bir köprü görevi görmek ve onlara topluma aktif katılım imkânı sunmaktadır. Aynı zamanda, geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimi,

yerel toplumla etkileşim ve anlayışın artmasına katkıda bulunarak sosyal uyumu teşvik etmektedir (Hoffmann, 2020).

Türkiye'deki geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimi, onların eğitim haklarına erişimini sağlamak, sosyal uyum süreçlerine katkıda bulunmak ve toplumsal entegrasyonu desteklemek amacıyla önemli bir alanı kapsar. Türkiye'nin geçici koruma politikaları ve eğitim programları, uluslararası toplum tarafından takdir edilen bir çaba olarak görülmektedir. Ancak, daha fazla destek, kaynak ve uzun vadeli stratejilerin geliştirilmesi, geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitime yönelik daha etkili bir yaklaşımın benimsenmesini sağlayacaktır (Özdemir ve Aypay, 2022).

2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Nwoko, Crowe, Malau-Aduli ve Malau-Aduli'nin (2022) gerçekleştirdiği nitel araştırma, Avustralya'da bir ilkokulda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim algı ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olumlu bir bakış açısına sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin başarısını etkileyen faktörleri tecrübe, maddi ve manevi destek, özel hazırlık programları ve toplumsal algı değişikliği olarak belirttikleri görülmüştür.

Sijuola ve Davidova'nın (2022) çalışmasında, gelişmekte olan ülkelerde kapsayıcı eğitim uygulamalarının önündeki engeller incelenmiştir. Finansman eksikliği, nitelikli personel eksikliği, iş birliği eksikliği, hizmet içi eğitim yetersizliği ve fiziki altyapı eksiklikleri gibi faktörlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarının gelişimini zorlaştırdığı belirlenmiştir.

Solak ve Çelik'in (2018) çalışması, Türkiye'de eğitim gören sığınmacı öğrencilerindilsel sorunlarını ele almıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, öğrencilerin dil sorunları yaşadığını ve bunun öğretim sürecini etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenler dil sorunlarına destek eğitimi gibi çözümler önermiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye olumlu baktığı ve okullarında bu dilde eğitim almak istediği tespit edilmiştir.

Azorin ve Ainscow'un (2018) araştırması, İspanya'da kapsayıcı eğitim uygulamalarının durumunu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde daha nitelikli bir yaklaşım için

kaliteli ölçme araçlarının ve öğretmen ve öğrenci görüşlerinin kullanılmasının önemini vurgulamışlardır.

Tekin ve Yüksekler'in (2017) çalışması, Türkiye'de ve Almanya'da ana dili ve eğitim dili aynı olmayan öğrencilerin eğitim sorunlarına odaklanmıştır. Her iki ülkenin de göç edenleri geçici olarak gördüğü, Almanya'nın göçmen ülkesi olmasına rağmen tutarlı ve kapsamlı politikaların eksik olduğu belirtilmiştir. Dil ve kültürel farklılıkların göz ardı edildiği, eğitim sistemine entegre edilmediği ve bu durumun göç eden ve sığınmacı öğrencilerin dışlanmasına ve ayrımcılığa neden olduğu ifade edilmiştir. Eğitim sisteminin göç eden ve sığınmacı öğrencilerin başarısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem'in (2017) çalışması, sığınmacı öğrencilerin ders öğretiminde yaşadığı sorunları ve çözüm önerilerini ele almıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sığınmacı öğrencilerin ders içeriğine hâkim olmadığı, hizmet içi eğitim almanın önemli olduğu ifade edilmiştir. Ders kitaplarının eksikliği ve içeriğin öğrencilere uygun olmaması sorunlar arasında yer almıştır. Öneriler arasında dil eğitimi verilmesi, içerik uyumunun sağlanması ve öğrenci hazır bulunuşluk düzeyine göre içeriğin belirlenmesi yer almıştır.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'ın (2016) araştırması, ilkokullarda Türk vatandaşı olmayan öğrencilerin yaşadığı sorunları ve çözüm önerilerini ele almıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin dil sorunu, davranış sorunları, öğrenci ödev takibi eksikliği gibi sorunlara değindiği görülmüştür. Öneriler arasında dil eğitimi, okul ve çevre tanıtımı, özel eğitim birimleri oluşturma ve ailelere destek verme gibi maddeler bulunmaktadır.

Şensin'in (2016) yüksek lisans tezinde, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya göre öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamakta zorlandığını ve iletişim sorunları yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenler, tercüman desteği, ayrı eğitim ortamları ve dil kursları gibi çözümler önermiştir.

Gözüküçük'ün (2015) tezi, ana dili Türkçe olmayan ilkokul çocuklarının ilk okuma yazma sürecinde yaşadığı problemleri ele almıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin dil sorunu yaşadığı ve bu sorunun ilk okuma yazma becerilerini

etkilediği tespit edilmiştir. Öneriler arasında iki dilli eğitim modellerinin uygulanması ve öğrencilere Türkçe öğretimi gibi çözümler bulunmaktadır.

Tsakiridou ve Polyzopoulou'nun (2014) çalışmasında, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları ve özyeterlilik algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumları tespit edilmiştir. Özyeterlilik faktörünün ise öğretmen tutumlarına daha az etki ettiği, daha çok engellerle başa çıkma kapasitesini yordadığı görülmüştür.

Emam ve Mohamed'in (2011) çalışması, Mısır'daki okulöncesi ve ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, tutumların öğretmen özyeterliliğini yordadığını ve deneyim düzeyinin tutumları etkilediğini göstermiştir.

Ainscow'un (2005) araştırması, okullarda kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesi için gereken unsurları belirlemek amacıyla yapılmıştır. İş birliği yapılması, engellerin kaldırılması ve risk altındaki öğrencilerin eğitime odaklanmanın temel faktörler olduğu sonucuna varılmıştır.

Campbell, Gilmore ve Cuskelly'in (2003) araştırması, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Verilen eğitimin öğretmen adaylarının farkındalığını artırdığı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli türü ve deseni, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan yöntemler ile araştırmanın geçerlik ve güvenirliği açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokulların kapsayıcı eğitim açısından incelenmelerini amaçlayan bir karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem, araştırma problemlerini anlamak için nicel ve nitel veriler toplanıp bu iki veri setinin bütünleştirilerek ortak bir paydada değerlendirilip yorumlamasıdır (Creswell, 2017). Karma yöntem, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birleştirerek daha kapsamlı bir anlayış ve derinlemesine bir analiz sağlamayı hedefler (Creswell ve Plano Clark, 2017; Onwuegbuzie ve Collins, 2007).

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmasının nedenleri şunlardır: Birincisi, konunun karmaşıklığı ve çok boyutluluğudur. Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimi, bir dizi faktörü içeren geniş bir konudur ve hem derinlemesine anlayışa hem de sayısal verilere ihtiyaç duyar. İkincisi, karma yöntem, hem bireysel deneyimleri, tutumları ve görüşleri anlamamıza hem de genel eğitim trendlerini ve istatistiksel eğilimleri analiz etmemize olanak tanır.

Bu çalışmada, nitel ve nicel veri toplama yöntemlerini bir araya getirmek için çeşitli araçlar ve teknikler kullanılmıştır. Nitel veri toplamak için, derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Bu yöntem, öğretmenlerin deneyimlerini, tutumlarını ve görüşlerini anlamamıza yardımcı olmuştur.

Nicel veri toplamak için ise ölçekler kullanılmıştır. Bu ölçekler, öğretmenlerin demografik bilgilerini, eğitim deneyimlerini, kapsayıcı eğitim hakkındaki tutumlarını içeren soruları kapsamaktadır.

Elde edilen nitel ve nicel veriler, ayrı ayrı analiz edilmiş ve ardından birleştirilmiştir. Nitel veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak derinlemesine incelenmiş, temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Nicel veriler ise istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, birbiriyle karşılaştırılmış ve kapsamlı bir değerlendirme yapmak için sentezlenmiştir.

Bu çalışmanın araştırma deseni, eş zamanlı paralel deseni kullanılarak planlanmıştır. Eş zamanlı paralel desen hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz süreçlerinin eş zamanlı olarak gerçekleştirildiği bir karma araştırma desenidir. Bu desen hem nitel hem de nicel bulguların ayrı ayrı toplanmasını ve analiz edilmesini sağlar ve daha sonra iki tür verinin sonuçlarının birleştirilerek geniş bir perspektif sunar (Creswell & Plano Clark, 2017).

Bu çalışmada, eş zamanlı paralel desen kullanmamızın nedenleri şunlardır: İlk olarak, geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokulların kapsayıcı eğitim açısından değerlendirilmesi konusu karmaşık bir konudur ve birden fazla boyutu içerir. Bu nedenle hem derinlemesine anlayışa hem de sayısal verilere ihtiyaç vardır. İkinci olarak, eş zamanlı paralel desen hem nitel verilerin anlamlandırılmasına hem de nicel verilerin istatistiksel analizine olanak tanır (Creswell ve Plano-Clark, 2015; Teddlie ve Tashakkori, 2015). Bu şekilde, kapsayıcı eğitimdeki güçlü ve zayıf yönlerin tespit edilmesi ve etkinliğin değerlendirilmesi için daha kapsamlı bir yaklaşım sağlanabilir.

Bu eş zamanlı paralel desen, geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokulların kapsayıcı eğitim açısından değerlendirilmesi konusunda daha kapsamlı ve derinlemesine bir analiz sunmayı hedeflemektedir.

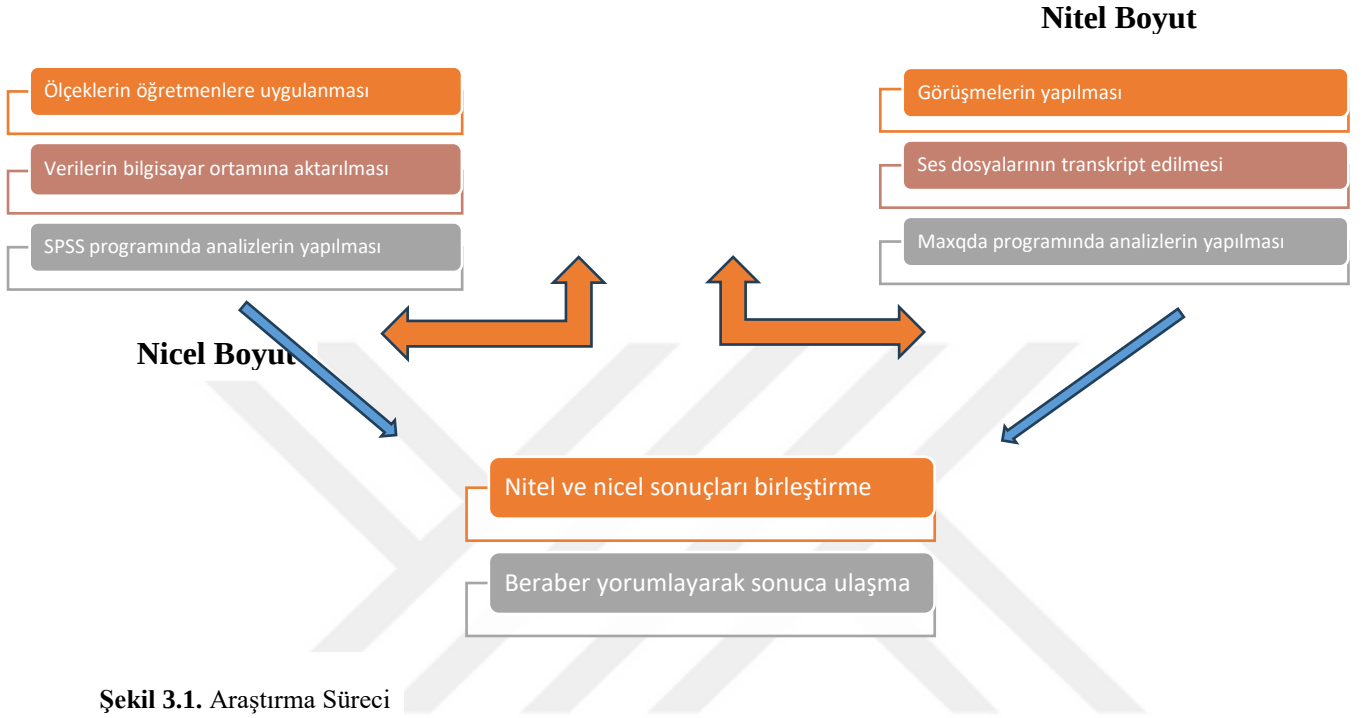
3.2. Araştırma Süreci

Bu çalışma süreci, eş zamanlı paralel bir desen izleyerek gerçekleştirilmiştir. Nitel boyut, geçici koruma altında bulunan çocukların eğitime erişimini ve eğitim kalitesini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma grubu, Samsun ilinde görev yapan sınıfında geçici koruma altında öğrencisi bulunan 15 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu aşamada, katılımcılarla yapılan görüşmeler ile nitel veriler toplanmıştır. Aynı zamanda, nicel boyut da paralel bir şekilde yürütülmüştür. Nicel verilerin elde edilmesi için, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 240 sınıf öğretmenine ölçek çalışması uygulanmıştır.

Eş zamanlı ve paralel desen, nitel ve nicel veri toplama süreçlerinin bir arada yürütülmesini sağlamış ve kapsamlı bir analiz imkanı sunmuştur. Nitel veriler, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini ve algılarını derinlemesine anlamamızı



sağlamıştır. Nicel veriler ise daha geniş bir örnekleme dayanarak genellemeler yapmamızı mümkün kılmıştır. Bu süreç, çalışmanın bütünlüğünü ve güvenilirliğini artırmıştır.



Şekil 3.1. Araştırma Süreci

3.3. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Bu araştırma eş zamanlı paralel deseni karma yönteme göre yürütüldüğünden, nicel bölüm için evren ve örneklem seçimi, nitel bölüm için ise çalışma grubunun belirlenmesi aşağıda açıklanmaktadır:

3.3.1. Nicel Boyut:

Bu çalışmanın çalışma grubunu, Samsun ili, Atakum ve İlkadım ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokulların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 240 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Geçici koruma altındaki öğrenciler, farklı coğrafi bölgelerden gelmekte ve çeşitli sosyoekonomik arka planlara sahip olabilmektedir. Ülkemizde geçici koruma altında bulunan ilköğretim çağında 927.722 öğrenci vardır (Göç İdaresi Başkanlığı,

2023a). Evreni temsil edecek bir örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubunu temsil edecek ve araştırmacıyı doygunluğa ulaştıracak şekilde belirli bir sayıda okul seçilmiştir. Bu okullardan rastgele bir örneklem seçilerek, çalışmanın nicel verilerini oluşturan öğretmenler belirlenmiştir.

Tablo 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	168	70
Erkek	72	30

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan 240 sınıf öğretmenin 168'i kadın, 72'si erkek olarak saptanmıştır.

Tablo 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılları Dağılımı

Mesleki kıdem	f	%
1-5 yıl	65	25,8
6-10 yıl	14	5,8
11-15 yıl	28	11,7
16-20 yıl	42	17,5
21 yıl ve üzeri	94	39,2

Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları dağılımlarına bakıldığında; 1-5 yıl arası görevde olan 65, 6-10 yıl arası görevde olan 14, 11-15 yıl arası görevde olan 28, 16-20 yıl arası görevde olan 42, 21 yıl ve üzeri süredir görevde olan 94 öğretmen olduğu saptanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları yoğunluğu 21 yıl ve üzerindedir.

Tablo 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeylerinin Dağılımı

Öğrenim Düzeyleri	f	%
Ön Lisans	5	2,1

Lisans	201	83,8
Yüksek Lisans	29	12,1
Doktora	4	1,7
Öğretmen Okulu	1	0,4

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bakıldığında; ön lisans düzeyinde 5, lisans düzeyinde 201, yüksek lisans düzeyinde 29, doktora düzeyinde 4, öğretmen okulu mezunu 1 sınıf öğretmeni olduğu saptanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenim düzeyleri çoğunlukla lisans düzeyindedir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Sınıflarında Geçici Koruma Altında Öğrenci Bulunma Durumunun Dağılımı

Sınıfta GKA Öğrenci Bulunma Durumu	f	%
Evet	128	53,3
Hayır	112	46,7

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında GKA öğrenci bulunanların sayısı 128, bulunmayanların sayısı 112 olarak saptanmıştır. Oranlar birbirine yakın olmasına rağmen çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerden sınıflarında GKA öğrenci bulunanların sayısı daha fazladır.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Alanında Eğitim Alma Durumlarının Dağılımı

Eğitim Alma Durumu	f	%
Evet	159	66,3
Hayır	81	33,8

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim alanında eğitim alma durumlarına bakıldığında kapsayıcı eğitim alanında 159 öğretmenin eğitim aldığı, 81 öğretmenin eğitim almadığı saptanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıfında geçici koruma altında öğrenci bulunduğu söylenebilir.

3.3.2. Nitel Boyut:

Bu çalışmanın nitel bölümünde, geçici koruma altında bulunan öğrencilerin eğitim gördüğü ilkokullarda kapsayıcı eğitim uygulamalarını derinlemesine anlamak amacıyla nitel bir çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel yaklaşımla ele alınan boyutunda nitel görüşme yöntemine başvurulmuştur. Katılımcıların seçimi, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yoluyla toplanan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel yöntemle toplanan verilerin çalışma grubunu ise sınıfında geçici koruma altında öğrencisi bulunan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların çeşitli demografik özelliklere sahip olmaları ve kapsayıcı eğitim konusunda farklı deneyimlere sahip olmaları dikkate alınmıştır. Bu sayede, kapsayıcı eğitim açısından farklı perspektiflerin elde edilmesi ve derinlemesine bir analiz yapılması hedeflenmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubuna ait özellikler Tablo 3.6. da sunulmaktadır.

Tablo 3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem
Ö1	Kadın	31	6
Ö2	Kadın	29	4
Ö3	Kadın	44	14
Ö4	Erkek	30	5
Ö5	Kadın	51	24
Ö6	Erkek	49	22
Ö7	Erkek	43	20
Ö8	Kadın	37	15
Ö9	Kadın	35	13
Ö10	Kadın	40	18
Ö11	Erkek	57	38
Ö12	Erkek	55	35
Ö13	Kadın	53	32
Ö14	Erkek	49	27

Ö15	Kadın	36	14
-----	-------	----	----

Tablo 3.6. incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin 9 tanesinin cinsiyeti kadın, 6 tanesinin erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaş aralıkları 29-57 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin kıdem yılları 4 ile 38 yıl arasında değişmektedir.

Bu eş zamanlı paralel desen karma yöntem yaklaşımı hem nicel hem de nitel verilerin bir arada toplanmasını ve analiz edilmesini sağlayarak, daha kapsamlı bir araştırma yapılmasını amaçlamaktadır. Nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplanması ve analiz edilmesi, araştırmanın sonuçlarının zenginleştirilmesine ve daha kapsamlı bir anlayışa ulaşılmasına yardımcı olacaktır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nicel ve nitel verilerin toplanması için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu çalışmada, nitel ve nicel veri toplama yöntemlerini bir araya getirmek için çeşitli araçlar ve teknikler kullanılmıştır. Nitel veri toplamak için, derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Bu yöntem, sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini, tutumlarını ve görüşlerini anlamamıza yardımcı olmuştur.

Nicel veri toplamak için ise anketler kullanılmıştır. Bu anketler, öğretmenlerin demografik bilgilerini, eğitim deneyimlerini, kapsayıcı eğitim hakkındaki tutumlarını içeren soruları kapsamaktadır.

Elde edilen nitel ve nicel veriler, ayrı ayrı analiz edilmiş ve ardından birleştirilmiştir. Nitel veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak derinlemesine incelenmiş, temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Nicel veriler ise istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, birbiriyle karşılaştırılmış ve kapsamlı bir değerlendirme yapmak için sentezlenmiştir.

Nicel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Şimşek (2019) tarafından geliştirilen "Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler sunulmaktadır:

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form, öğretmenlerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla kullanılmıştır. Formda, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, öğretim deneyimi gibi demografik verileri yer almaktadır. Bu bilgiler, öğretmenlerin profillerini anlamak ve analizlerde demografik faktörlerin etkisini değerlendirmek için kullanılmıştır.

3.4.2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

Bu ölçek, Şimşek (2019) tarafından geliştirilen ve kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan bir ölçektir ve 22 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek, 2 alt boyuta ayrılmıştır. "Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği" alt boyutunda 15 madde yer alırken, "Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği" alt boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Ölçekte, 2, 3, 7, 11 ve 15. maddeler ters maddedir.

Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1 puan) ile kesinlikle katılıyorum (5 puan) arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçek kullanılarak geliştirilmiştir. Öğretmenler, ölçekten en az 22, en fazla 110 puan alabilmektedir. Yüksek puan alan öğretmenler, kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmektedir.

Ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır ve literatürde sıkça kullanılan bir ölçektir. Şimşek (2019) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği'nin güvenirliği, Cronbach alpha güvenirlik katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin her iki boyutu için hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği'ne yönelik uygulama güvenirliği için hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak tespit edilmiştir.

3.4.3. Görüşme Formu

Bu form, araştırmacı tarafından geliştirilen ve nitel verilerin toplanması için kullanılan bir görüşme formudur. Formda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili deneyimleri, görüşleri, zorlukları ve önerileri gibi konuları kapsayan sorular yer almaktadır.

Nitel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" Ek-6'de sunulmuştur. Görüşmenin tercih edilme sebepleri, araştırma

kapsamında cevap aranan sorular doğrultusunda katılımcılardan veri toplamak ve sohbetin gidişatına göre esnek bir iletişim sağlayarak daha detaylı bir analiz yapma imkânı sunmasıdır (Baki, Karataş ve Güven, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli yanıtları içerirken hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi edinme imkânı sağlar. Bu nedenle araştırmacıya, katılımcılarla daha rahat iletişim kurabilme, analiz kolaylığı ve detaylı bilgi edinme avantajları sağlar (Büyüköztürk vd., 2014).

Öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme süreci, öncelikle alanyazın taranarak soru havuzu oluşturulmasıyla başlamıştır. Daha sonra olası görüşme sorularının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla üç eğitim programı uzmanı ve bir alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Bu veri toplama araçları, araştırmanın hem nicel hem de nitel verilerini toplamak ve araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla kullanılmıştır. Nicel veriler ölçekler aracılığıyla toplanırken, nitel veriler görüşme formuyla elde edilmiştir. Bu veri toplama araçları, araştırma sürecindeki veri toplama aşamasını desteklemek ve araştırma sorularının derinlemesine incelenmesini sağlamak amacıyla seçilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanma Süreci

Verilerin toplanma sürecinde öncelikli olarak üniversiteden Etik Kurul İzni (EK-1) alınmıştır. Ardından Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma için izin alınmış (EK-2) ve izin verilmesi sonucunda okullara gidilerek öğretmenlerimiz araştırma için bilgilendirilmiş, ölçekler dağıtılmış ve gönüllü olan öğretmenlerimizle bilgilendirilmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (EK-4) ve Şimşek(2019) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği”(EK-5) öğretmenlere uygulanmıştır. Ardından gönüllü olan bilgilendirilerek araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (EK-6) ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dk sürmüştür. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıtları bilgisayar ortamında transkript edilerek yazıya çevrilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel Boyut

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum ölçeği ile sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler SPSS Statistics 21 programı ile analiz edilmiştir. Nicel boyuttaki verilerin analizine geçmeden önce, her bir bağımlı değişken düzeyinde dağılımların normalliğini belirlemek için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler arasında Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına, basıklık ve çarpıklık katsayılarına, ortanca ve aritmetik ortalama değerlerine bakmak yer almaktadır. Bu şekilde, veri dağılımlarının normalliği test edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne bağlı olarak Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ve Shapiro-Wilk testi arasında bir tercih yapılabilir. Genellikle örneklem büyüklüğü 35'ten büyükse K-S testi tercih edilirken, örneklem büyüklüğü 35'ten küçükse Shapiro-Wilk testi tercih edilir. Verilerin toplandığı örneklemin büyüklüğü 240 katılımcıdan oluştuğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (McKillup, 2012; Shapiro ve Wilk, 1965).

Kolmogorov-Smirnov normallik testi, bir değişkenin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için kullanılan istatistiksel bir testtir. Bu test, gözlenen verilerin teorik bir normal dağılıma ne kadar uyduğunu değerlendirir. Test sonuçlarına göre, p değeri belirli bir anlamlılık düzeyindeki kritik değeri aşarsa, dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı sonucuna varılır. Kapsayıcı Eğitimde Tutum ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov normallik testinin sonuçları sig.: ,000 çıkmıştır. Bu sonuç örneklemin normal dağılmadığına işaret etmektedir.

3.6.2. Nitel Boyut

Verilerin analizi, tematik analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler, katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini içeren transkriptlerin detaylı bir şekilde incelenmesiyle yapılmıştır. Analiz süreci aşağıdaki adımları içermiştir:

Veri Hazırlığı: Görüşmelerin transkriptleri dikkatlice okunmuş ve anlamlı birimlere ayrılmıştır. Bu birimler, analiz için kullanılacak temaların oluşturulmasında temel oluşturmuştur.

Tema Oluşturma: Verilerin içerik olarak incelenmesi ve benzer anlamları taşıyan birimlerin gruplandırılmasıyla temalar belirlenmiştir. Temalar, çalışmanın amaçları ve araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek anlamlı kavramsal kategorilere dönüştürülmüştür.

Kodlama: Temaların belirlenmesiyle birlikte, her bir birim kodlanmıştır. Kodlar, verilerin içeriğini temsil eden etiketlerdir. Her bir kod, analiz sürecindeki ilgili konuları ve alt temaları temsil etmektedir.

Kodların Sınıflandırılması ve Gruplandırılması: Kodlar daha sonra ilgili temalar ve alt temalar çerçevesinde sınıflandırılmış ve gruplandırılmıştır. Bu süreç, verilerin yapılandırılmasına ve analizine yardımcı olmuştur.

Temaların İncelenmesi ve Yorumlanması: Sınıflandırılan ve gruplandırılan temalar, derinlemesine incelenmiş ve anlamları üzerine yorumlar yapılmıştır. Temalar arasındaki ilişkiler ve örüntüler dikkate alınarak verilerin anlamlı bir şekilde analiz edilmesi sağlanmıştır.

Bulguların Raporlanması: Analiz sonuçları, temalar ve alt temalar üzerinden anlamlı bir şekilde raporlanmıştır. Bulgular, ilgili literatür ve araştırma sorularıyla bağlantılı olarak sunulmuştur (Braun ve Clarke, 2019).

Tematik analiz yöntemi, verilerin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesine ve anlamlı sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlamıştır. Bu analiz süreci, geçici koruma altında bulunan çocukların eğitime ilişkin görüşlerin ve deneyimlerin derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamıştır (Toker, 2022).

4. BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu başlıkta birinci araştırma sorusuna “Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ne düzeydedir?” ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.7. Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutum ölçeği maddelerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek İfadeleri	n	Min	Max	Ort.	S
1. Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dâhil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm.	240	1	5	4.04	1.048
2. Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesi tüm sınıfı olumsuz etkiler.	240	1	5	2.41	1.224
3. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm.	240	1	5	2.48	1.171
4. Sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez.	240	1	5	4.09	1.203
5. Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim.	240	1	5	4.19	1.028
6. Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum.	240	1	5	4.23	1.035
7. Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum.	240	1	5	3.70	1.341
8. Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm.	240	1	5	4.43	0.820
9. Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal birlikteliğin sağlanmasının	240	1	5	4.31	0.885

amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum.

10. Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların saygı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünüyorum	240	1	5	4.38	0.794
11. Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünmüyorum.	240	1	5	1.74	0.959
12. Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftan dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum.	240	1	5	4.31	1.046
13. Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu düşünüyorum.	240	1	5	4.54	0.725
14. Sınıf içi uygulamalarda farklı branştaki öğretmenlerden destek alınmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracığını düşünüyorum.	240	1	5	4.42	0.830
15. Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum.	240	1	5	2.91	1.045
16. Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftaki akranlarından geri kalmasını istemem.	240	1	5	4.51	0.828
17. Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif alırım.	240	1	5	3.64	1.073
18. Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.	240	1	5	4.60	0.748
19. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ön yargı ile yaklaşmasını doğru bulmuyorum.	240	1	5	4.59	0.714

20. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum.	240	1	5	4.45	0.862
21. Kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum.	240	1	5	4.30	0.883
22. Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olacağını düşünürüm.	240	1	5	4.35	0.846

Tablo incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde tutum ölçeği genelinde en yüksek puan ortalamasına ($\bar{x}=4.60$) sahip olan madde “Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.” şeklindeki 18. maddedir. En düşük puan ortalamasına ($\bar{x}=1.74$) sahip olan madde “Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünmüyorum.” şeklindeki 11. maddedir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeyleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.8. Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumlarına yönelik betimsel istatistikler

Ölçek Alt Boyutları	n	Min	Max	$\bar{x}$	S
Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği	240	1,87	4,87	3.93	0,496
Kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerekliliği	240	1,14	5,00	4,50	0,626
Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumları	240	1,82	4,73	3,93	0,479

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutum puanlarının 1,87 ile 4,87 arasında değişiklik gösterdiği ortalamasının $3,93(\pm 0,96)$ olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilgisinin arttırılması gerekliliği alt boyutuna yönelik tutum puanlarının 1,14 ile 5,00 arasında değişiklik gösterdiği ortalamasının 4,50 ($\pm 0,626$) olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutum puanlarının 1,82 ile 4,73 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutum puanlarının ortalaması 3,93 ($\pm 0,479$) olarak bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin genel olarak kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu başlıkta ikinci araştırma sorusuna “Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları; cinsiyet, kıdem, sınıflarında geçici koruma altında bulunan öğrenci bulunup bulunmama, kapsayıcı eğitim konusunda eğitim (hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb.) alma açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” dair bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için “Mann-Whitney U” testi yapılmıştır. Testin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.9. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde öğretmen tutum ölçeği alt boyutlarında Mann-Whitney U testi sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	<i>p</i>
Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği	Kadın	168	123,43	20736,00	5556,000	0,318
	Erkek	72	113,67	8184,00		
Kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerekliliği	Kadın	168	124,83	20972,00	5320,000	0,137
	Erkek	72	110,39	7948,00		

Kapsayıcı eğitime ilişkin genel tutumlar	Kadın	168	123,91	20816,00	575,500	0,245
	Erkek	72	112,35	8103,00		

Tablo 4.3. incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($U=5556,000; p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($U=5320,000; p>0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ölçek genelinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($U=575,500; p>0,05$). Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında benzer puanlar aldıkları söylenebilir.

4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Kıdem Yıllarına Göre Değişimi

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarında kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan “Kruskal-Wallis H” testinin sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Kıdem Yıllarına Göre Karşılaştırılmasına Dair Kruskal-Wallis H Testi

	Kıdem	n	Sıra Ort.	Kruskal-Wallis H	s	p	Fark
Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği	1-5 yıl	62	142,44	9,385	4	0,052	-
	6-10 yıl	14	122,79				
	11-15 yıl	28	103,73				
	16-20 yıl	42	117,90				

	21 yıl ve üzeri	94	111,84					
	1-5 yıl (1)	62	142,80					
	6-10 yıl (2)	14	124,50					
Kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerekliliği	11-15 yıl (3)	28	104,50	10,851	4	0,028	1>5	
	16-20 yıl (4)	42	123,38					
	21 yıl ve üzeri (5)	94	108,68					
	1-5 yıl (1)	62	146,19					
	6-10 yıl (2)	14	121,21					
Kapsayıcı eğitime ilişkin genel tutumlar	11-15 yıl (3)	28	105,32	12,150	4	0,016	1>5	
	16-20 yıl (4)	42	115,65					
	21 yıl ve üzeri (5)	94	110,13					

Tabloya göre kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutu ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($H(4)=9,385$; $p>0,05$). Kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerekliliği alt boyutunun öğretmenlerin kıdem yıllarına göre farklılaşma gösterme durumuna bakıldığında, anlamlı bir farklılık görülmüştür ($H(4)=10,851$; $p<0,05$). Saptanan

önemli farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalarda bu farkın “21 yıl ve üzeri ile 1-5 yıl” kıdem yıllarına sahip sınıf öğretmenleri arasında bulunduğu saptanmıştır. Anket sonuçlarının geneline bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kıdem yılları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında sadece “21 yıl ve üzeri ile 1-5 yıl” kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Sınıfında Geçici Koruma Altında (GKA) Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Değişimi

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının sınıflarında geçici koruma altında öğrenci bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Mann-Whitney U” testi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının, Sınıflarında Geçici Koruma Altında Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Dair Mann-Whitney U Testi

	GKA Öğrenci olma durumu	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	<i>p</i>
Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği	Var	128	112,99	14462,50	6206,500	0,073
	Yok	112	129,08	14457,50		
Kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerekliliği	Var	128	110,07	14089,50	5833,500	0,012*
	Yok	112	132,42	14830,50		
Kapsayıcı eğitime ilişkin genel tutumlar	Var	128	110,72	14172,50	5916,500	0,020*
	Yok	112	131,67	14747,50		

* $p<0,05$

Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutu puanları sınıfında GKA öğrenci bulunma durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($U=6206,500$; $p>0,05$). Sınıfında GKA öğrencisi bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutu puanlarının benzer düzeyde oldukları söylenebilir. Kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasının gerekliliği alt boyutu puanları sınıfında GKA öğrenci bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir ($U=5833,500$; $p<0,05$). Sınıfında GKA öğrencisi bulunmayan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasının gerekliliği alt boyutu puanları, sınıfında GKA öğrencisi bulunan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneline bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin genel tutumlarının, sınıfında GKA öğrenci bulunma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır ($U=5916,500$; $p<0,05$). Sınıfında GKA öğrencisi bulunmayan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin genel tutum puanları, sınıfında GKA öğrencisi bulunan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Kapsayıcı Eğitim Konusunda Eğitim (Hizmet İçi Eğitim, Seminer, Kurs Vb.) Alma Durumuna Göre Değişimi

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “Mann-Whitney U” testi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre karşılaştırılmasına dair Mann-Whitney U Testi

	Eğitim Alma Durumu	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	<i>p</i>
Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği	Aldı	159	122,73	19514,00	6085,000	0,485
	Almadı	81	116,12	9406,00		

Kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasının gerekliliği	Aldı	159	122,51	19479,50	6119,500	0,527
	Almadı	81	116,55	9440,50		
Kapsayıcı eğitime ilişkin genel tutumlar	Aldı	159	122,82	19528,50	6070,500	0,468
	Almadı	81	115,94	9391,50		

Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutu puanları kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($U=6085,000$; $p>0,05$). Kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutu puanlarının benzer düzeyde oldukları söylenebilir. Kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasının gerekliliği alt boyutu puanları kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($U=6119,500$; $p>0,05$). Ölçeğin geneline bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin genel tutumlarının, kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğine ulaşılmıştır ($U=6070,500$; $p>0,05$). Kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma durumunun sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu başlıkta üçüncü araştırma sorusuna “Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?” dair bulgular yer almaktadır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler MAXQDA programında analiz edilmiştir. Temalarla ilişkili kodlar aracılığı ile kod matris haritaları (Ek-7) çıkarılmıştır. Şekil 4.1.’de öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik ifadelerini içeren kelime bulutu yer almaktadır.

	Öğrencinin aile ortamı	Ö8, Ö10, Ö14, Ö15
	Davranış problemleri	Ö2, Ö7, Ö10, Ö12, Ö15
	Akademik problemler	Ö3, Ö14
	Dil Sorunu	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö13,
Herhangi Bir Etkisinin Olmaması		Ö9

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmenler sınıfında geçici koruma altında bulunan öğrencisi olmasının sınıf ortamını olumlu yönde, olumsuz yönde etkilediği ya da sınıf ortamına herhangi bir etkisi olmadığı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri sınıfta geçici koruma altında öğrenci bulunması öğrencilerin çokkültürlü ortama bakış açılarının gelişmesini sağladığı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Ö14 bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Çocuklar farklı bir kültürden gelmiş kişilerle bir arada oluyorlar, onları anlamaya çalışıyorlar. Bu çocuklar büyüdüklerinde üniversiteye geldiklerinde yine farklı kültürlerden insanlarla birlikte olacaklar onlarda bu yaşlarda karşılaşıyorlar empati kurmalarını geliştiriyor bu durum. Bu vesileyle olumlu yönleri oluyor.” (Ö14)

Öğretmenler sınıfında geçici koruma altında öğrencisinin bulunmasının sınıf ortamına olumsuz etkilerini; sınıf ikliminin bozulması, maddi güçlük, öğrencinin aile ortamı, davranış problemleri, akademik problemler ve dil sorunu olarak dile getirmişlerdir. Geçici koruma altında öğrencilerin bulunduğu sınıflarda bu olumsuz etkilerden en sık karşılaşılan sorunlar öğrencilerin dil bilmemesi sorunu ve çeşitli sebeplerden kaynaklı davranış problemleridir. Davranış problemleri konusunda öğretmenler yabancı öğrencilerin geldikleri kültürden kaynaklı şiddete daha çok meyilli oldukları, bu durumun arkadaşlık ilişkilerine de olumsuz yansıdığı, bazı öğrencilerin kendilerini ifade etme yöntemi olarak şiddete yöneldiği ve yaşanan tüm bu davranış bozukluklarının öğrencilerin akademik yönden kendini geliştirmelerinin engellediği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Ö14 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Çocuklarda en çok bilinçli vurma olayları var, şiddet çok fazla. Şunu çok net söylerim ben bir çocuğa tokat atsam o kadar isabet ettiremem yanağına. Çocuklarda şiddet var ve diğer çocuklara şiddet yönünden kötü örnek oluyorlar.

İkincisi küfür olayları çok fazla aşırı derecede küfrediyorlar. Bu da sınıf ortamında küfrün yaygınlaşmasının sebep oluyor. En büyük sıkıntımız o.” (Ö14)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin Türkçe dilini bilmemesi konusunda öğretmenler aileler ve öğrencilerle iletişimde zorlandıklarını, öğrencilerle rahat iletişime geçemedikleri için onları anlayamadıklarını, öğrenciler öğretmenin dediklerini anlamadığı için akademik olarak sorunlar yaşadıklarını, velilerle rahat iletişim kuramadıkları için çocukları hakkında gerekli bilgilendirmeleri yapamadıklarını ve tüm bunların sınıf ortamını olumsuz yönde etkilediği konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili Ö1, Ö11, Ö14 görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Türkçe bilmiyorlarsa onlarla anlaşmakta problem yaşadığımız için sınıf içinde, derslerde aksaklık yaşıyoruz.” (Ö1)

“Çok olumlu etkilemiyor. Dil bilmedikleri için çocukların geri kaldığı endişesine kapılıyorum.2 tane yabancı öğrencim var dilimizi bilmiyorlar ve çocuklar öğrenemiyor bu da beni zora sokuyor öğreysin istiyorum ama olmuyor. Şu an hala Türkçe konuşamıyorlar konuşamadıkları için de öğrenemiyorlar.” (Ö11)

“Velilere diyalog halinde olmamız biraz zor oluyor bu da olumsuz yönü. Çünkü Türkçe bilmediği için çocuğun akademik davranışsal yönünü takip etmiyor. Gelse kendini anlatamıyor. Dil sorunu, kültür sorunu sınıf içerisinde çocuğun gelişimini olumsuz etkiliyor sınıfın genel başarısını da olumsuz etkiliyor. Çocuk her yerde aynı çocuktur. Çocuk bakıyorsunuz tüm derslerde başarısız. Ne yapacaktır hiçbir şey anlamıyor. Arkadaşıyla konuşmaya çalışacaktır dersin içerisinde dersin düzenini bozmaya çalışacaktır, sınıf kurallarına uyma sorunları yaşanacaktır. Bu da olumsuz etkiliyor dersleri.” (Ö14)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin aile ortamları konusunda öğretmenler geçici koruma altında bulunan öğrencilerin yetiştikleri kültürden dolayı genelde aile ortamlarında şiddet olduğu ve öğrencilerin de ailelerinden gördükleri davranışları sınıfta arkadaşlarına uygulama eğiliminde oldukları, ailelerin bazılarının Türkçe öğrenmeye dirençli olduğu ve bunun sonucunda öğretmen-veli iletişiminin kurulamadığı, ailelerin ilgisiz olmasından kaynaklı çocuklarda meydana gelen davranışların sınıf ortamını olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu konuyla ilgili Ö15 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Aile içi şiddet gördüklerini de inkâr etmiyorlar. Aile içinde şiddet olduğu için çocuk evde alamadığı bir hırsı varsa okulda hani şey var ya çoğu insanın psikolojik yapısına baktığın zaman baba, anneye şiddet uygulamışsa anne çocuğunu muhakkak dövüyordur. Çünkü babaya karşı koyamıyordur hırsını çocuktan çıkarılır. O çocuk da evde şiddet görmüşse anne babaya karşı koyamayacağı için okulda akrana uyguluyor. Suriyeli Iraklılar da evde şiddet gördükleri için okul ortamlarında gösteriyorlar. Sadece sınıf olarak değil nöbet

tutuyorum ya nöbetlerde de aşırı derecede şiddet yanlısı var çünkü şiddet gördüklerini saklamıyorlar onlara çok normal geliyor ve bu sınıf ortamını bozuyor. Diğer bizim kendi öğrencilerimizde de şiddet olayı var ama bu kadar uç boyut değil. O yüzden ortamı bozuyor.” (Ö15)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkilemesi konusunda öğretmenler yabancı öğrenciler gelmeden sınıf ortamlarının daha derli toplu olduğundan, yabancı öğrencilerin kendi aralarında ve arkadaşlarıyla kavga edip huzursuzluk çıkarttıklarından, Türkçe bilmemelerinden dolayı sınıf kurallarına uyamadıklarından ve tüm bunların da sınıf ortamını olumsuz etkilediğinden bahsetmişlerdir. Bu konuyla ilgili Ö5 ve Ö8 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Olmasalardı daha mı iyi olurdu acaba? Bunu düşünüyorum bazen. Önceden daha düzenli derli topluydu. Suriyeli öğrenciler sınıfın karışmasına neden olabiliyor. Çocuk kuralları tam bilmiyor, dili bilmediği için bizi anlamıyor. Bana sorarsanız olmaması tercihimdir.” (Ö5)

“Olumsuz etkiliyor genel olarak. Mesela bazı arkadaşların sınıfındakiler Türkçe bilirken benimkiler Türkçe bilmiyor üçü de ve 4. Sınıftalar. Üçü de Türkçe bilmiyor sonradan geldiler, kapasite olarak üçü de seviyenin altında birisi iyi gibi ama etkinliklerin çoğuna katılamıyorlar. Türkçe bilmedikleri için aktif olarak kullanamıyorlar derste de zorluk çekiyorlar, genelde boş boş oturmuş oluyorlar.” (Ö8)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin akademik problemler yaşamaları konusunda öğretmenler yabancı öğrencilerin yaşadığı farklı durum ve zorluklar yüzünden derslerden geri kaldığını, özellikle okuma yazma süreçlerini zor geçirdiklerinden bahsetmişlerdir. Bu konu hakkında Ö14 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Çocuğun sınıf ortamına geldiği zaman ortamın şartları, Ailesinin mevcut durumu, dili konuşması, kültür farklılıkları... Bunları yaşayan çocuklarda akademik olarak geride olurlar ister istemez. Haliyle bu çocuklar derslerde başarısız olurlar motivasyonları düşük oluyor, diğer arkadaşlarının bakış açısı biraz bunlara karşı olumsuz oluyor.” (Ö14)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin yaşadığı maddi güçlüklerin sınıf ortamını olumsuz yönde etkilemesi hakkında Ö4 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Göçmen öğrencilerin maddi açıdan sıkıntıları oluyor. Maddi açıdan diğer çocuklardan biraz geride olması giyim kuşam konusunda bazen sıkıntı yaratabiliyor diğer çocuklarla arasında. Nasıl diyeyim? İteleme, öteleme çok belirgin olmasa da olabiliyor.” (Ö4)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin sınıf ortamına herhangi bir etkisinin olmaması hakkındaki görüşlerini Ö9 şu şekilde dile getirmiştir:

“Benim açımdan olumsuz bir durum yok. Beni öğrencilerim gayet uyumlular bir tane Iraklı var bir tane Suriyeli var, hatta Suriyeli çok iyi akademik olarak da çok iyi.” (Ö9)

4.3.2. Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliği

Sınıfında geçici koruma altında öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimin gerekliği hakkındaki görüşlerini okul yönetimi açısından, devlet politikaları açısından, sosyal açıdan ve kapsayıcı eğitimin gerekli olmaması olmak üzere 4 kategori altında ele alınmıştır.

Tablo 4.14. Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliği

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen kodları
Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliği	Okul Yönetimi Açısından	Sınıf Mevcutlarının Azaltılması	Ö10
	Devlet Politikaları Açısından	Kısıtlı süreli kapsayıcı eğitim	Ö13
		Kürtçenin Türk eğitim sistemine dahil edilmesi	Ö11
		Yabancıların dağılımları	Ö15
		Kuralların uygulanmaması	Ö1, Ö7
		Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemine uyarlanması	Ö8, Ö11
	Sosyal Açıdan	Sosyal gelişime katkı	Ö4, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14
		Fırsat eşitliği sunması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö12,Ö14
		İletişim ihtiyacının oluşturulması	Ö14, Ö15
Gerekli Olmaması		Ö5	

Tablo 4.8. incelendiğinde sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimin gerekliği konusunda okul yönetimine düşen görevi açısından sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Ö10 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Biz bu sene bu konuda MEB ’ten de eğitimini aldık. Sınıf mevcutları az olduğu sürece güzel ama sınıf mevcutları şişkinden öğretmene onu yap bunu yap demesi kolay buyurun siz yapın. Sınıf mevcutları 20’yi geçmese ne kadar güzel yapılır.” (Ö10)

Tablo 4.8. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin gerekliği hakkındaki düşünceleri devletin uygulaması gereken politikalar kategorisinde kısıtlı süreli kapsayıcı eğitim, yabancıların dağılımları, kuralların uygulanmaması,

kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemine uyarlanması, Kürtçenin Türk eğitim sistemine dahil edilmesi kodlarına ayrılmıştır. Öğretmenler kapsayıcı eğitimin gerekliliği hakkındaki görüşlerden en çok yabancıların dağılımı konusunda sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yabancıların gittikleri şehirlerde oturma izni alırken belirli bir dağılıma göre yerleştirmelerini, aynı sınıflara akraba olan öğrencilerin yerleştirilmemesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu konu hakkında Ö15 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Şimdi kapsayıcı eğitim olması için kesinlikle mahalleleşme olayı olmaması lazım. Sınıflarda bir kere aynı aileden iki çocuğun olmaması gerekiyor. Yani akraba olanların aynı sınıfta olmaması gerekiyor ve her sınıfta birer ikişer bunun dağılması gerekiyor. Çünkü eğitim gerçekten ihtiyaçtan doğar. Çocuklar dil öğrenme ihtiyacı duymadığı için kapsayıcı eğitime katılmıyorlar. Yani bu konuda sizin bilginizin olup olmaması hiçbir şey ifade etmiyor. Çünkü çocuk onu almıyor.” (Ö15)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitimin gerekliliğinde devlet tarafından uygulanması gereken politikalar konusunda sınıf öğretmenleri ülkemize gelen yabancıların kendi kültürlerini burada da devam ettirmeye çalıştığından ve bizim ülkemizin kültürüne uyum sağlamayıp devletin kurallarına uymadıklarından bahsetmişlerdir. Bu konu hakkındaki görüşlerini Ö1 ve Ö7 şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Şu anda ben bunun tam olarak sağlanabildiği görüşünde değilim. Bence tam olarak entegre edilmediler. Çünkü gelen çocukların çoğu kendi kültürünü yaşatmaya devam ediyor. Sınıf içinde çok kaynaşmaya çalışmıyorlar, Türkçe öğrenmeye de çok azı hevesli genellikle kendi dillerini konuşuyorlar. Ben programın çok etkin kullanıldığını düşünmüyorum.” (Ö1)

“Aslında bizim ülkemizde şöyle bir şey var; biz yurtdışına gittik kapsayıcı eğitimle alakalı eğitim aldık. Gittiğimiz yerlerde biz insanların kurallarına, yaşayışlarına riayet ediyoruz, biz ayak uyduruyoruz. Normalde göçmenlerin de bize ayak uydurması lazım ama bunların biraz sayıları kalabalık olduğu için burada sanki ayak uydurmak yerine biraz düzeni bozuyorlar. Buradaki sıkıntı bizim devletimizin kuralısızlığından.” (Ö7)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitimin gerekliliğinde devlet tarafından uygulanması gereken politikalar konusunda sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimin sınırlı bir süre için eğitim sistemine dahil olması gerektiği, sürekli kapsayıcı eğitimin olmaması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu konu hakkında görüşlerini Ö13 şu şekilde dile getirmiştir:

” Tamam ilk başlarda gerekli olabilir ama sürekli onları o eğitim içerisinde tutarsan bu sefer yine gruplaşacaklar bizimkilerle karşılaştıkları zaman yine ikilemde kalacaklar. İlk başlarında olsun en azından uyum sağlarlar uyum

problemleri ortadan kalkar ama sürekli onlar ayrı bir şekilde olursa yine sorun olur diye düşünüyorum.” (Ö13)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitimin gerekliliğinde devlet tarafından uygulanması gereken politikalar konusunda sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimin başka ülkelerin kültürleri ve eğitim sistemlerine göre programlandığını ve bizim Türk eğitim sistemiyle uyuşmadığını, Türk eğitim sistemine göre tekrardan uyarlanması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu konu hakkında görüşlerini Ö8 ve Ö11 şu şekilde dile getirmiştir:

“ Kapsayıcı eğitim Amerikalıların kendi penceresinden bize dayattıkları bir şey. Bizde öyle bir şey yok birebir eğitim var. Kapsayıcı eğitim dedikleri şey önce kapsayacaktık herkesi. Sonra noldu? Özel eğitime girdik kandırıldık yani. Herkesi kapsayacaktık hani. Bir kere bu üniversitedeki hocaların acı gerçekle yüzleşmesi lazım bizim eğitim sistemini hiçbiri bilmiyor akademisyenlerin çoğu öğretmenlik yapmamış oturdukları yerden kitaptan okuyorlar, vaaz veriyorlar yok öyle bir şey. Eğitim aldık orda mesela bize video izlettiler otizmlı bir çocuk ama çocuk ne zaman başladı okula 3. Sınıfta. Neden 3. Sınıfı bekledi? Davranış eğitimi verildi toplumda nasıl oturması gerektiğini öğrendi, nerde yemek yemesi gerektiğini öğrendi cümle kurmasını öğrendi. Durdurabiliyorsun, davranış öğretebiliyorsun ona rağmen birçok olumsuzluklar vardı ama sınıfta iki öğretmeni vardı, sınıf mevcudu 20 kişi mi neydi. Çocuklara önceden anlatıyorlar arkadaşınızın durumu dezavantajlı diye. Sen burada bir Türk çocuğuna diyeceksin(!) ki üstünde plakası var dezavantajlıyım diye ama onu bile diyemiyorsun. Mevcut gerçekten bihaber olunduğu için bu iş böyle yürümüyor sahada kimse de yapmıyor. Yapamaz da zaten yaparım diyen öğretmene ben inanmam çünkü mevcut müfredat yetiştirmesi gerekiyor hiçbir programda dezavantajlı öğrenciler yok.” (Ö8)

“Kapsayıcı eğitimle ilgili devlet bu işi tekrar gözden geçirmeli. Sadece Suriyelileri değil ülkenin belli bölgelerinde de öğrenciler var. Örneğin doğu ve güneydoğu ile de ilgili çalışma yapması gerekirdi. Şu anda bahse konu olan Suriyelilerle ilgili önüme geldi ama kaç yıldır Kürtlerin anadilde bir eğitim istekleri var onu da gündeme almaları gerekirdi ama öyle bir şey yok. O çocuklar Suriyelilerden farklı değiller güneydoğudaki çocuklar biz onların dilini bilmiyoruz Kürtçeyi bilmiyoruz onlar bizim dilimizi bilmiyor aynı sorunu yıllardır yaşıyoruz ama devlet bununla ilgili hiçbir adım bile atmadı. Öyle bir handicapla karşıyız Türkiye’de bunun da çözülmesi gerekirdi ki şu anda Suriyeliler üzerinden bakıyoruz ama geçmişte ve günümüzde bu sorun hala doğu ve güneydoğuda yaşanıyor giden öğretmenler ile ilgili sıkıntı yaşanıyor.” (Ö11)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitimin gerekliliğinde devlet tarafından uygulanması gereken politikalar konusunda sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimin tüm kesimleri kapsaması gerektiği ve ülkemizin doğu ve güneydoğusunda bulunan Kürt vatandaşlarımızın dillerinin de Türk eğitim sistemine dahil edilerek onları da kapsamak gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu konu hakkında görüşlerini Ö11 şu şekilde dile getirmiştir:

“Önce kendi içimizdeki sorunları çözmek gerekli. Hala hükümet anadilde eğitime ayak diriyor onu öyle bir yere getirdi ki sanki çocuklar kendi anadilinde eğitim görürse ülke bölünecekmiş, parçalanacakmış havası yaratılıyor. Öyle bir

şey yok aslında çocuklar düşündüğü bildiği anadilinde eğitim görebilmeli en azından temelde görebilmeli ortaokul lise üniversite farklı olabilir ama ilkokulda çocuk ailesinden gördüğü dilde eğitim alabilmeli. Siz buradan gidiyorsunuz çocuğa Türkçe anlatıyorsunuz çocuk bilmiyor Türkçe aval aval bakıyor. Burada bir iletişim kurma problemi yaşanıyor. Ya biz onların dilini öğreneceğiz ya onlar bizim dilimizi öğrenecek. Ortası olmalı yani en azından ilkokul 4 onların dilinde olabilir veya 2 yıl olabilir. Bununla ilgili hiçbir adım yok. İngilizce bilmeyen bir şairin İngilizce şiir yazmasını düşünün yazabilir mi? Mümkün değil böyle bir şey yok yani. İçlerinden çok dahi çıkacaktır ama önünde engel var. Aynı hassasiyeti Suriyeli çocuklara gösteriyoruz da kendi çocuklarımıza göstermiyoruz.” (Ö11)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitimin gerekliliğinde sosyal açıdan sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimin öğrencilere sosyallik konusunda katkı sağladığı, çocukların farklı kültürlere hoşgörü ile yaklaşmalarına olanak sağladığı, öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin oluşmasında önemli bir yere sahip olduğu, özellikle yabancı öğrencilerin için iletişim ihtiyacı oluşturarak Türkçe öğrenmelerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bu konu hakkında görüşlerini Ö4, Ö14 şu şekilde dile getirmiştir:

“Ben çok olumlu buluyorum çünkü okulu biz hayatın bir numunesi olarak nitelendirebilirsek kapsayıcı eğitimde de bahsedildiği gibi toplumun her kesiminin çevremizde, sosyal hayatımızda engelli bireylerle de karşılaşırız, farklı durumlarda yetişen insanlarla da karşılaşırız. Dolayısıyla okul bunun küçük bir numunesi olarak görülürse topluma çocukları daha iyi hazırlamış oluruz diye düşünüyorum. Nitekim kaynaştırma programı var, kapsayıcı eğitimin içerisinde çocukların sosyal açısından gelişmesine katkı sağlıyor.” (Ö4)

“Kapsayıcı eğitim gereklidir. Neden gereklidir? Yaşayan her bireyin eğitim hakkı vardır. Bu eğitim hakkında kişiye kendi yaşlılarıyla aynı ortamda tutmak gerekir. Onları ayırdığınız zaman ömür boyu bu toplumdan soyut bir şekilde yaşayacak halde değiller bu toplumla beraber yaşayacaklar. O yüzden kapsayıcı eğitim olaraktan çocuklarımız kendi yaşlılarıyla beraber gördüğü programlarda onlara göre düzenlemeler ayarlamalar yapılması gerek onların seviyesine göre. Öğretmene başlıca iş düşüyor burada tabi mesela doğal sayılarda ya da dil bilgisi atıyorum bir konu işleniyor çocuk bu konuda yetersizse evet çalışma verecek ona göre yöntem teknik uygulayacak...Kesinlikle gereklidir sonuçta alınabilir ama herkesin velinin idarenin öğretmenin hizmetlinin bile çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü ona davranışta önemli sadece akademik düşünmüyorum davranış da çok önemli o kişilerde küçük bir başına dokunmanız bile onu motive edecektir. Gerçekten sınıf ortamında çocuklarımızı iyi yetiştirmemiz gerekli çünkü toplumun geleceği onlar..” (Ö14)

4.3.3. Kapsayıcı Eğitimin Uygulanması İçin Gereklilikler

Sınıfında geçici koruma altında öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimin uygulanması için gereklilikler hakkındaki görüşlerini öğretmenler açısından ve eğitim koordinatörleri açısından olmak üzere 2 kategori altında ele alınmıştır.

Tablo 4.15. Kapsayıcı Eğitimin Uygulanması İçin Gereklilikler

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Frekans</i>
<i>Kapsayıcı Eğitimin Uygulanması İçin Gereklilikler</i>	Öğretmenler Açısından	Öğretmenin teşvik etmesi	Ö9
		Eğitimli eğitimcilerin bulunması	Ö3, Ö13, Ö14
		Tercüman desteği	Ö11
		Ders dışı sürelerde Türkçe eğitimi	Ö2, Ö15
	Eğitim koordinatörleri açısından	Bölge okullarının yapılması	Ö5, Ö11
		Uygun ortam sağlanması	Ö6, Ö8, Ö12, Ö14
		Velilerin bilinçlendirilmesi	Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15
		Okulöncesi zorunlu dil eğitimi	Ö1, Ö9, Ö15
		Sınıf mevcutlarının azalması	Ö10, Ö15
		Müfredatın esnetilmesi	Ö10
		Eğitimin iyi koordine edilmesi	Ö4, Ö7, Ö8

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitimin uygulanması için öğretmenler açısından gereklilikler konusunda sınıf öğretmenleri öğretmenlerin öğrencileri bu konuda teşvik etmesi gerektiğini, alanında eğitimli, bu konuda yetiştirilmiş öğretmenlerin yabancı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu konu hakkında görüşlerini Ö3, Ö9 şu şekilde dile getirmiştir:

“İraklı öğrenci okuttum hiç Türkçe bilmiyordu ama zamanla konuşarak, iletişim kurarak, ben onu sınıfa katmaya çalışarak bu çocuklarda da çekingenlik oluyor çünkü katılmak istemiyorlar. Sonra bir baktım gayet iyi okumayı söktü 3. Sınıfta ve o açığı çok hızlı kapattı yani dil ile ilgili dezavantajlarının çözülmesi bence çok önemli. Çünkü çocuğun kendini ifade etme şekli karşısındakini anlama şekli dil yani teşvikte çok önemli.” (Ö9)

“Öncelikle bizim eğitimden geçmemiz bir bilgilenmemiz gerekiyor. Konuyla ilgili eğitmemiz gerekiyor bizim onlara yaklaşımımız açısından. Empati kuruyorum şimdi aynı şey bizim başımıza gelse neler beklerdim? Başka bir ülkeye gittim aldım çocuğumu bir okula verdim öğretmen nasıl davranıyor, ikinci vatandaş gibi mi? Bizim insanlarımızın çoğu öyle görüldü Avrupa’da... Bizim toplumumuzun ve öğretmenlerimizin eğitilmesi gerekiyor. Karşındaki insan senin bir kere o insan gelmiş buraya yardımcı olmamız gerekiyor her noktada. Öğretmenlerin değişmesi gerekiyor gelişmesi gerekiyor bu alanda hizmet içi eğitim alması gerekiyor, okulların sınıfların buna göre donatılması dayatılması gerekiyor.” (Ö3)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitimin uygulanması için eğitim koordinatörleri açısından gereklilikler konusunda sınıf öğretmenleri okullara tercüman desteğinde bulunulması gerektiğini, Türkçe öğretiminin normal ders sürelerinin dışında uygulanması gerektiğini, yabancı öğrencilerin şehirlerin belirli bölgelerinde toplanarak onlara özel okullar yapılması gerektiğini, okullarda kapsayıcı eğitimin uygulanması için uygun ortam ve materyallerin sağlanması gerektiğini, velilerin de kapsayıcı eğitim konusunda bilinçlendirilip eğitilmesi gerektiğini, yabancı öğrenciler ilkokula başlamadan okulöncesi eğitimde zorunlu olarak dil eğitimi almalarının gerektiğini, öğretmenlerin öğrencileriyle daha rahat ilgilenebilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini, müfredatın esnetilerek öğrencilerle birebir ilgilenmek için daha fazla zaman yaratılması gerektiğini, eğitimin iyi bir şekilde koordine edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu konu hakkında görüşlerini Ö4, Ö8, Ö11 şu şekilde dile getirmiştir:

“En büyük problemimiz dil. Dili olan biraz da zekâsı iyi olan çocuk hemen uyum sağlıyor hiçbir problem çıkmıyor. Ama dili olmadığı zaman zaten -10 ile başlıyorsun. Onu tamamlamak çok zor. Bak 4 yılı burada geçirdin ee boşa geçirdin diline hâkim olamadın kendini ifade edemedin bir de devlet normal prosedür işletiyor ya demiyor ki bu çocuk dışardan gelmiş buna ayrı sınav yapalım. Yok gireceksin sınavlara diyor mesela orta okula devam edecekse ve buranın vatandaşıysa LGS ye girdi mesela. LGS ye nasıl girsin ilkokulu boşa geçirdi. Onu bir sınava sokmuşlar 3. Sınıfa denk gelmiş ama onun 3. Sınıflık bir durumu yok alacaksın onu birden hızlanmış öğrenmişse atlat sınıf onda sıkıntı yok ki. Yaş kaybı da önemli değil bizde yaşa çok takılıyorlar yaşına göre yerleştirelim. Yaşını bırak! Büyük sıkıntı oluyor. 1. Sınıfta biraz ders görseydi hatta onlara ayrı bir sınıf olup Türkçe eğitimi diyalog kurma konuşma eğitimi verilse otomatik olarak yaşa göre yerleştirilirdi.” (Ö4)

“Kapsayıcı eğitim bilinci gerekli bir kere. İkincisi gerçek eğitim sistemimizi hazmedecek bir yönetici lazım bilecek yani biz nasıl bir eğitim sistemi içindeyiz.

Kimi kapsayacağız yabancıları mı? Evet yabancılar önce kendi aralarında birleşecek 1. Sınıfta olabilir belki Türkçe öğrenmek adına kendi aralarında Türkçe bilen ve kapasitesi olan direkt normal sınıfa geçsin asla siz busunuz denmesin asimile olsunlar herkes karışsın birbirine çünkü yapan arkadaşlarımız var okulda durumları şahane herkesten ileride. Bilinçli olmalı kapasitemize göre çocuğa göre mesela benim çocuklarımın benim sınıfımda olmaması gerekiyor ama onlar benim sınıfımda oldukları için yama gibi duruyorlar. Ama yandaki sınıfta olan arkadaşın çocukları o sınıfta olmalılar normal çocuklarla olmalılar. Yani çocuğuna göre hareket etmek lazım gerçi bir de çocukla birlikte gerçekten kapsanmalı ve milliyetçi duygumuz aşılmalı. Biz kendimizi öğretmiyoruz kendimizi anlatmıyoruz nereye geldiklerini bilmiyorlar. Sadece ders kitaplarıyla öğretemiyorsun çocuklar anlamıyorlar çünkü Türkçeyi bilmiyor. Ön yargıları var tabuları var kız erkek oturtmakta bazen sıkıntı çekiyoruz işte yeni yıl küçük bir tema yapmaktan imtina ediyorsun çünkü onlar daha net. Yılbaşında Noel anne Noel baba getirmedik ama oturup bir yemek yapalım sınıfta beraber yiyelim birlikte bir aile ortamı oluşturalım, son yılımızda 4-B ailesi olarak oturalım dedik ama onların hiçbiri katılmadı. Eşlik etmeyen 3 çocuk var yemek kuran 26 çocuk... İster istemez bir tabakta onlara verip diğerlerinden ayrı oturtuyorsun.” (Ö8)

“Bölge okulları yapılabilir her okula pekiştirmek yerine belirli okullarda toplanabilir. İlkadım’da bir tane okulda yoğunlaştırırsınız tamamen ayırmak değil de daha yoğunlukta oldukları okullar olabilir. Bu bir tercüman orayı idare edebilir. Her ilçede bir okul daha yoğun yapabilirsiniz ama orda da endişesi var devletin gördüğüm kadarıyla bu sefer orda da onlar kendi aralarında gettolaşıyorlar gibi bir algı oluşacak oradan da korku var. Hep bir korkunu ile götürme şansınız yok sonuçta çocuk bunlar. Daha yoğun olabilir daha yoğun okullarda bunlar sağlanabilir.” (Ö11)

4.3.4 Kapsayıcı Eğitime Yönelik Etkinlikler

Sınıfında geçici koruma altında öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitime yönelik etkinlikler hakkındaki görüşlerini velilere yönelik ve öğrencilere yönelik etkinlikler olmak üzere 2 kategori altında ele alınmıştır.

Tablo 4.16. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Etkinlikler

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğretmen kodları</i>
<i>Kapsayıcı Eğitime Yönelik Etkinlikler</i>	Velilere yönelik	Tercüman bulundurma	Ö15
		Veli bilinçlendirme	Ö7, Ö14
		Yaparak yaşayarak öğrenme	Ö4, Ö9
		Bireysel çalışmalar	Ö2
	Öğrencilere yönelik	Akran eğitimi	Ö1, Ö9, Ö15
		Jest mimik kullanımı	Ö15
		Yapabildikleri etkinliklerde görev verme	Ö1, Ö9, Ö15
		Materyal kullanımı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö15

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitimde velilere yönelik uygulanması gereken etkinlikler konusunda sınıf öğretmenleri velilerle iletişime geçebilmek ve öğrencilerinin eğitimini takip edebilmeleri açısından iş birliği yapabilmek için okullarda tercümanların bulunması gerektiğini ve velilerin kapsayıcı eğitimde öğretmen-veli-öğrenci iş birliği konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu konu hakkında görüşlerini Ö14, Ö15 şu şekilde dile getirmiştir:

“Veli toplantılarında muhakkak Türkçe bilen birilerini Arapça Türkçe bilen birilerini toplantıya geldikleri zaman ya da benimle görüşmeye çağırıyorum. Orada muhakkak bir tane tercüman bulunduruyoruz bir şekilde onu onlardan istiyorum ya da kendi okulda bilenlerden birini çağırıyorum çeviri için.” (Ö15)

“Sınıf ortamında keşke sayılarımız az olsa keşke velilerimizle daha iyi ilişkiler içerisinde olsak. Veliler işimize karışmak olarak algılıyorlar bunu öyle değil. Velilerimizin eğitim öğretimi de yeterli olmalı çocuğun gelişimiyle ilgilenebilsin. Çocuk yaşantısının temelini ailede kuruyor biz sadece onun üzerine bina kuruyoruz. Temel sağlam olmazsa çocuğun üzerine fazla bir şey koyamıyorsunuz.” (Ö14)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitimde öğrencilere yönelik uygulanması gereken etkinlikler konusunda sınıf öğretmenleri öğrencileriyle hayatta karşılarına çıkabilecek problemler için yaparak yaşayarak etkinliklerini tasarladıklarını, öğrencilerle bireysel çalışmalar yaptıklarını, akran eğitimini derslerinde sıklıkla kullandıklarını, jest ve mimiklerini daha yoğun kullanarak Türkçe bilmeyen öğrencilerle anlaşmaya çalıştıklarını, derslerde daha çok yapabilecekleri etkinliklerde görevlendirdiklerini, materyalleri derslerinde daha yoğun kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenlerimiz ise yabancı öğrencilere özel bir etkinlik tasarlamadıklarını, bunun ayrımcılık olarak görüleceğini düşündüklerini, diğer öğrencilere neler yaptılarsa onlara da aynı çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında görüşlerini Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15 şu şekilde dile getirmiştir:

“Ben çocuklarımla Türkiye’de karşılaşabileceğimiz ortamlara bizzat giriyoruz. Mesela bir dolmuşta karşılaşabileceğimiz diyalog neyse onu burada yaşatmaya çalışıyoruz okuma tiyatrolarıyla, drama etkinlikleriyle sınıfta canlandırmaya çalışıyoruz. Resimler paylaşıyorum, videolar paylaşıyorum onlarla zaten şöyle bu bölgede nüfusları çok yoğun değil ama iç içe yaşıyorlar ve birbirlerinden etkileniyorlar. Bizim asıl uygulama programımız sokaklarda. Çocukların bizzat günlük hayatla haşır neşir olmalarını öneriyorum, sağlıyorum. Bazen gerçek ortamlara giriyoruz öyle markete gidiyoruz, marketteki diyalogu

burada öğrendiklerimizi orada canlandırmaya çalışıyoruz. Böyle etkinliklerimiz oluyor.” (Ö4)

“Öyle bir etkinlik yapman için onları farklı bir şeyde tutman lazım farklı bir yerde görmen lazım. Ben öyle görmediğim için her şeye katılıyorlar yani farklı bir şey yapmıyorum. Diğer çocuklar ne yapıyorsa onlar da yapıyorlar. Kaynaşmaları doğal süreçte oluyor oyunlarda grup çalışmalarında onları gruba dahil ederek ya da onu grup çalışmasında bir gruba dahil ederken biraz daha sahiplenebilecek ona destek olabilecek çocukların olduğu bir gruba dahil ederek daha çok kendini ortaya çıkarabileceği ya da bir konuda yeteneği varsa resmi çok güzelse falan o davranışlarını öne çıkarmak o şekilde yani onlar için hani ayrı bir etkinlik yapmıyorum. Ama sınıf içindeki bütün etkinliklere katılmasını sağlıyorum yapabildikleri kadar.” (Ö9)

“Birinci sınıf olduğu için zaten biz bu kapsayıcı eğitimi daha çok ilk etapta kullanıyoruz. Kendim evde hazırlayıp çok fazla materyaller getirip onlarla grup çalışmaları da yapıyorum, her düzeyden öğrenci koyup yapabileceği görevleri veriyoruz özellikle görsel sanatlarda bu işi çok fazla yapıyoruz. Okuma yazma çalışmalarında çeşitli materyallerden görsel olarak akıllı tahtalarımızı kullanıyoruz her öğrenci tipine hitap edecek etkinlikleri oradan hazırlayıp göstererek yapabiliyoruz.” (Ö10)

“Onları sınıfa adapte etmek için grup çalışmalara çok fazla yer veriyorum ve her birini bir gruba dağıtmaya çalışıyorum. İletişim kursunlar ama yine dediğim gibi sıkıntı şurada ben başlarındayken duruyorlar ve susmayı tercih ediyorlar kenara çekiliyorlar oyunlarda eğer o gün mesela bir ya da iki çocuk gelmişse beş öğrenciden bir iki tane diğerleriyle oynuyor ama beş gelmişse diğer gruplarda çok sessiz olup teneffüste hop bir araya geliyorlar.” (Ö15)

4.3.5. Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Bir Sınıfta Öğretmen Olmak

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü bir sınıfta öğretmen olmak hakkındaki görüşlerini olumlu yönler ve olumsuz yönler olmak üzere 2 kategori altında ele alınmıştır.

Tablo 4.17. Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Bir Sınıfta Öğretmen Olmak

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğretmen kodları</i>
<i>Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Bir Sınıfta Öğretmen Olmak</i>	Olumlu Yönler	Sabrınızın artması	Ö15
		Farkındalıkların artması	Ö2, Ö3, Ö11, Ö13, Ö15
		Farklı kültür tanıma	Ö3, Ö8, Ö14
		Meslek tatmininin artması	Ö4
	Olumsuz Yönler	Yurtdışına çıkmak	Ö7
		Önyargılar	Ö3, Ö4, Ö9, Ö11

İletişim problemleri	Ö1, Ö9, Ö14, Ö15
Verimsizlik hissi	Ö8, Ö11, Ö14, Ö15
Davranış problemleri	Ö1, Ö3, Ö7, Ö12
Sınıf ikliminin bozulması	Ö2, Ö3, Ö13
Ekstra yorgunluk	Ö2, Ö5, Ö10, Ö15

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü bir sınıfta öğretmen olmanın olumlu yönlerini sınıf öğretmenleri sabırlarının artması, bazı farkındalıklarının onlarla aynı sınıfta olduktan sonra daha da artması, farklı kültürler tanıdıkları, mesleki tatmini daha fazla yaşadıkları, yabancı öğrenciler hakkında eğitim almak için yurtdışına gittikleri olarak dile getirmişlerdir. Bu konu hakkındaki görüşlerini Ö3, Ö7, Ö14, Ö15 şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Olumlu olarak da onların kültürünü biraz öğrendim. Bazen anlatıyorlar sınıfta. Bazen diğer çocuklara örnek veriyorum bak bunlar neler yaşamış gelmiş o kadar da nazlanmayın. Bakın bunların başlarından bombalar geçmiş. Siz bir düşününüz hemen ay of başlıyorsunuz.” (Ö3)

“Bu öğrencilerin bulunmalarının tek artısı bana Avrupa görmek oldu.” (Ö7)

“Olumlu yönleri de en azından çocuklarımız sınıf ortamında farklı kültürlerle tanışıyorlar. Farklı dünyalarda farklı yerlerde yaşamış insanları görüyorlar. Arkadaşlık bağlarını kurmaya çalışıyorlar, ona bir şey öğretmenin mutluluğunu yaşıyor öğrenciler de. Bizler de yaşıyoruz tabi nerelerde doğmuş gelmiş kader bizi burada karşılaştırmış onlara bir şeyler öğretmenin mutluluğunu yaşıyoruz. İyi bir şekilde eğitirsek bu ülke için kazanç olabileceğini düşünüyorum o insanların onlar bizim komşumuz nihayetinde. Gelecekle ilgili de olumlu yönleri olduğunu düşünerekten derse o niyetle girerek faydalı olacağını düşünüyorum.” (Ö14)

“Şimdi şöyle olumlu yönü sabrınız artıyor. Daha fazla sabır, sabır diyorsunuz.” (Ö15)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü bir sınıfta öğretmen olmanın olumsuz yönlerini sınıf öğretmenleri öğrenci, veli, yönetimin önyargılarıyla uğraşmak zorunda kaldıklarını, öğrenci ve velilerle Türkçeyi iyi bilmedikleri için iletişim problemleri yaşadıklarını, çabalarının karşılıksız kaldığında kendilerinde verimsizlik hissi yaşadıklarını, yabancı öğrencilerin davranış problemlerinin daha fazla olması sebebiyle sınıf ikliminin daha kolay bozulabildiğini, böyle bir sınıfta öğretmenlik yapmanın ekstra bir yorgunluk yarattığını şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konu hakkındaki görüşlerini Ö3, Ö4, Ö8, Ö15 şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Benim açımdan seviye farkları oluşuyor. Eskiden kaynaştırma eğitimi vardı, onlar farklı sınıfa gidiyordu haftanın belli saatleri. Şimdi mesela Suriyeliler asla kaynaştırma olmuyor. Diğer çocukları RAM’a gönderip rapor alabiliyorsun ama Suriyelilerde o yok. Bir de Suriyeliler yaşa göre sınıflara yerleşiyor. Mesela 1-2-3’ü hiç okumamış çocuk diyelim ama yaşı 9 o direkt 4. Sınıftan başlıyor. O biraz problem. Oysa hani başarı seviyesine göre yerleştirilse çok daha iyi olur. Seviye farklılıklarından dolayı da benim onlara yardımcı olmam, sınıf iklimini yönetmem zorlaşıyor. Tamam okuma yazma biliyor yabancı öğrencilerim ama sınıf seviyesinde değiller.” (Ö3)

“Dezavantajları ise bunlara çok rastlıyoruz tabi – yine söylediğim gibi okul idaresi ile alakalı- öğretmenleri çocukları dışlıyorsa okulda öğrenciler ve idare dışlıyorsa bunun yansıması direkt siz oluyorsunuz. Sanki sizde Türk değişmişsiniz gibi bir muamele oluyor. Okulda ikinci bir sınıfa vasfa atılmış oluyorsunuz. Zamanla durumları karıştırıyorlar sanki ben getirmişim o çocukları gibi davranışlarla karşılaştım. Kaldı ki ben aslında bunu tasvip etmiyorum yani çocuklar ne sebeple olsun buraya alınmaları doğru ya da yanlış, kendim doğru olduğu kanaatindeyim. Onların bir şekilde eğitilmesi lazım.” (Ö4)

“Aile ile bizim çalışmamız lazım. İlkokul öğretmeni kesinlikle bir davranış yerleştirmek istiyorsa önce aileye inmek zorundayız. Önce aile ile iletişime geçiyoruz. Aileye diyoruz ki biz böyle bir şey uyguluyoruz siz de evde buna paralel bir şeyler yapın. Şimdi şu davranıştayız ve bunu yerleştirmemiz lazım. En basitinden evde iş bölümü gibi evde düşüncelerini ifade etme becerisi gibi, toplum içinde kendini rahat ifade edebilmesi için önce aile içinde kendini ifade edebilmeli sonra sınıfta ifade edebilmeli sonra topluma yayılır. Bunun için aile ile birebir iletişim kurmamız gerekiyor. Ama biz bu ailelere ulaşım sağlayamıyoruz, onlarla iletişim kuramıyoruz ve her seferinde çocuklarda öğretimden ziyade eğitim anlamında ilerleyemiyoruz ve bu bizi yoruyor.” (Ö15)

4.3.6. Kapsayıcı Eğitimde İş Birliği Süreci

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitim sürecinde iş birliği hakkındaki görüşlerini öğrencilerle, okul yönetimiyle, velilerle iş birliği olmak üzere 3 kategori altında ele alınmıştır.

Tablo 4.18. Kapsayıcı Eğitimde İş Birliği Süreci

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğretmen kodları</i>
<i>Kapsayıcı eğitimde iş birliği süreci</i>	Öğrencilerle	Öğrencilerden tercümanlık desteği	Ö1
	Okul yönetimi ile	Okulun öğrenci profilinin değişmesi	Ö15
		İdarenin iş yükünün artması	Ö15
		Okul yönetiminin olağan prosedürü uygulaması	Ö5, Ö6, Ö11, Ö14
	Velilerle	Yabancı velilerin ilgisizliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11
		Türk Velilerin önyargıları	Ö3, Ö11, Ö14
		Velilerin Bilinçli Olma Durumu	Ö10, Ö13, Ö14

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitim sürecinde öğrencilerle iş birliği süreci hakkında sınıf öğretmenleri Türkçe ve Arapçayı iyi bilen öğrencilerinden tercümanlık desteği aldıklarını dile getirmişlerdir. Bu konu hakkındaki görüşlerini Ö1 şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrencilerle sorun yaşarsak Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrencileri yanımıza alıyoruz. Onlar bize tercümanlık yapıyorlar. O şekilde iletişim sağlıyoruz.” (Ö1)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitim sürecinde okul yönetimiyle iş birliği süreci hakkında sınıf öğretmenleri okul yönetiminin olağan prosedür neyse onu uygulamaya çalıştığını, yabancı öğrencilerin gelmesiyle idarenin iş yükünün arttığını, okulun öğrenci profilinin değişerek imkânı olan velilerin öğrencilerini özel okullara göndermeyi tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu konu hakkındaki görüşlerini Ö3 şu şekilde dile getirmiştir:

“Şimdi şöyle artık yani bu çok fazla öğrenciler bir yere yığılınca, idarecilerimiz de yoruldu, idarecilerimiz de onlara laf anlatmaya çalışıyor ve onlarla rahat iletişim kuramadıkları için. Onlar sadece okuldan bir şey istediklerini okula geliyorlar. En başından bir çanta verildi. İçinde kırtasiye malzemesi dolu kapıdan gitmiyorlar. Her biri buradan en küçükken bir kalem verecek, yani kalemi alana kadar ailecek burada. Üstelik kendi çocuklarına dair şöyle bir durumları var: Çocukları suçlu değil, bir tartışma varsa sürekli kapıya geliyor. Bu yönden idarede yoruluyor ister istemez bu gerginlik öğretmeni idareyi, veliyi herkesi etkiliyor.” (Ö3)

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitim sürecinde velilerle iş birliği süreci hakkında sınıf öğretmenleri yabancı velilerin okula ve çocuklarına karşı genelde ilgisiz olduklarını ve iş birliğine çok yanaşmadıklarını, Türk velilerin yabancılara karşı önyargılarının olduğunu ve bunların çocuklarına da yansıdığını, velilerin bilinçli olma durumlarının çocuklarıyla ilgilenme ve okulla iş birliğini etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu konu hakkındaki görüşlerini Ö2, Ö3, Ö7 şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Bazı veliler iş birliğine çok yatkın yine o da çok değişkenlik gösteriyor. Geliyorlar, iletişim kuruyorlar. Bazılarıyla da hiç görüşemiyoruz. Hiçbir şekilde ulaşamıyoruz. Tamamen kişiden kaynaklı olarak değişiyor. Okul yönetimi zaten sürekli gelen velilerle iletişim halinde, rehberlik servisimiz de yine aynı şekilde. İletişim kurmak isteyenle iletişim kuruyoruz ama tamamen dilinden ödün vermeyen, çocuğunu çok önemsemeyenle hiçbir şekilde iletişim kuramıyoruz.” (Ö2)

“Çocuklar ayırım yapmıyorlar aslında da veliler evde kendi düşüncelerini empoze ediyorlar çocuklara. Ben beraber oturduğumda hiç sorun olmuyor, ertesi gün velisi arıyor beni. Biz yetişkinlerin önyargıları çocukları etkiliyor. Türk

velilerim de yabancıları istemiyor. Uzaktan eğitimde sınıfları ikiye böldüğümüz zaman ben tam ortadan bölmüştüm sınıf listesinden. Tesadüfen 2. Grup yabancı ağırlıklı olmuş. Hiç istemedi Türk velilerim 2. grupta olmayı. Bizim çocuklar da diğer grupla gelsin istediler.” (Ö3)

“Yabancıların velilerine zaten çok ulaşamıyorsun. Onlar hiç Türkçe konuşmuyorlar. Çıkışta geliyorlar kapının önüne ama ben onlarla anlaşıyorum, çocuklar aracılığıyla diyalog kuruyoruz. Anneleri babaları genelde Türkçe bilmiyorlar. Öğrenmekte istemiyorlar. Ben çocuklarla iletişim kurabiliyorum, velilerle kuramıyorum.” (Ö7)

4.3.7. Öneriler

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin önerilerini velilere yönelik öneriler, eğitim koordinatörlerine yönelik öneriler olmak üzere 2 kategori altında ele alınmıştır.

Tablo 4.19. Öneriler

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Öneriler	Velilere Yönelik	Yabancı velilerin Türkçe öğrenmesi	Ö1
		İş birliği	Ö4, Ö14
		Uygun sınıf ortamı	Ö5, Ö12
		Kendi eğitim sistemleriyle eğitim almaları	Ö11
		Sınıf mevcutlarının azaltılması	Ö10
		Dil Sorununun Çözülmesi	Ö1, Ö9, Ö14, Ö15
		Kapsayıcı Eğitimin Türk Eğitim Sistemine Uyarlanması	Ö8
		Belli bir sınıf seviyesinde uzmanlaşmak	Ö14
		Kuralların konulması ve uygulanması	Ö7
		Öğrencinin seviyesine uygun sınıflara yerleştirilmesi	Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö14
	Eğitim koordinatörlerine yönelik	Materyal desteğinin sağlanması	Ö3, Ö13
		Türkçe eğitiminin ayrı yapılması	Ö2
		Ayrı okulda olmaları	Ö7
		Yabancıların yerleşimlerinin belirli prosedürde yapılması	Ö5, Ö15

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin velilere yönelik öneriler hakkında sınıf öğretmenleri yabancı velilerin Türkçe öğrenmelerinin iletişim ve iş birliği süreci açısından çok faydalı olacağını dile getirmişlerdir. Bu konu hakkındaki görüşlerini Ö12 şu şekilde dile getirmiştir:

Ö12: “Çocuklardan ziyade velilere de Türkçe öğretilmesi gerekiyor. Biz burada Türkçe öğretiyoruz ama eve gelince konuşacak Türkçe anlatacak ona yardım edecek birisi bulunmuyor çocuk da zorluk yaşıyor sonuçta. En azından aileden bir bireyin Türkçe öğrenmesi şart. Çünkü velilerle çok iletişim sorunu yaşadık biz. Hep bir tercüman aradık ilk zamanlarda.”

Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin eğitim koordinatörlerine yönelik öneriler hakkında sınıf öğretmenleri uygun sınıf ortamlarının sağlanması gerektiğini, yabancı öğrencilerin ayrı okullarda kendi eğitim sistemlerinde eğitim almaları gerektiğini, sınıf mevcutlarının fazla olduğu ve sayılarının azaltılması gerektiğini, öğrenci ve velilerin dil sorunlarının çözülmesi gerektiğini, kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemine uygun olmadığını ve bizi eğitim sistemimize göre uyarlanması gerektiğini, sınıf öğretmenlerinin belli bir sınıf seviyesinde uzmanlaşarak sadece o sınıfın öğretmeni olmalarının daha yararlı olacağını, devlet tarafından gelen yabancılara belirli kuralların koyularak bunların uygulanması gerektiğini, yabancı öğrencilerin yaşlarına göre değil seviyelerine göre sınıflara yerleştirilmesi gerektiğini, yabancı öğrencilerin bulunduğu sınıflara ekstra materyal desteğinin sağlanması gerektiğini, Türkçe eğitiminin okul dışı zamanlarda yapılması gerektiğini, yabancı öğrencilerin ayrı bir okulda öğrenim görmeleri gerektiğini, yabancıların ülkemize geldiklerinde yaşayacakları yerlere yerleşimlerinin belirli prosedürlere göre yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu konu hakkındaki görüşlerini Ö5, Ö8, Ö11, Ö14 şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Savaş nedeniyle geldilerse eğer toplum içinde değil ayrı bir yerde olmaları gerekirdi. Maksat buysa savaştan kaçmaksa, can güvenliğiye eğer topluma karıştırılmamalıdır.” (Ö5)

“Kapsayıcı eğitimin Amerikan değil Türk versiyonundan olması gerekli. Bizim aldığımız o hocaların bize verdiği eğitimler hep yurtdışı. Ben eğitimde de söylemişim hocam bunlar olmaz bizde diye. Biz davranış eğitimi veremeyiz biz ilkokul öğretmeniye. Özel eğitim öğretmeni değiliz. Davranış eğitimi vermek öyle canım oturur musun tatlımla da olmuyor biraz sert olman gerekiyor. Biraz çirkin taraflar ortaya çıkıyor bunları hep özel eğitimde çalışırken yaşadık. Çocuk bir sürü davranış eğitiminden geçmesine rağmen arkadaşlarına şiddet uyguladı Avrupa’da videoda. Çocuklar biliyordu onun sıkıntılı olduğunu veli geliyordu öyle bir durumda 2 tane de öğretmen var bir şey olmadan hallediyorlardı. Ama

oradaki burada yok. Burada o kadar hoşgörü yok bir, ikincisi onu o şekilde dengeyi sağlayacak eğitim almış bir öğretmen yok bunu yapamayız yani.” (Ö8)

“Keşke olmasın diyorum o çocuklar kendi ülkelerini terk etmeseler en başta bu. Bununla ilgili adımlar atılmalı bu çocukların kendi kültüründe kendi bölgesinde kendi ülkesinde eğitim görmesi sağlanmalı en başta bu. Devlet politikasını değiştirmeli Esad la görüşmem diye tutturdular. Görüşme de hem buradaki maliyeti arttırıyorsunuz buradaki insanların üzerine külfet getiriyorsunuz hem de bu çocukların kendi vatanında olması gerekir kendi dilinde kendi vatanında kendi yurdunda eğitim görmesi gerekir en başta bu sağlanmalı. Bize çok bir şey düşmüyor aslında yapacağımız çok bir şey yok ancak biz böyle kendi çabamızla bir şeyler yapmaya çalışacağız. O fırsat bize de yaratılmıyor 2-3 öğrenci geliyor ne verebilirsek. Mesela Avrupa birliği bunu aşmış diyeceğim onların da hoşuna gidiyor aslında sadece 1-2 kırtasiye yardımı, ödemesi yaparak geçiştiriyorlar. Onların da çok ciddi adım attığını düşünmüyorum. Türkiye’de başka yerde göçmen aileleri verdiler bize 8-10 milyon ne haliniz varsa görün biz size yandan destek verelim. Şu kadar Euro verelim sizde dursun aman bize bulaştırmayın modunda devam ediyorlar. Onları de çok ahım şahım bir politika değil. Onlar bize bulaşmasın nerde olursa olsun mantığındalar. Benim istediğim bu çocukların kendi yurtlarında kendi vatanlarında kendi dillerinde eğitim almaları ama burada bireyler yapılabilir mi o da tartışılabilir yani. Devletin bu konuda uzman kişilerden fikir alması gerekir. Ben bilirim havasında değil bu çocukların psikolojisiyle ilgili, eğitimiyle ilgili devlet biraz daha çalışmalı. Madem duruyor bu çocuk burada en azından bir yıkımla gitmesin geri. Bu ülkeyi seçebilmeli kaldığı ülkeyi seçebilmeli.” (Ö11)

“Eğitim sistemi içerisinde olan herkesin eğitilmesi gerekiyor. Herkesin iyi bir şekilde eğitimden geçmesi gerekiyor bu işin bu şekilde devam edeceğini söylemek ki öyle de görünüyor. Bu çocukların topluma kazandırılması için projeler yapılması ve herkesin elini taşın altına koyması gerekiyor. Çorbada tuzu olan herkesin dahil edilmesi gerekiyor. Ben öğretmen olarak gittim semineri aldım ama veli eğitimsiz bu konuda Türk’ü de yabancı da yöneticiler eğitimsiz bilgisiz o zaman bende bir yere kadar ilerleyebiliyorum. Eğitimin tüm paydaşlarının elden geçmesi gerekiyor belirli bir eğitim verilmesi gerekiyor bu insanlara ki anlayış aynı olsun hedef aynı olsun. O yüzden siz bir şeyler yapmaya çalışıyorsunuz bu sefer işgüzar oluyorsunuz tribünlere oynuyor gibisinden söyleniyor. Sen elinden gelen bir şeyleri yapmaya çalışıyorsun ama diğer taraf yeterli düzeyde bir şeylerin farkında olmadığı için olumsuz düşünebiliyorlar senin bu çabanla ilgili.” (Ö14)

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, bulguların analizi temel alınarak, araştırmanın sorularına cevaplar aranmış ve elde edilen sonuçlar ayrı başlıklar altında tartışılmıştır. Bu tartışmalar aynı zamanda mevcut alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar ve yapılan tartışmalar birlikte değerlendirilerek, araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara dayanarak öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, ilgili alanda çalışan akademisyenlere, politika yapıcılara veya ilgili paydaşlara yol gösterici olması amaçlanmaktadır.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri yapılan anket sonuçlarına göre kapsayıcı eğitime karşı olumlu bir tutum sergilemektedirler. Baka (2023)'nın sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında benzer şekilde öğretmenlerin olumlu tutum sergilediğine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olumlu tutum sergilediğine dair başka araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalar arasında Şimşek (2019), Terzi, Göçen ve Altun (2019), Çifçi, vd. (2019), Köse, Bülbül ve Uluman (2019), Özokcu (2018), Yılmaz (2021), Anılan ve Akcan (2015), Fazlıoğlu ve Doğan (2013), Cankaya ve Korkmaz (2012), Kuzu (2011), Korkmaz (2011) ve Varlıer (2004) bulunmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz tutum sergilediği araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar arasında Susar Kırmızı ve Duran (2017), Sakız (2016), Uzun ve Bütün (2016), Yatgın, Sevgi ve Uysal (2015) ve Er ve Bayındır (2015) bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde iş birliğinin gerekliliği alt boyutundaki tutumları olumlu düzeydedir. Anketin bir diğer alt boyutu olan kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasının gerekliliği alt boyutunda da sınıf öğretmenlerinin tutumları olumlu düzeydedir. Öğretmenlerimiz anket sonuçlarına göre kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasına yönelik olumlu bir tutum sergilemektedir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere(Cinsiyet, Kıdem, Sınıflarında Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrenci Bulunup Bulunmama, Kapsayıcı Eğitim Konusunda Eğitim Alma) Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği boyutunda da anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutumlarına bakıldığında cinsiyete yönelik herhangi bir farklılaşma saptanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Şimşek (2019) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Kazu ve Deniz (2019) ve Soydan, Saltalı ve Şengöz (2022) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Baka (2023), Yılmaz (2021) çalışmaları incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça tutumlarının azaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem yılları ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği boyutunda 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem yılları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Baka (2023) ve Yılmaz (2021) çalışmalarında rastlanmıştır. Bu araştırmaların aksine Şimşek (2019), Çifçi vd. (2019) çalışmalarında kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öğretmenlerin kıdem yılları arasında anlamlı bir farka ulaşılammıştır.

Sınıf öğretmenlerini sınıflarında geçici koruma altında öğrenci olma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları incelendiğinde kapsayıcı eğitimde

toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında GKA öğrenci olma durumları ile kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği alt boyutu arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Sınıfında GKA öğrencisi bulunan öğretmenlerin bu alt boyuttaki tutumları daha olumlu yöndedir. Sınıf öğretmenlerinin genel tutumlarına bakıldığında sınıflarında GKA öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın aksine Kazu ve Deniz'in (2019) çalışmasında sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlerinin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek'in (2019) araştırmasında sınıflarında dezavantajlı öğrenci bulunmasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları incelendiğinde kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği boyutunda da anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutumlarına bakıldığında kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma durumuna göre herhangi bir farklılaşma saptanmamıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Benzer sonuçlara Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) ve Şimşek (2019) çalışmalarında rastlanmıştır. Araştırma sonuçlarının aksine Tsakiridou ve Polyzopoulou (2014), Baka (2023) ve Yılmaz (2021) çalışmalarında kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim alan öğretmen tutumlarının eğitim almayan öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğunu sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Hakkındaki Görüşlerine Dair Sonuçlar Ve Tartışma

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde GKA öğrencisinin bulunmasının sınıf ortamına etkisi, kapsayıcı eğitimin gerekliliği, kapsayıcı eğitimin uygulanması için gereklilikler, kapsayıcı eğitime yönelik etkinlikler, geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü bir sınıfta öğretmen olmak, kapsayıcı eğitimde iş birliği süreci, öneriler olmak üzere 7 tema altında toplanmış ve bu temalara ait kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur.

Sınıf öğretmenleri sınıfında GKA öğrencisinin bulunmasının sınıf ortamını olumlu ve olumsuz yönlerde etkilediğini belirtmişlerdir. Sınıflarında GKA öğrenci olmasının olumlu etkilerinin diğer öğrencilerdeki empati duygusunun gelişmesi olarak dile getirmişlerdir. Benzer sonuçlara Kandemir ve Aydın (2020) çalışmasında da rastlanmaktadır. Sınıflarında GKA öğrenci bulunmasının olumsuz etkileri hakkında öğrenciler arasında davranış problemlerinde artışların yaşandığını, yabancı öğrencilerin dil problemlerinin olmasının sınıfı da etkilediğini, yabancı öğrencilerin aile ortamlarındaki ve maddi olarak yaşadıkları sorunların sınıfın iklimini ve yabancı öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara Uysal(2019), Karaağaç ve Güvenç (2019), Kandemir ve Aydın (2019) çalışmalarında rastlanmıştır.

Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim için sınıf mevcutlarının daha az sayıda olması gerektiğini, yabancıların yerleşimleri yapılırken gidecekleri okul ve okulun öğrenci potansiyellerinin de göz önünde tutularak yerleşimlerinin yapılması gerektiğini, kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemine tam anlamıyla uygun olmadığını ve bu konuda entegrasyon çalışmaları yapılarak kendi kültür ve değerlerimizi kapsayan bir eğitim anlayışının oluşturulması gerektiğini, yabancıların bazı konularda çok serbest kaldıklarını ve farklı bir kültürden geldikleri için Türk kültürüne uyum sağlamakta zorluk çektiklerini, yaşanan bu sıkıntıların belirli kurallar uygulanarak çözülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sosyal açıdan kapsayıcı eğitimle yabancı öğrencilere fırsat eşitliği sunulduğunu, göç ettikleri ülkedeki yaşlıları gibi eğitim alma ve sosyalleşme fırsatı bulduklarını, Türk öğrencilerle bir arada olduklarında iletişim ihtiyacı doğduğundan Türkçe öğrenmelerine de katkıda bulunduğunu dile getirmişlerdir. Yabancı öğrencilerin bulundukları ülkeye uyum sağlamaları ve sosyal açıdan gelişimleri için kapsayıcı eğitim çok önemli bir araçtır (Doğan ve Telli, 2022).

Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemi içinde etkili ve rahat bir şekilde uygulanması için öncelikle velilerin bilinçlendirilerek sürece dahil ve destek olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Türk ailelerin yabancılara karşı ön yargıları ve bunun çocuklarına yansımaları hem sınıf içinde öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine olumsuz yansımakta hem de öğretmene artı bir iş yükü olmaktadır. Ayrıca yabancı ailelerin Türkçe bilmemesi hatta bazılarının bu konuda umursamaz ve

dirençli olması öğretmenlerimizi zor duruma sokmakta, çocuklarıyla ilgili iletişim kurulması gereken konularda ayrıca yabancı ailelerin ilgisizliği de eklendiğinde eğitim ve uygulama süreçleri sekteye uğramaktadır. Yabancıların yoğunlukta olduğu okul ve bölgelere bu alanda yetiştirilmiş nitelikli çalışanların görevlendirilmesi alandaki koordinasyonun iyi bir sistematikle sağlanması hem öğretmenlerimizin iş yükünü azaltacak hem de geçici koruma altında bulunan öğrencilerin iyi hal durumlarını yükseltecektir.

Sınıf öğretmenleri GKA öğrencilerinin sınıfa daha iyi adapte olmalarını sağlamak için kapsayıcı eğitime yönelik sınıflarında çeşitli etkinlikler yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu etkinlikleri bol bol materyallerle desteklediklerini, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamaya önem gösterdiklerini, GKA öğrencileri heveslendirmek amacıyla daha çok onların yapabilecekleri etkinliklerde görevlendirdiklerini ve onlarla bireysel çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise GKA öğrenciler için farklı bir etkinlik yapma gereksinimi duymadıklarını, diğer öğrencilere hangi etkinlikleri yapıyorlarsa onlara da aynılarını verdiklerini, onlar için özel bir çaba göstermeleri gerektiğini düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine göre GKA öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmen olmanın olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Olumlu yönler yabancılar karşı farkındalıklarının artması, GKA öğrenciler sayesinde farklı kültürler tanımaları, sabırlarının artması, mesleki tatmin düzeylerinin artması ve GKA öğrencilerle ilgili bir proje kapsamında yurtdışına çıkmaktır. Olumsuz yönleri arasında sınıfta harcadıkları eforun artması sonucunda ekstra bir yorgunluk yaşamaları, dil problemlerinden kaynaklı iletişimde sıkıntı yaşamaları, öğrencilerin kültürlerinden ve kendilerini rahatça ifade edememelerinden kaynaklı davranış problemleri, öğrencilere istediği eğitimi veremeden kaynaklı verimsizlik hissi ve tüm bu problemlerin sonucu olarak da sınıf ikliminin bozulması yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim sürecinde yabancı aile ve öğrencilerle iletişim kurabilmek için sınıflarında ya da okulda iki dili de iyi bilen öğrencilerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Okul yönetiminin genel olarak olağan prosedür neyse onu uyguladığını, onların da aynı şekilde iş yüklerinde artışlar meydana geldiğini ileri sürmüşlerdir. Velilerle iş birliği süreçlerinin çok olamadığını yabancı velilerin dil kaynaklı iletişime geçemediklerini ve genel olarak da ilgisiz olduklarını;

Türk velilerin ise önyargılarından ya da kapsayıcı eğitim konusunda bilinçli olmadıklarından dolayı iş birliğine çok açık olmadıklarını dile getirmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinin daha iyi yönetilebilmesi için önerileri; yabancı öğrencilerin yaşlarına göre değil zeka ve dil seviyelerine uygun sınıflara yerleştirilmeleri, dil sorunlarının okula başlamadan çözülmesi, yabancıların yerleşimlerinin belirli prosedürler çerçevesinde yapılması, okullara ekstra materyal desteğinin sağlanması, uygun sınıf ortamlarının sağlanması, sınıf mevcutlarının azaltılması yönündedir. Bazı öğretmenlerimiz kapsayıcı eğitimin tüm öğrencileri eşit şekilde kapsamak amacıyla yapıldığını göz önünde bulundurmayarak GKA öğrencilerin sadece kendilerine ait ayrı bir okulda eğitim almalarını ve kendi ülkelerindeki eğitim sistemleriyle eğitilmelerini önermişleridir. Bu öneriler kapsayıcı eğitimin ilkelerine aykırıdır. UNESCO (2017) kapsayıcı eğitimin temel ilkelerini şu 5 maddeyle kısaca özetlemiştir:

1. Öğrencilerin bireysel özellikleri engel teşkil etmemelidir.
2. Öğrencilerin farklılıkları bir zenginlik olarak görülmelidir.
3. Dezavantajlı gruptaki öğrencilere yönelik ayrımcılık ve dışlanma unsurları en aza indirgenmelidir.
4. Öğretmen ve öğrenme ortamı yeterlilikleri eşitlik ilkesi doğrultusunda geliştirilmeli ve desteklenmelidir.
5. Toplumun tüm paydaşlarıyla iş birliği içinde eşit, adil ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

6. ÖNERİLER

1. Geçici koruma altında bulunan öğrenciler okula kayıt olmaya geldiklerinde seviyeleri tespit edilerek o seviyeye uygun bir sınıfa yerleştirilebilirler.
2. Öğretmenler arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik etmek için çeşitli işbirliği platformları oluşturulabilir. Bu platformlar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili fikirlerini, uygulamalarını ve önerilerini paylaşmalarına olanak sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenler arasında mentorluk programları veya ortak projeler gibi işbirliği faaliyetleri düzenlenebilir.
3. Kapsayıcı eğitim materyallerine ve kaynaklara erişimi kolaylaştırmak için dijital platformlar geliştirilebilir. Bu platformlar, öğretmenlere ve diğer paydaşlara kapsayıcı eğitime yönelik içerikler sunabilir. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler, bu platformlar aracılığıyla farklı öğrenme materyallerine, etkinliklere ve örnek uygulamalara erişebilirler.
4. Milli Eğitim Bakanlığı, kapsayıcı eğitimi desteklemek için eğitim programlarında kapsayıcılığa odaklanan modüllere ve eğitimlere yer verebilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımını anlamalarına ve uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olacak eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca, okul yöneticileri ve diğer paydaşlar için de kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık artırıcı eğitimler düzenlenebilir.
5. Kapsayıcı eğitimde başarılı olan öğretmenlere teşvik ve ödüllendirme programları oluşturulabilir. Bu programlar, öğretmenlere maddi veya manevi destek sağlayarak onları motive edebilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki başarıları takdir edilebilir ve örnek uygulamalarını paylaşmaları için fırsatlar sunulabilir. Bu şekilde, kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaşması teşvik edilebilir.
6. İşbirliği ve iletişimi desteklemek için paydaşlar arasında düzenli toplantılar, çalıştaylar veya forumlar düzenlenebilir. Bu platformlar, öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve diğer paydaşlar arasında fikir alışverişi ve deneyim paylaşımı için bir araya gelme fırsatı sunabilir. Bu

sayede, kapsayıcı eğitim sürecindeki işbirliği ve koordinasyon güçlendirilebilir.



7. KAYNAKLAR

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Akcan, S. (2020). Temporary protection and education: An analysis of Syrian refugee children's access to education in Turkey. *British Journal of Educational Studies*, 68(4), 399-418.
- Aksel, D. (2017). Temporary protection in Turkey: Legal framework, practice, and challenges. *İstanbul Bilgi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5(1), 73-98.
- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (Özel Sayı)*, 74-90. doi:10.14686/BUEFAD.2015USOSOzelsayı13199
- Artan, İ. (2013). Kapsayıcı eğitim ve Türkiye'deki uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 247-266.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avşar, Z. (2007). Engellilik, eğitim ve sosyal değişim: İnsan hakları ve eğitim özel sayısı. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2(1), 41-63.
- Avşar, Z. ve Demirel, Ö. (2014). *Kapsayıcı eğitim*. Pegem Akademi. Ankara.
- Ayan Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. Retrieved from https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlilik Algı Düzeyleri, Tutumları ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sivas.
- Baki, A., Karataş, H., ve Güven, S. (2002). Nitel araştırmalarda görüşme yöntemi kullanımı ve bir araştırma örneği. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 14(26), 63-81.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of social issues*, 57(3), 615-631. doi:Doi 10.1111/0022-4537.00231
- BM (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu). (1948). *İnsan hakları evrensel beyannamesi*. İnsan&İnsan, 61, 795-808.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. *CSIE*.
- Booth, T., Booth, W., & Ainscow, M. (2000). Index for inclusion: A guide to school development led by disabled people. *CSIE*.
- Bursal, M. (2012). Kapsayıcı eğitim. *İlköğretim Online*, 11(2), 541-550.
- Büyükkasap, E. (2016). Kapsayıcı eğitimde erişilebilirlik: Türkiye'deki kapsayıcı eğitim uygulamalarında bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 825-848.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi. Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.

- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2).
- Cankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 1-16.
- Castles, S. (2010). Understanding global migration: A social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (10), 1565–1586. In.
- Cırtı Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları . *OPUS International Journal of Society Researches* , 11 (18) , 530-568 . DOI: 10.26466/opus.530733
- Ciyer, A. (2010). *Developing Inclusive Education Policies and Practices in Turkey: A Study of the Roles of UNESCO and Local Educators*. (Ph.D.). Arizona State University, United States -- Arizona. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/developing-inclusive-education-policies-practices/docview/822991792/se-2?accountid=16701> ProQuest Dissertations & Theses Global database. (3432563)
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çifçi, T., Arseven, İ., Arseven, A. ve Orhan, A. (2019). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas İli Örneği). *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1082-1101. DOI:10.30703/cije.581407
- Diken, İ. H. (2012). Kapsayıcı eğitimin kuram ve pratik boyutları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 59-73.
- Doğan, A. ve Telli, E. Y. (2022). Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi . *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 19 (3) , 1146-1162 . DOI: 10.33437/ksusb.1096805
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185. DOI:10.20860/ijoses.08223
- Fazlıoğlu, Y., ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Geçici Koruma Yönetmeliği*, 29153 C.F.R. (2014).
- Gibney, M. J. (2016). *Global refugee crisis: A reference handbook*. ABC-CLIO.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2021). *Suriyeli misafirlerimiz*. Erişim Tarihi: 12 Mart 2023, https://www.goc.gov.tr/icerik6/suriyeli-misafirlerimiz_363_378_4532_icerik
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2023a). *Geçici Koruma güncel veriler*. Retrieved from <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2023b). *Türkiye’de Geçici Koruma*. Retrieved from https://www.goc.gov.tr/turkiye-de-gecici-koruma#_ftn1
- Günkor, C. (2018). Göç olgusunun eğitim sistemine etkilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 59-71.
- Hoffmann, M. (2020). Education and social integration of Syrian refugees in Turkey: Policy, practice, and potential. *Journal of International Migration and Integration*, 21(1), 191-208.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Routledge*.

- İçduygu, A. (2019). Syrian refugees in Turkey: Pathways to precarity, differential inclusion, and negotiated citizenship rights. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(1), 35-52.
- Kandemir, A. & Aydın, B. (2020). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 33 (2) , 497-521 . DOI: 10.19171/uefad.554653
- Kayabaşı, E. K. (2022). Öğretmen Adaylarının Gözünden Kapsayıcı Eğitim. *Paper presented at the EJERCONGRESS 2022*, İzmir Ege Üniversitesi.
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Kırılmaz, M. C. ve Öntaş, T. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimi Gerçekleştirme Durumunun İncelenmesi. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 17(1).
- Kıvrak, Z. ve Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Öğrenme Süreçlerine Ailelerin Katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468.
- King, R. (2012). *Theories and typologies of migration: An overview and a primer* (Willy Brandt Series of Working Papers in International Migration and Ethnic Relations 3/12). Malmö: Malmö University, 3-3.
- Korkmaz, İ. (2011). Elementary teachers' perceptions about implementation of inclusive education. *US-China Education Review*, 8(2), 177-183.
- Kozikoğlu, İ. & Yıldırımöğlu, S. (2021). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişki . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , (51) , 226-244 . DOI: 10.53444/deubefd.827397
- Köse, N., Bülbül, Ö. ve Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Mansoor, A. M. ve Quillin, B. (2006). *Migration and remittances: Eastern Europe and the former Soviet Union*: World Bank Publications.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists*. Cambridge University Press.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*: Psychology Press.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Kapsayıcı eğitim rehberi*. Yenilenen Müfredat ve Eğitim Programları Genel Müdürlüğü.
- Mittler, P. (2003). *A brief history of inclusive education*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Özçelik, S. (2014). Kapsayıcı sınıf ortamında demokratik değerlerin benimsemesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 155-171.
- Özer Yürür, Y. vd. . (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Asos Journal*(37).

- Özokcu, O. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 19 (3) , 418-433 . DOI: 10.17679/inuefd.472639
- Öztürk, M. vd. . (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (S. Aktekin, Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, S. (2018). Kapsayıcı eğitimde farklılaştırılmış öğretim stratejileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 1-18.
- Ruijs, N. M., Peetsma, T. T., & Schneider, W. (2010a). The relationship between general and special education teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 435-449.
- Ruijs, N. M., Peetsma, T. T., & Schneider, W. J. (2010b). The relationship between general and special educators' self-efficacy and attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 245-260.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. DOI:10.33182/gd.v3i1.555
- Salend, S. J. (2015). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices* (8th ed.). Pearson.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Soydan, S. B., Saltalı, N. D. ve Şengöz, E. (2022). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliklerinin Yordayıcısı Olarak Eleştirel Çokkültürlülük Eğitim Özyeterlilikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10 (127). 244-265.
- Suárez-Orozco, C. ve Suárez-Orozco, M. M. (2009). Children of immigration: *Harvard University Press*.
- Susar Kırmızı, F. ve Duran, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 471-493.
- Şahin, C. (2001). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2).
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ve Özyeterlilikleri İle Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Tabak, H. (2019). Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: roller ve sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Terzi, R., Göçen, A. ve Altun, B. (2019). Mülteci öğrencilere yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: revize edilmiş mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeği. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 476-494. DOI:10.19126/suje.526197
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Toker, A. (2022). Sosyal Bilimlerde Nitel Veri Analizi İçin Bir Kılavuz . *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , Yıl 2022 Sayı 51:Özel sayı 1 , 319-345 . DOI: 10.30794/pausbed.1112493

- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. DOI:10.12691/education-2-4-6
- UNESCO, P. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254/PDF/248254eng.pdf>.multi adresinden 07.04.2023 tarihinde erişilmiştir
- UNHCR. (2018). *Global trends: Forced displacement in 2017*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>
- UNHCR. (2019). *Global trends: Forced displacement in 2018*. Erişim Tarihi: 12 Mart 2023, <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>
- UNHCR. (2022). *Türkiye'de geçici koruma*. Retrieved from <https://help.unhcr.org/turkiye/tr/information-for-syrians/temporary-protection-in-turkey/>
- UNICEF. (2019a). *Türkiye'de geçici koruma altındaki çocukların eğitime ilişkin istatistik raporu*. Retrieved from <https://www.unicef.org/turkiye/media/10711/file/Ge%C3%A7ici%20koruma%20alt%C4%B1ndaki%20%C3%A7ocuklar%C4%B1n%20e%C4%9Fitim%20istatistikleri.pdf>
- UNICEF. (2019b). *UNICEF Türkiye Yıllık Raporu - 2018*. Retrieved from <https://www.unicef.org/turkiye/media/7351/file/UNICEF%20T%C3%9CRK%C4%B0YE%20YILLIK%20RAPORU%20-%202018.pdf>
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Uysal, A. (2019). *Geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin lise düzeyinde eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir çoklu durum çalışması*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ünal, R. ve Yel, S. (2019). Development of a social acceptance scale for inclusive education. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10).
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yatgın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180.
- Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Zeynel, A. (2021). Kapsayıcı Eğitim ve İlkokul Öğretmenleri: Sistematik Bir İnceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.

Zlotnik, H., & Laczko, F. (2008). The age of international migration: The legal framework.
International Migration, 46.



EKLER

Ek-1 Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
29.04.2022	4	2022-305

KARAR NO: 2022-305
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Ezgi ÇETİN' in Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ÇELİK danışmanlığında “Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü İlkokulların Kapsayıcı Eğitim Açısından İncelenmesi (Samsun İli Örneği)” isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek, mülakat ve gözlem çalışmalarını içeren 57847 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Ezgi ÇETİN' in Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ÇELİK danışmanlığında “Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü İlkokulların Kapsayıcı Eğitim Açısından İncelenmesi (Samsun İli Örneği)” isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek, mülakat ve gözlem çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Ek- 2 Bilimsel Çalışma İzni



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-67180656-604.01.01-63751648
Konu : Ölçek İzni (Ezgi ÇETİN)

17.11.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi. a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün
21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) OMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü' nün bila tarihli ve 350252 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi OMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ezgi ÇETİN' in Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmen, yönetici ve öğrenim gören öğrencilerin velilerine yönelik "Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokulların kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi" konulu ölçek çalışması yapmak istediğine dair ilgi (b) yazı Müdürlüğümüz AR-Ge Komisyonu tarafından incelenmiştir.

İlgi (a) genelge gereği sonuçlar Müdürlüğümüz AR-Ge birimiyle paylaşılacak üzere uygun görülmüş olup, söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda uygulama sorularının çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak denetimi İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri/Okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına göre yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Murat AĞAR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
İlgi b Yazı ve Ekleri (... sayfa)

Dağıtım:

Gereği :
17 ilçe kaymakamlığı
İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri

Bilgi:
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Atatürk Blv. Yeni hükümet konağı No:120 İlkadım/SAMSUN

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

Telefon No : 0 (362) 435 80 63

E-Posta: proje55@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: E. ONAL (şef)

Unvan : Şef

İnternet Adresi: Faks: 3624354854

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c2b2-17c9-3222-942a-8753 kodu ile teyit edilebilir.

Ek- 3 Anket Kullanım İzni



Ünal Şimşek <unalsimsek@aksaray.edu.tr>
17.03.2022 00:21



Kime: Ezgi Çetin

Merhabalar Ezgi Hanım

İlgili ölçeği kullanabilirsiniz. Konuya ilişkin makale ve kitap bölümü çalışmalarım bulunmakta onlardan da faydalanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim. İyi çalışmalar

Dr. Öğr. Üyesi Ünal ŞİMŞEK
Aksaray Üniversitesi

Kimden: "Ezgi Çetin" <ezgicn@outlook.com>

Kime: unalsimsek@aksaray.edu.tr

Gönderilenler: 16 Mart Çarşamba 2022 11:55:18

Konu: Kapsayıcı eğitim öğretmen tutum ölçeği kullanım izni

Ek- 4 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Meslektaşım,

Elinizdeki bilgi formu, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliliklerinin, sınıf içi uygulamalarla karşılaştırılmasını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. **Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı gruptaki öğrencilerin, akranlarıyla birlikte kişisel gelişimlerini sağlayabilecek eğitim olanaklarından eşit oranda yararlanması ve bu konudaki engellerin ortadan kalkması süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Türkiye’de dezavantajlı grupta bulunan öğrenciler; a) Kız çocukları b)Özel gereksinime sahip çocuklar c)Çalışan çocuklar d)Geçici koruma altında bulunan (Suriyeli)çocuklar e)Yoksul ailelerin çocukları şeklinde sınıflandırılmıştır.** Araştırma sonuçlarının yol göstericiliği açısından vereceğiniz bilgiler önemlidir. Burada elde edilecek bilgiler bilimsel çalışmanın dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. **Lütfen her maddeyi kendinize uygun şekilde işaretleyiniz.** Katkılarınızdan ve değerli vaktinizi ayırdığınızdan dolayı çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Ezgi ÇETİN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:

Kadın (1) Erkek (2)

2. Mesleki Kıdeminiz:

1-5 yıl (1) 6-10 yıl (2) 11-15 yıl (3) 16-20 yıl (4) 21 yıl ve üzeri (5)

3. Öğrenim düzeyiniz nedir?

Lisans (1) Yüksek Lisans (2) Doktora (3) Öğretmen Okulu (4)

4. Sınıfınızda geçici koruma altında bulunan (Suriyeli) öğrenci var mıdır?

Evet (1) Hayır (2)

5. Daha önce kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb. katıldınız mı?

Evet (1) Hayır (2)

Ek- 5 Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

Faktörler	No	Maddeler	(5) Kesinlikle katılmıyorum	(4) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(2) Katılmıyorum	(1) Kesinlikle katılmıyorum
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliği	1	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dâhil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm.					
	2	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesi tüm sınıfı olumsuz etkiler.					
	3	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm.					
	4	Sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez.					
	5	Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim.					
	6	Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum.					
	7	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum.					
	8	Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm.					
	9	Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal birlikteliğin sağlanmasının amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	10	Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların saygı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	11	Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünmüyorum.					
	12	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftan dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum.					
	13	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede, öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu düşünüyorum.					
	14	Sınıf içi uygulamalarda farklı branştaki öğretmenlerden destek alınmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracığını düşünüyorum.					
	15	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum.					
Kapsayıcı Eğitime İlginin Artırılmasını Gerekliliği	16	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftaki akranlarından geri kalmasını istemem.					
	17	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif almam.					
	18	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.					
	19	Öğretmenlerin, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ön yargı ile yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
	20	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
	21	Kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum.					
	22	Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olacağını düşünürüm.					

Ek-6 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba benim adım Ezgi Çetin ve 19 Mayıs Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokulların kapsayıcı eğitim açısından değerlendirmek için tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Yaşar Çelik ile birlikte yüksek lisans tezim için bir araştırma yapıyoruz ve sizinle bu konuyla ilgili olarak konuşmak istiyoruz. Bu görüşmede amacım geçici koruma altında bulunan öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokulların kapsayıcılığı ile ilgili ne düşündüğünüzü ortaya çıkarmaktır. Öğretmenlerle görüşme yapıyorum çünkü öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilk elden tanık olan kişiler olduğunu düşünüyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların bundan sonra yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin bu konuyla ilgili düşüncelerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum. Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım. Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmeyi verilerin analizi ve veri kaybı olmaması amacıyla kayıt altına almak istemekteyim. Eğer kayıt altına alınmasını istemiyorsanız görüşmeyi şu an sonlandırabiliriz. Görüşmenin kayıt altına alınmasını onaylıyor musunuz? Bunun sizin için bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda Suriyeli öğrencilerin bulunması sınıf ortamını nasıl etkilemektedir?
2. Kapsayıcı eğitimin gerekliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
3. Kapsayıcı eğitimin Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumu üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanması için neler gereklidir?
5. Sınıfınızda kapsayıcı eğitime yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız örnekler verebilir misiniz?
6. Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin bulunduğu sınıfta öğretmen olmanın olumlu/olumsuz yönleri nelerdir?
7. Kapsayıcı eğitim sürecinde okul yönetimi, öğrenci ve velilerle iş birliği süreciniz nasıldır?
8. Kapsayıcı eğitim sürecinin daha etkili ve verimli olmasına yönelik önerileriniz nelerdir?

Ezgi ÇETİN

Ek-7 Kod Matris Haritası

Kod Sistemi	Öğretmen transkri...
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi algılaması - Öneriler - Velilere Yönelik - Velilerin Türkçe Öğrenmeleri - Eğitim koordinatörlerine yönelik - İşbirliği - Uygun sınıf ortamı - Kendi eğitim sistemleriyle eğitim almaları - Sınıf mevcutlarının azaltılması - Dil Sorununun Çözülmesi - Kapsayıcı Eğitimin Türk Eğitim Sistemine Uyarlanması - Belli bir sınıf seviyesinde uzmanlaşmak - Kuralların konulması ve uygulanması - Öğrencinin seviyesine uygun sınıflara yerleştirilmesi - Materyal desteğinin sağlanması - Türkçe eğitiminin ayrı yapılması - Ayrı okulda olmaları - Yabancıların yerleşimlerinin belirli prosedürde yapılması - Kapsayıcı eğitimde işbirliği süreci - Velilerle - Velilerin Bilinçli Olma Durumu - Türk Velilerin önyargıları - Yabancı velilerin ilgisizliği - Okul yönetimiyle - Okul yönetiminin olağan prosedürü uygulaması - İdarenin iş yükünün artması - Okulun öğrenci profilinin değişmesi - Öğrencilerle - Öğrencilerden tercümanlık desteği - Gök'ü öğrencilerin öğretmeni olmak - Olumsuz yönler - Önyargılar - İletişim Problemleri - Verimsizlik hissi - Davranış problemleri - Sınıf ikliminin bozulması - Ekstra yorgunluk - Olumlu yönler - Yurtdışına çıkmak - Meslek tatmininin artması - Farklı kültür tanıma - Farkındalıkların artması - Sabırının artması - Kapsayıcı Eğitime Yönelik Etkinlikler - Velilere yönelik - Tercüman bulundurma - Veli bilinçlendirme	



▼	Öğrencilere yönelik	
	○ Ayrımcılık yapmama	■
	○ Materyal kullanımı	■
	○ Yapabildikleri etkinliklerde görev verme	■
	○ Jest mimik kullanımı	■
	○ Akran eğitimi	■
	○ Bireysel çalışmalar	■
	○ Yaparak yaşayarak öğrenme	■
▼	Kapsayıcı Eğitimin uygulanması için gereklilikler	
▼	Eğitim koordinatörleri açısından	
	○ Tercüman desteği	■
	○ Ders dışı sürelerde Türkçe eğitimi	■
	○ Bölge okullarının yapılması	■
	○ Uygun ortam sağlanması	■
	○ Velilerin Bilinçlendirilmesi	■
	○ Okul öncesi zorunlu dil eğitimi	■
	○ Sınıf mevcutlarının azaltılması	■
	○ Müfredatın Esnetilmesi	■
	○ Eğitimin iyi koordine edilmesi	■
▼	Öğretmenler açısından	
	○ Öğretmenin teşvik etmesi	■
	○ Eğitimli eğitimcilerin bulunması	■
▼	Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliği	
▼	Okul yönetimi açısından	
	○ Sınıf mevcutlarının azaltılması	■
▼	Sosyal açıdan	
	○ Sosyal gelişime katkı	■
	○ Fırsat eşitliği sunması	■
	○ İletişim ihtiyacının yaratılması	■
▼	Devlet politikası açısından	
	○ Kısıtlı süreyle olmalı	■
	○ Kürtçenin Türk Eğitim sistemine dahil edilmesi	■
	○ Yabancıların dağılımları	■
	○ Kuralların uygulanmaması	■
	○ Kapsayıcı Eğitimin Türk Eğitim sisteminde uyarlanması	■
	○ Gerekli değildir	■
▼	GKA öğrencisi bulunmasının sınıf ortamına etkileri	
	○ Herhangi bir etkisinin olmaması	■
▼	Olumsuz Etkileri	
	○ Sınıf ikliminin bozulması	■
	○ Maddi güçlük	■
	○ Öğrencinin Aile Ortamı	■
	○ Davranış problemleri	■
	○ Akademik problemler	■
	○ Dil sorunu	■
▼	Olumlu etkileri	
	○ Empati duygusunun gelişmesi	■

ÖZ GEÇMİŞ

Ezgi Çetin, Tekirdağ Namık Kemal Lisesi'ni bitirdikten sonra 2016 yılında Artvin Çoruh Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği bölümüne başladı. 2017 yılında Farabi değişim programı ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ne geçiş yaparak ikinci yıl eğitimini burada tamamladı. 2018 yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'ne yatay geçiş yaptı. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünden 02.07.2020 tarihinde mezun oldu. 2020 yılında OMÜ LEE Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programına girdi. Mezuniyetinden bu yana sınıf öğretmeni olarak görev yapan Ezgi Çetin, orta derecede İngilizce bilmektedir. Lisanlı PREP eğitimi uygulayıcısıdır..

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0009-0007-7001-8379

Yayınlar:

1. Çetin, E. ve Çelik, Y. (Aralık, 2021). “Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Güçlük Durumlarının Türkçe Dersine Katılımlarındaki Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri”. *III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi / Education Research and Teacher Education (ERTE) Congress*, Uşak Üniversitesi, Uşak.