



ISSN 1304-8120 | e-ISSN 2149-2786

Araştırma Makalesi * Research Article

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Views on Inclusive Education

Adem DOĞAN

Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aademdogan@gmail.com,
Orcid ID: 0000-0001-6952-7415

Eşe Yüksel TELLİ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, yukseltelli658@gmail.com,
Orcid ID: 0000-0001-9633-1266

Öz: Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini almak ve bu süreçte yaşadıkları problemlere değinmek ve bu problemler için çözüm önerileri sunmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla toplanmıştır ve içerik analizi yöntemiyle bulgular elde edilmiştir. Çalışma 2021-2022 öğretim yılında bir ilkokulda görev yapan 32 katılımcı öğretmenin görüşleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sınıflarında yalnızca mülteci öğrenci bulunan öğretmenlere sorulan sorularla, bu öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle kurdukları iletişimde ne gibi problemler yaşadıklarını aydınlatmaya yönelik yapılmıştır. Araştırma bulgularında geçici barınma merkezinde eğitim alan mülteci çocukların kendi aralarında ve öğretmenlerle kurdukları iletişimde ciddi sorunlar olduğu saptanmıştır. Bu sorunların temelinde öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları dilin farklı olması vardır. Öğrencilerin birbirleriyle yaşadıkları iletişim problemlerinin kaynağı ise içinde yetiştikleri toplumun kültürel etkisidir. Araştırma sonucunda ise, mülteci çocukların hem birbirleriyle hem de öğretmenlerle olan iletişim problemini çözebilmek adına gerekenlerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı gruplar, dil problemi, mülteci, öğretmen görüşleri.

Abstract: The aim of this study is to get the opinions of primary school teachers about inclusive education, to address the problems they experience in this process and to offer solutions for these problems. This research was conducted in the light of the qualitative research method. Data were collected through semi-structured forms and found by content analysis method. The study was carried out with the support of 32 participants working in a primary school in the 2021-2022 academic year. This study was carried out with the questions asked to teachers who only have refugee students in their classrooms in order to illuminate what kind of problems these students experience in their communication with each other and the teachers. In the research findings, it was determined that children refugees who were educated in the temporary shelter center had serious problems in their communication with each other and with the teachers. The basis of these problems is the difference in the language used by teachers and students. The source of the communication problem which students experience with each other is the cultural effect of the society they grow up in. As a result of the research, it is recommended to do what is necessary in order to solve the communication problem of refugee children both with each other and the teachers.

Keywords: Inclusive education, disadvantaged groups, language problem, refugee, teachers' views.

Geliş Tarihi:01.04.2022

Kabul Tarihi:31.08.2022

Yayın Tarihi:31.12.2022

Atıf: Doğan, A., & Telli, E.Y. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1146-1162. Doi: 10.33437/ksusbd.1096805

GİRİŞ

1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde temel bir hak olarak tanımlanan eğitim, fertlerin toplumda etkin birer rol almalarını sağlamada, yoksullukla mücadelede kritik bir önem taşımaktadır. Kapsayıcı eğitimi ise herkesin en temel haklarından olan eğitime dışlanmadan ulaşmasıdır (Stubbs, 2008). Daha genel bir tabirle kapsayıcı eğitim ne kadar farklılık olursa olsun tüm çocukların eşit şartlarda ve sistematik öğrenme imkânlarına sahip olmasını destekler (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2012).

2010 yılında meydana gelen "Arap Baharı" ile birlikte gerçekleşen bir dizi olay ve Ortadoğu'da olan olaylar neticesinde Türkiye büyük bir çoğunluğu Suriye'den gelenler olmak üzere Irak, Özbekistan, Afganistan ve İran'dan göç almıştır. Bu göçler, göç eden bireylerin yanı sıra göç edilen ülkenin vatandaşlarını da sosyo-ekonomik, siyasi, kültürel ve demografik açıdan değiştirmiştir. Yaşanan değişiklikler neticesinde Suriye'de meydana gelen iç savaş ve devamındaki büyük göç hareketleri göç eden nüfus göz önünde bulundurulduğunda özellikle Türkiye'de yeni politikalar geliştirilmesi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine uyumu hususlarında düzenlemeler gerektirmiştir. Bu düzenlemeler başka kültürlerden gelen öğrencilerin kabulü, duygudaşlık ve bireysel farklılıklara saygı tabanında şekillenmiştir. Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi hususunda UNICEF liderliğinde yapılan çalışmalar da etkili olmuş ve 2016 yılından bu yana farklı kişisel özelliklere sahip öğrencileri kapsayan bir eğitim anlayışı düşüncesi hız kazanmıştır.

Bireysel farklılıklar sadece göçlerle Türkiye'ye gelmiş öğrencileri kapsamamaktadır. Türkiye'de kapsayıcı eğitim genelde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik kullanılmakta olup bu kullanımla sınırlıdır. Bireysel farklılık öğrencilerin hazırbulunmuşluk seviyeleri, ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi öğrenme durumları ile ilgili olabileceği gibi öğrencilerin içinden geldikleri sosyo-kültürel ortam, sosyo-ekonomik yetersizlikler, dağılmış aile çocuğu olma, afetle karşı karşıya kalma, özel eğitime gereksinim duyma, toplumsal cinsiyet eşitsizliği yaşama, risk altındaki çocuk olma ve mülteci-sığınmacı-göçmen olma gibi dezavantajlara sahip olmaktan da kaynaklanabilmektedir. Tüm bu bireysel farklılıkları kabullenerek ve herkes için eğitim anlayışıyla hareket eden kapsayıcı eğitim, günümüzde farklılıkları ile kendini gerçekleştirme, eğitime erişim ve katılımda güçlük yaşayan ayrımcılığa maruz kalan tüm bireylerin eğitime uyumunu sağlamaya yardımcı olacağından gerekli olduğu düşünülmektedir (Fırat, 2021). UNESCO (2009)'ya göre kapsayıcı eğitim, tüm çocuk, genç ve yetişkinler olmak üzere tüm bireylerin dâhil olduğu eğitim sistemidir, çocuk hakları ile insan haklarının bir gereği olmakla birlikte toplumsal kalkınma ve sosyal içermenin de ön koşuludur. Kapsayıcı eğitim, UNESCO tarafından kabullenilmiş şekliyle şöyle tanımlanmaktadır; tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içinde bulunan imtiyazları azaltarak cevap verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme dönemindeki tüm çocukları kapsayan ortak görüşünü ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu düşüncesiyle içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması gerekli olan değişiklikleri içerir (UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitim; eğitim alan her bireye eşit olanaklar verilmesi olarak tanımlanır (Ainscow, 2016; Sakız, 2021; UNESCO, 1994). 1960 yılında gelişen İnsan Hakları hareketiyle birlikte UNESCO, eğitimde ayrımcılığa karşı yayınladığı raporda hiçbir ferden sosyal statüsü, fiziksel farklılığı, cinsel yönelimi, etnik kökeni, dili, dini, ulusu, ekonomik durumu ve yatkınlıklarından dolayı ayrımcılığa maruz bırakılmasının mümkün olamayacağını dile getirir. Bu yaklaşım özel ihtiyaçları olan çocukların genel eğitim sistemine uyum sağlaması olarak algılanmıştır (Amaç, 2021; Sakız & Woods, 2015). Oysaki bu yaklaşımın temel amacı tıbbi modelden uzaklaşarak herkes için eşit eğitim hakkı veren kapsayıcı bir eğitim şekli ortaya koymaktır (Altan, 2019; Atmacaoğlu, 2019; Sarıgöz, 2019). Kapsayıcı eğitim, bütün öğrencilerin ortak bir amaç dahilinde yaşlılarıyla birlikte okul hayatına etkin olarak katılması, eğitim politikalarının, öğretim programlarının ve öğrenme ortamlarının farklı öğrenme gereksinimlerini giderecek bir şekilde değişiklik yapılmasını öngörmektedir (Öztürk vd., 2009). Buna göre öğrenciler arasında var olan farklılıkların ve öğrencilerin değişen gereksinimlerinin sorun olarak değil, çok kültürlülük temelinde bir fırsat olarak ele alınması gerekmektedir (UNESCO, 2005).

Kapsayıcı eğitimin hedefinin mülteci öğrencileri eğitim ortamlarına daha hızlı bir şekilde adapte olmasını sağlamak olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitimin içerdiği yenilikçi dinamikler ve buna bağlı oluşan felsefi değişim sadece kurumsal düzeyde değil, aynı zamanda öğrenci çeşitliliğini içselleştiren ve destek veren pozitif okul ikliminin oluşmasında da etkili olmaktadır (Öztürk vd., 2009). Ayrıca kapsayıcı

eđitimi gerçekleřtirmek adına sosyoekonomik olanakları dűřuk ailelerden gelen çocuklar, gűle gelen çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, roman çocuklar ve mevsimlik tarım iřçilerinin çocukları gibi çeřitli nedenlerle dezavantajlı durumda olan çocukların eđitime ulařması ve eđitimden maksimum lude kazanç elde etmeleri için çeřitli politika ve çalıřmalar yűrűtűlmektedir (MEB, 2016a).

İlkokul dűzeyinde đretim programları, öđrencilerin ilk olarak okuma yazma becerisi kazanmaları, temel sosyal bilgileri edinmeleri ve dört iřlem yapabilme becerisine sahip olmaları űzerine yođunlařmaktadır. Okuma yazma becerisi ve dil đretimi, tanım aralıđı oldukça geniř olan kavramlardır. Dil ile ilgili yapılmıř tanımlar arasından TDK [Tűrk Dil Kurumu] (2021)'ya göre "İnsanların duygularını, dűřuncelerini bildirmek için szcűkler ya da iřaretler aracılıđıyla yaptıkları anlařma; öteki kiřilerle iletiřimi sađlayan ortam" olarak tanımlanmıřtır. Bebekler dođduđu andan itibaren içinde bulunduđu ortamdaki duyduđu sesleri anlamaya ve taklit etmeye çalıřarak konuřmayı öđrenmeye bařlar. İřte bu noktada bireylerin ailesinden ve içinde yařadığı toplumdaki öđrendiđi dil, TDK'ye göre ana dil olarak kabul edilmektedir. Bu řekilde her toplumun kendine ait bir dili oluřmaktadır. Bu bađlamda dil, "dűřüne, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam ynűnden ortak öđeler ve kurallardan yararlanarak bařkalarına aktarılmasını sađlayan çok ynlű geliřmiř bir dizge" olarak tanımlanmaktadır (Aksan,2003, aktaran Kaya, 2019). Eđitim sűrecinin bařında her ferdin ilkokul dűzeyinde bu dil đretimi sűrelerini tam ve eksiksiz olarak almak herkes için Anayasal bir haktır. Temel eđitim içerisinde alınan diđer konular arasında, yakın çevreden dűnya űlkelerine kadar genel bir sosyo-kűltűrel bilgi ve becerilerin öđretilmesi gerekmektedir. Bunlarla birlikte temel matematik becerilerinin de içinde bulunduđu đretim sűrelerinden her bireyin geçmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eđitim bunlara zamanında ve yeterince eriřememiř bireylere geç de olsa bu eđitsel sűrelerden geçirecek uygun ortamların sunulmasını sađlayarak bireyin topluma uyumunu kolaylařtırmaktadır.

İnsanların kendi ana dillerinin dıřında birçok faktöre bađlı olarak bařka dilleri öđrenme gereksinimi de duyabilmektedir. Bu bazen bir bařka űlkede yařamak isteđi, bazen bilimsel çalıřmaları anlama gerekliliđi bazen de bulunduđu űlkeden bařka űlkelere g etmeyi gerektirecek savař ve afet gibi durumlardır. Farklı kűltűr ve cođrafyadaki insanlarla anlařmak, eđitim olanaklarından yararlanmak, iř bulmak ve g gibi faktörler kiřilerde o bölgelerde yařayan insanların dilini öđrenmeyi zorunlu kılabilir. Bu nedenlerden çođunda bireyin kendi isteđine bađlı olarak gnűllűlűk esasken g gibi durumlarda bireyler istem dıřı ve zorunluluktan bařka bir dili öđrenme sűrecine dâhil olabilmektedir (Beydili Kaya, 2019). G kiřinin isteyerek ya da istemeyerek yer deđiřtirmesidir. űlkelerinde çıkmıř olan savař nedeniyle birçok Suriyeli vatandař űlkemize g etmiřlerdir. Gűney komřumuz olan Suriye'de, 2011 yılından beri devam eden savařtan dolayı űlkemize kitlesel bir g sűreci olmuřtur. Bu gcűn bűyűklűđűnden kaynaklı olarak hem g edenlerin kendilerine hem de űlke vatandaşlarına birçok sorunu da beraberinde getirmiřtir. Genel anlamda zorunlu olarak gerçekleřtirilen glerin beraberinde getirdiđi ekonomik, psikolojik, fizyolojik birçok sorun bulunmaktadır. Bunların yanında yařanılan en önemli sorunlardan biri de dil sorunudur.

Tűrkeyi yabancı dil olarak đrenen Suriyelilerin yařadıkları en önemli dil sorunlarından biri de Tűrke kelimeleri dođru bir řekilde okuma, yazma ve dűzgűn telaffuz edebilmedir. Bu sorunlardan dolayı iletiřim kurarken karřısındakini anlama ve kendini ifade etme ihtiyacını tam olarak karřılayamadıkları zaman iletiřime girmekten kaçınmaktadırlar (Kaya, 2019). Tűrkiye'nin eđitim sistemine dâhil olan göçmenlerin bireysel özellikleri ve Tűrk halkı ile olan uyumunun geliřtirilmesi için belirli bir dűzeyde dil eđitiminden geçmedikleri durumda bazı noktalarda dezavantajlı duruma dűřmeleri muhtemeldir. Diđer bir deyiřle Tűrkiye'de yabancı uyruklu öđrencilerin bu űlkede yařayabilmeleri dođrultusunda Tűrke öđrenmeleri zorunlu bir hal almıřtır (Moralı, 2018). Bu kapsamda gerek göçmenlerin yařadıkları kamplarda gerekse řehir merkezlerinde okullara devam eden göçmen ve műlteci çocuklarının eđitimlerinin aksamaması için eđitimler verilmeye devam edilmektedir. Ancak birçok olumsuz řartları yařamıř ve öyle okula gelmiř bu çocukların okul ortamında çok sayıda sorunla karřılařması da oldukça dođal karřılanmalıdır. Bu çalıřmada bu öđrencilerin okullarda ne tűr sorunlar yařadıklarını derslerine giren öđretmenlerin gzűnden yansıtılmak amaçlanmıřtır.

YÖNTEM

Araştırma kapsayıcı eğitim kapsamında yer alan sorunlar űzerine yapılmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmayı insanın, kendi gizlerini ozmek ve kendi emeğiyle şekil verdiği toplumsal sistemlerin

derinliklerini bulmak üzere geliştirdiği bilgi üretme seçeneklerinden birisi olarak tanımlamak doğru olabilir (Güven, 2018). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, fark ettiğimiz, ancak derin ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgular üzerine yapılan çalışmalarda sık kullanılmaktadır. Bir çalışmada da bir ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kişisel deneyimlerine ilişkin görüşleri alınarak bir olgu olan kapsayıcı eğitime ilişkin yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Maxwell, 2012). Zaten olgubilim çalışmalarının temel amacı, bir olguya ilgili kişisel deneyimleri, daha genel bir düzeye çekmektir (Creswell, 2016). Olgubilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmanın temelinde ilişkin kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları belirlemek amacıyla verilerin dikkatli, detaylı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Baltacı, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Akdeniz Bölgesinde yer alan bir ilinin merkez ilçesinde yer alan ilkokulda görev yapan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derslerine giren farklı branşlardan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile öğretmenler belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi ile bir konu hakkında zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verecek kişilere ulaşılması amaçlanmaktadır (Patton, 1987). Bu çalışmanın amacına uygun olarak dezavantajlı öğrencilerin çok olduğu bir ilkokulda, bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerden konu hakkında daha derinlemesine bilgi alınacağı düşünülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin veriler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin bilgiler

Kategoriler		f	
Cinsiyet	Kadın	19	
	Erkek	13	
Branş	Sınıf Öğretmenliği	27	
	Diğer	Özel Eğitim	2
		İngilizce	2
		Din Kültürü	1
	Toplam	32	
Okutulan Sınıf	1.Sınıf	8	
	2.Sınıf	4	
	3.Sınıf	12	
	4.Sınıf	11	
	Yönetici	1	
Mesleki Tecrübe	1-4 Yıl	10	
	5-9 Yıl	10	
	10-14 Yıl	9	
	15-19 Yıl	1	
	20 ve Üzeri	2	
Eğitim Düzeyi	Lisans	31	
	Lisansüstü	1	
Kapsayıcı Eğitim	Evet	26	
	Hayır	3	
	Emin Değilim	3	

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu farklı branşlardan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 19’ u kadın, 13’ ü erkektir. Öğretmenlerin hepsi Barınma Merkezi İlkokulu’nda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 5 tanesi diğer branşlardan olmak üzere 27’ si Sınıf, 1’ i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2’si İngilizce, 2’si Özel Eğitim öğretmenidir. Öğretmenlerden 10’u 1-4 yıllık, 10’u 5-9 yıllık, 9’u 10-14 yıllık, 1’i 15-19 yıllık, 2’si 20 yıldan fazla kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 31’i lisans ve 1’i lisansüstü olmak üzere eğitimlerini tamamlamışlardır. Öğretmenlerin 26’sı evet, 3’ü hayır,

32'si emin değilim olmak üzere kapsayıcı eğitim kavramını daha önce duyup duymamalarına ilişkin fikir belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan formda yer verilmesi düşünülen sorular alan taraması yapılarak belirlenmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular iki alan uzmanı (sınıf eğitimi alanında doktora yapmış) ve bir dil alan uzmanından (Türkçe öğretimi alanında doktora yapmış) görüş alınarak son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 7 sorudan oluşmaktadır. Form öğretmenlere ön bir görüşme sonrası elden teslim edilmiştir. Öğretmenlerin formu doldurmaları için uygun zaman verilerek birkaç güç sonra yine elden görüşerek teslim alınmıştır. Araştırmada öğretmenlere cevaplaması için yazılı şekilde iletilen sorular:

• Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenciler, devam etmekte olduğu sınıflarda ne tür sorunlar yaşamaktadır?

• Sınıfınızda Türkçe bilmeyen mülteci çocuk var mı? Türkçe bilmeyen mülteci çocuklarla iletişim sorunu, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlara nasıl yansımaktadır?

• Okulunuzda, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinizde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik söylemler (kadın gibi, adam gibi, erkek Fatma, kadınsı, erkeksi, bilim adamı, adamakıllı vb.) kullanılıyor mu? Kullanılıyorsa bunlara örnek verebilir misiniz?

• Okulunuzda, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinizde fiziksel ve zihinsel engellilik durumlarına yönelik söylemler (kör, topal, sağır, kel, kısa, uzun, şişman, dört göz vb.) kullanılıyor mu? Kullanılıyorsa bunlara örnek verebilir misiniz?

• Okulunuzda, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinizde birbirlerine yönelik yaşlarıyla ilgili yanlış söylemler (yaşlı, moruk, ihtiyar, çocuk avutmuş vb.) kullanılıyor mu? Kullanılıyorsa bunlara örnek verebilir misiniz?

• Okulunuzda, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinizde etnik kökenlerine ilişkin yanlış söylemler (Kürt, Suriyeli, Çerkez, Alevi, Sünni, Yobaz, Gerici vb.) kullanılıyor mu? Kullanılıyorsa bunlara örnek verebilir misiniz?

• Okulunuzda dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinizde akran zorbalığı görülmekte midir? Görülmeğe bu duruma örnek verebilir misiniz?

Araştırma sorularında bazı örnekler verilmiştir çünkü içeriğe dair öğretmenlerin çekingen olmayıp gerçeği yansıtmaları konusunda gerçekçi davranmaları çalışmanın amacına ulaşması bakımından önem arz etmektedir. Formların dağıtılması ve toplanması sırasında da araştırma konusunda sözlü ifadeler veri toplama aracında not olarak açıklayıcı bilgi olarak not edilmiştir. Öğretmenlerin soruları cevaplarırken de birbirinden etkilenmemeleri konusunda özellikle ricada bulunulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, nitel araştırma yönteminde çok kullanılan içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir (Creswell, 2003). İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden var olmayan yeni temaların, kategorilerin ve boyutların ortaya çıkmasına olanak tanır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklanabilecek kavramlara ulaşmak ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 227). Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre nitel araştırmalarda geçerlik, çalışılan olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince tarafsız gözlemesi anlamına gelmektedir. Nitel araştırmalardaki geçerlik kavramı, sosyal bir olayın her türlü gerçekliği ile birlikte değerlendirilmesini gerektirmektedir.

İçerik analizlerinin meta-analiz, meta-sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olarak üç farklı türü bulunmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada ele alınan konu betimsel içerik analizi ile bulgular elde edilmiştir. İçerik analizinde sıklıkla kullanılan model (Miles-Huberman modeli), analizcilere tümevarımın uygulanmasına yönelik kuramsal bir çerçeve ve uygulama modelini sunduğu için kullanılmıştır. Miles ve Huberman (1994) modeline göre yapılan analizde, verilerin düzenlenmesi veya azaltılması, verilerin sergilenmesi, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması olarak tasarlanan üç temel aşamayı içermektedir. İki araştırmacı ayrı ayrı çalışarak oluşturdukları analizleri birleştirerek bütüncül bir yaklaşım elde etmeye çalışmıştır. Fikir ayrılığı olan maddelerde tekrar görüşülerek fikir birliğine varılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994, s.64)'ın formülü $\{Güvenirlik = [Görüş\ birliğı / (Görüş\ birliğı + Görüş\ ayrılığı)] \times 100\}$ kullanılarak hesaplanmış ve uyum oranı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Miles-Huberman'ın güvenilirlik formülünde çıkan değerin 0.70'ten yüksek olduğu durumlarda kodlamalarının güvenilir olduğunu ifade edilmiştir (Akay ve Ültanır, 2010, 80; Çetin ve Doğan, 2018). Görüş ayrılığı olan konular araştırmacılar tarafından tekrar görüşülerek ortak kararlar uygun içeriğe alınarak maddelerin içerik analizleri tamamlanmıştır. Araştırmada katılımcılardan elde edilmiş verilerden tabloların ve katılımcıların görüşlerinin tam olarak ifade edilebilmesi için katılımcıların görüşleri hiçbir değişiklik yapılmadan yazılarak tırnak işareti içinde verilmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutularak "Ö" kodu ile yalnızca kaç numaralı katılımcı oldukları yazılmıştır. Katılımcıların farklı branşlardan öğretmenlerden oluşmasının çalışmaya veri çeşitliliği açısından ayırt edici bir tarafı olmadığı düşünülerek kodlamada fark gözetilmemiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayanarak ulaşılan bulgulara yer verilmektedir. İlk olarak öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinin devam etmekte oldukları sınıflarında ne tür sorunlar yaşadıklarına dair cevapları tablo 2'de sıralanarak verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinin devam etmekte oldukları sınıflarında ne tür sorunlar yaşadıklarına dair cevaplarının dağılımı

Kategoriler	f	Öğretmenler
Dil Sorunu	28	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32
Devam Sorunu	25	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31
Aile ile İlgili Sorunlar	23	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32
Etkinliklere Katılım Sorunu	20	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö27, Ö29, Ö31, Ö32
Bireyselleşme	3	Ö19, Ö23, Ö31
Akran Zorbalığı	3	Ö12, Ö13, Ö32
Kültürel Farklılıklar	2	Ö9, Ö32
Beslenme, Temizlik, Sağlık Sorunları	1	Ö14

Tablo 2'de öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinin devam etmekte oldukları sınıflarında ne tür sorunlar yaşadıklarına dair cevapları verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenler dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin yaşadığı sorunların en büyüğünün dil sorunu olduğunu düşünmektedir. Bu sorundan kaynaklı olarak etkinliklere katılım sorunu yaşamakta olduklarını da belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunun derslere devam etmeleri konusunda da problemler yaşandığını belirtilmiştir. Bunlar dışında yaşanan problemlerin sıklığı düşüktür ve bu problemlere az rastlanmaktadır.

Ö3: "Bazı öğrencilerin Türk mü yabancı uyruklu mu olduğunu konuşmasından anlayamazken bazıları ile hiçbir iletişim kuramıyorum. Onların hangi uyruktan ya da nereden geldiklerini öğrendiğimde onların dillerinde birkaç kelime öğrenerek onlarla ben iletişim kurma çabası içine giriyorum. Buna rağmen çoğu dezavantajlı gruptaki öğrenci ile pek normal bir iletişim içinde olamıyoruz. Bu durum sınıf içindeki öğrenci dengesini de çok olumsuz etkiliyor. Dersleri bazen üç beş öğrenci ile yapmak durumunda kalıyorum."

Ö14: “Derslerime bu öğrenciler genelde isteksiz gelmektedir. Devamsızlık durumları her zaman sorun olmakta ve rapor ya da devam süreleri ile ilgili sürekli idareye bilgi vermek durumunda oluyoruz.”

Ö18: “Öğrenciler genel olarak çok hırçın ve hayata bakış açıları sertlik ve güç üzerine. Genelde kavga ile sorun çözmeye eğilimindedir.”

Araştırmadaki diğer bulgu, öğretmenlerin sınıflarında bulunan Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurma konusunda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların sınıf içi ve sınıf dışı ortamlara nasıl yansıdığı konusundaki görüşlerini içermektedir. Öğretmenlerin Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurma konusunda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların sınıf içi ve sınıf dışı ortamlara nasıl yansıdığını içeren bilgiler tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurma konusunda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların sınıf içi ve sınıf dışı ortamlara nasıl yansıdığına yönelik görüşleri

Kategoriler	f	Öğretmenler
Türkçe bilmeyen mülteci çocuk	Var	32 Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32
	Yok	0
İletişim Kurma	Türkçe Temel Kavramlar öğretimi (Basit Kelimeler)	6 Ö2, Ö6, Ö10, Ö12, Ö18, Ö22
	Çeviri Programı Kullanma	2 Ö16, Ö32
	Görselleştirme, Teknoloji	5 Ö1, Ö7, Ö9, Ö10, Ö15
	Beden Dili Kullanımı	8 Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32
	Tercüman	15 Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö31
	Ders Dilinin Arapça Olması, Öğretmenin Arapça Öğrenmesi	6 Ö5, Ö6, Ö9, Ö13, Ö14, Ö28
	Sınıf içi ve Dışı ortamlara Yansımaları	Olumsuz Yansımalar
İletişim Kuramama		10 Ö2, Ö6, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö28, Ö31
Zaman Kaybı		4 Ö4, Ö5, Ö18, Ö24
Sosyalleşememe		2 Ö19, Ö20

Tablo 3’te öğretmenlerin sınıflarında bulunan Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurma konusunda yaşadıkları sorunlar ve sorunların sınıf içi ve sınıf dışı ortamlara nasıl yansıdığına yönelik görüşleri verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda tüm öğretmenlerin sınıfında Türkçe bilmeyen mülteci öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin Türkçe bilmemesinden kaynaklı olarak onlarla iletişim kurmakta zorlanmakta ve bunun için çeşitli yöntemler kullanmaktadırlar. Bu yöntemlerden sık olarak kullanılanlar “beden dili” ve “tercüman” kullanımınıdır. Bunların dışında öğretmenler Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurabilmek amacıyla ‘basit kelime’ kullanımı, ‘çeviri programı kullanma’, ‘görselleştirme ve teknoloji’ kullanımı, ‘öğretmenin Arapça öğrenmesi’ gibi yöntemlere de başvurmuşlardır. Öğrencilerin Türkçe bilmemesi ise sınıf içi ve sınıf dışı davranışlara olumsuz olarak yansımaktadır. Bu olumsuzluklar ise ‘iletişim kuramama’, ders içerisinde ‘zaman kaybı’ ve ‘sosyalleşememe’ başlıkları adı altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurma konusunda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların sınıf içi ve sınıf dışı ortamlara nasıl yansıdığına yönelik görüşlerini belirten bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Evet var. Türkçe bilen öğrencilere anlatarak aktarımda bulunuyorum. Görselleştirmelerde kullanabiliyorum. Teknolojik aletler bu konuda kaynak olabiliyor.”

Ö7: “Var. Derslerimde görsel temaları çok kullanarak dersten alabileceği verimi arttırmaya çalışıyorum. İletişim kurma konusunda da Türkçeyi iyi bilen öğrencilerden çevirmen olmalarını istiyorum.”

Ö10: “Evet birçok öğrencimiz Türkçe konuşmıyor. Sınıfta Arapça konuşmamaya çalışıyoruz. Materyallerle, görsellerle ve canlandırma yaparak günlük hayatta kullanabileceği şekilde Türkçe kelime, kavram, kalıp ifadeleri öğretiyoruz. Öğrencilerimizle ya da arkadaş grupları arasında Türkçe konuşmaya çalışıyoruz ve bunu her zaman tekrar ediyoruz.”

Ö14: “Ben Arapça konuşmayı çalışıyorum. Fakat öğretilen Fas: Arapça ile onların konuştuğu Arapça da farklı. Çok çok zorlanıyorum.”

Ö22: “Evet. Beden dili çok fazla kullanılmaktadır. Bu çocuklar çok fazla çabalamaktadırlar. Dersler Türkçe oldukları için basit kavramların dahi karşılıklarını bilmemektedirler.”

Ö29: “İşaretle anlaşmaya çalışıyoruz.”

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik söylemlerle ilgili duyularını ve görüşlerini içermektedir. Bu sorunun sorulmasındaki amaç çocukların birbirlerini ötekileştirme ve kendini bir şekilde farklı yere koyma çabası içinde olmalarıdır. Bu durum eğitim hayatlarında seçtikleri arkadaşlar, meslek dalları, hayata bakış açıları gibi birçok durumu da doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik söylemlerle ilgili duyularını tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik söylemlerle ilgili duyularını

Kategoriler	f	Öğretmenler
Söylemlerin Kullanımı	Evet	19 Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö28, Ö32
	Hayır	13 Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö16, Ö18, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31
Karşılaşılan Sorunlar	Dini Sebepler (Haram)	6 Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö19
	Öğretmenin Dil Bilmemesinden Kaynaklı Söylemleri Anlayamaması	5 Ö7, Ö10, Ö17, Ö24, Ö25
	Kendi Dillerindeki İfadeler	3 Ö17, Ö20, Ö25
Söylemler	Erkek Bireyin Üstün Olduğu Düşüncesi	5 Ö14, Ö19, Ö21, Ö22, Ö28
	Erkek Gibi, Kız Gibi Kelimeleri	3 Ö1, Ö2, Ö8
	Kıllı Fatma, Kız Ahmet Kelimeleri	2 Ö4, Ö32
	Kızlara yönelik “Mecnun”	2 Ö6
	Erkeklere yönelik “Kafa Yok” kelimesi	1 Ö17

Tablo 4’te öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik söylemlerle ilgili duyularına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenler toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik söylem kullanımı konusunda bu tarz söylemlerle hem karşılaştıklarını hem de karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu bu yönde söylemlerle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin öğrenciler arasında konuşulan dili çoğu zaman anlayamamalarıdır. Öğrenciler arasında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik çeşitli söylemler kullanılmaktadır. Bu söylemlerin çoğu erkek öğrenciler tarafından kullanılmaktadır çünkü gelmiş oldukları ülke ve kültürler tarafından bu durum çok normal karşılanmaktadır. Erkek öğrencilerin çoğunda ‘erkek bireyin üstün olduğu düşüncesi’ yerleşmiş durumdadır. Ayrıca öğrenciler bu söylemleri ne anlama geldiğini bilmeden bilinçsiz bir şekilde kullanmaktadır.

Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik söylemlerle ilgili duyularını belirten bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö3: “Kadın-erkek ayrımı ve kız çocuğuna dışlama, uzaklaştırma(haram) diye ayrıştırma yaşanıyor.”

Ö6: “Evet kullanılıyor. Kızlar erkeklere ‘kafa yok’ diyor. Erkeklerde kızlara “mecnun” diyor. Kızlar ve erkekler kendi cinsiyetleriyle oturmak istiyor.

Ö8: “Evet kullanılıyor. Daha çok hakaret ve rencide edici olarak. –Kız gibi. –Erkek gibi.”

Ö9: “Öğrencilerimizin kültürlerinde zaten bu ayrımcılık var. Örneğin; çok erkek kızlarla yan yana oturmak istemiyor.”

Ö10: “Hayır ben öyle bir şey duymadım ve şikâyet de gelmedi bu konuda. Oluyorsa da bahçede veya sokakta dilleri farklı olduğu için biz anlamıyor da olabiliriz.”

Ö12: “Tabii ki erkeklerin ve kızların bir arada olması yan yana olmasının günah olduklarını düşünüyorlar. Bu sıkıntı toplu etkinliklerimizde kendini gösteriyor.”

Ö15: “Daha önceleri erkek ve kız öğrenciler ayrı sınıfta eğitim görüyorlardı. Yan yana oturmak istemiyorlardı.”

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden fiziksel ve zihinsel engellilik durumlarına yönelik kullandıkları söylemlere yönelik duyularını içermektedir. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden fiziksel ve zihinsel engellilik durumlarına yönelik kullandıkları söylemlere yönelik duyuları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden fiziksel ve zihinsel yetersizlik durumlarına yönelik kullandıkları söylemlere yönelik duyuları

Kategoriler	f	Öğretmenler	
Söylemlerin Kullanımı	Evet	20	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32
	Hayır	12	Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö23, Ö24, Ö26, Ö30
Karşılaşılan Sorunlar	Öğretmenin Dil Bilmemesinden Kaynaklı Anlayamaması	4	Ö13, Ö23, Ö24, Ö31
Söylemler	Şişman/Şişko Kelimesi	12	Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25, Ö27, Ö32
	Tavil(Uzun)-Kısa Kelimesi	4	Ö14, Ö17, Ö20, Ö29
	Dört göz Kelimesi	3	Ö8, Ö22, Ö25
	Engelli Kelimesi	2	Ö3, Ö32
	Tavşan gibi/sincap gibi/Maymun gibi/Eşek	2	Ö1, Ö22
	Eleştiri/Sözel Baskı	2	Ö3, Ö10
	Sakat Kelimesi	1	Ö32
	Geri zekâlı Kelimesi	1	Ö32
	İzmarit Kelimesi	1	Ö32
	Küçük MAŞA Kelimesi (Maşa ve Koca Ayı filminden)	1	Ö6
	Deli kelimesi	1	Ö8
	Dilsiz kelimesi	1	Ö7

Tablo 5’te Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden fiziksel ve zihinsel engellilik durumlarına yönelik kullandıkları söylemlere yönelik duyularına yer verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenler fiziksel ve zihinsel engellilik durumlarına yönelik söylem kullanımı konusunda bu tarz söylemlerle hem karşılaştıklarını hem de karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler arasında fiziksel ve zihinsel engellilik durumlarına yönelik çeşitli söylemler kullanılmaktadır. Öğretmenlerin birkaçı öğrencilerin arasında kullanılan dili bilmedikleri için söylem kullanımı varsa bile anlamadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler arasında en çok kullanılan söylem ise ‘şişman/şişko’ kelimeleridir. Bunun dışında kullanım sıklığı düşük olsa da “tavil (uzun)-kısa”, “deli”, “tavşan gibi/sincap gibi/maymun gibi/eşek” tarzı söylemlerle de karşılaşılmaktadır.

Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden fiziksel ve zihinsel engellilik durumlarına yönelik kullandıkları söylemlere yönelik duyularını belirten bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Evet kullanılıyor. Öğrenciler arasında fiziksel yetersizliklerine karşı söylemlerle karşılaşılıyor. Dış problemi olan öğrenciye yönelik arkadaşları tavşan, sincap gibi kelimeler kullanmaktadır.”

Ö6: “Evet oluyor. Kilolu olan öğrencilere şişman’ diyorlar. Boyu kısa, küçük olan öğrencilere ‘küçük maşa (Maşa ile Koca Ayı çizgi filmi)’ diyorlar.”

Ö12. “Hayır. Hiç denk gelmedim.”

Ö19: “Evet kullanıyorlar. Geçen bir öğrencime Arapça olarak şişman demişler, o da ağlayıp bana söylemişti. Türkçe olarak durumun yanlış olduğunu anlattım fakat ne kadar anladılar bilmiyorum.”

Ö32: “Özel gereksinimli öğrencilere yönelik bu vb. birçok ifade buraya ilk geldiğimde kullanılıyordu. (Sakat, geri zekâlı, engelli, şişko, izmarit) Özel gereksinimli öğrencileri diğer öğrenciler ile kaynaştırma faaliyetlerimiz sonucunda bunun önüne geçtik.”

Araştırmadaki bulgulardan biri de öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden birbirlerine yönelik yaşlarıyla ilgili yanlış söylemler konusundaki duyularını içermektedir. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden birbirlerine yönelik yaşlarıyla ilgili yanlış söylemler konusundaki duyuları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden birbirlerine yönelik yaşlarıyla ilgili yanlış söylemler konusundaki duyuları

Kategoriler		f	Öğretmenler
Söylemlerin Kullanımı	Hayır	25	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32
	Evet	7	Ö1, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16, Ö25, Ö28
Karşılaşılan Sorunlar	Öğretmenin Dil Bilmemesinden Kaynaklı Anlayamaması	7	Ö7, Ö13, Ö17, Ö18, Ö23, Ö24, Ö30
Söylemler	Küçük, Minik, Bebek Kelimeleri	3	Ö8, Ö13, Ö16
	Büyük Kelimesi	1	Ö25
	Dede Kelimesi	1	Ö1

Tablo 6’da öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden birbirlerine yönelik yaşlarıyla ilgili yanlış söylemler konusundaki duyularına yer verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenlerin çoğu öğrenciler arasında yaş durumlarına yönelik yanlış söylem kullanımına rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birkaçı öğrenciler arasında kullanılan dili bilmemelerinden kaynaklı bu konu hakkında fikir belirtmemişlerdir. Öğrenciler arasında az da olsa birbirlerinin yaş durumlarına yönelik yanlış söylemler kullanılmaktadır. Bu söylemler arasında en çok kullanılanlar ise ‘küçük, minik, bebek’ kelimeleridir. Bunun dışında ‘büyük’ ve ‘dede’ gibi kelimeleri de kullandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden birbirlerine yönelik yaşlarıyla ilgili yanlış söylemler konusundaki duyularını belirten bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö2: “Hayır kullanılmıyor.”

Ö7: “Aralarında kullanırken kullanıyorlardır muhtemelen ama bunlardan ziyade daha çok küfür etme davranışları var. Dillerini pek anlamadığımız için ne söylediklerini bilmiyorum fakat küfür eden öğrencileri sıkâyet ediyorlar.”

Ö13: “Bebek, küçük diye dalga geçmeye çalıştıkları olmuştur. Dil farklılığından dolayı anlamak zorlaşıyor.”

Ö16: "Sınıfımda bulunan bir kız öğrencime boyunun kısa olmasından dolayı diğer öğrenciler bebek, küçük gibi kavramlar kullanıyor."

Ö17: "Dil probleminden dolayı anlaşılmıyor."

Ö19: "Böyle bir durumla karşılaşmadım. Hepsi genel olarak aynı yaş grubunda."

Ö24: "Çok fazla olduğunu düşünmüyorum, dil problemi olduğu için hâkim olamıyorum."

Ö25: "Evet, büyük diyorlar. Yaşını tekrarlıyorlar."

Araştırmadaki bulgulardan biri de öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden etnik kökenlerine ilişkin yanlış söylemler konusundaki duyularını içermektedir. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden etnik kökenlerine ilişkin yanlış söylemler konusundaki duyuları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden etnik kökenlerine ilişkin yanlış söylemler konusundaki duyuları

Kategoriler		f	Öğretmenler
Söylemlerin Kullanımı	Evet	11	Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö31
	Hayır	31	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32
Karşılaşılan Sorunlar	Tek Köken (Sadece Suriyeli)	10	Ö3, Ö7, Ö15, Ö22, Ö24, Ö32, Ö23, Ö27, Ö28, Ö31
	Öğretmenin Dil Bilmemesinden Kaynaklı Anlayamaması	2	Ö13, Ö18,
	Ayrım (Türkmen, Suriyeli, Iraklı Kelimesi)	14	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö25, Ö31
Söylemler	Pis, kirli kelimesi	1	Ö17

Tablo 7'de öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden etnik kökenlerine ilişkin yanlış söylemler konusundaki duyularına yer verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenlerin çoğu öğrenciler arasında etnik kökenlere yönelik yanlış söylem kullanımına rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 2 tanesi öğrenciler arasında kullanılan dili bilmemelerinden kaynaklı bu konu hakkında fikir belirtmemişlerdir. Dil Arapça olduğu için kullandıkları söylemleri anlayamadıklarını söylemişlerdir. Okulda bulunan öğrencilerin Suriyeli öğrenci olmasından dolayı köken ayrımı olmamaktadır. Daha önce okulda Türkmen öğrencilerin bulunmasından dolayı Türkmen-Suriyeli ayrımı yapılmakta olduğu söylenmiştir. Öğrenciler arasında az da olsa birbirlerinin etnik kökenlerine yönelik yanlış söylemler kullanılmaktadır. Bu söylemler arasında kullanılan kelimeler ise 'pis, kirli' kelimeleridir.

Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinden etnik kökenlerine ilişkin yanlış söylemler konusundaki duyularını belirten bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö4: "Hayır, kullanmıyorlar."

Ö7: "Evet, Branşım gereği derste ayetlerden örnek verdiğim sırada bir öğrencim 'Öğretmen, sen Suriya.' şeklinde şaşırarak soru sormuştu. Arapça okuyabildiğime ve yazabildiğime şaşırmışlardı."

Ö8: "Evet. - Kürt - Suriyeli - Iraklı."

Ö9: "Evet. Türkmen ve Arap öğrenciler yan yana oturmak istememişlerdi."

Ö16: "Genellikle ayrımcılık belirten ifadeler ve davranışlara rastlamadım ama ilk zamanlarda Türkmen olan öğrencilere karşı diğer öğrencilerin tutum ve davranışları farklıydı."

Ö17: “Türkmen öğrencilerle Arap kökenli öğrenciler arasında kökenine yönelik hakaretler olabiliyor. Türkmen öğrenci, Arap kökenli öğrenci için ‘pis, kirli’ kelimesini kullanmıştı.”

Ö23: “Duymadım. Ancak ama dini olarak kötü şeyler söylediklerinde birbirlerini hemen şikâyet ediyorlar.”

Ö25: “Hiç duymadım. Ama farklı etnik gruplar birlikte oturmayı, arkadaş olmayı çok istemiyorlar.”

Araştırmadaki bulgulardan bir diğeri de öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinde akran zorbalığına rastlama durumlarını içermektedir. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinde akran zorbalığına rastlama durumları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinde akran zorbalığına rastlama durumları

Kategoriler	f	Öğretmenler
Akran Zorbalığı	Evet	26 Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö29, Ö31, Ö32
	Hayır	6 Ö2, Ö9, Ö18, Ö26, Ö28, Ö30
Karşılaşılan Sorunlar	Fiziksel Şiddet, Kavga, Tartışma	20 Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö32
	Oyun ve Etkinliklerden Dışlanma	3 Ö3, Ö16, Ö17
	Eşyalarını İzinsiz Alma/zarar verme	3 Ö17, Ö20, Ö32
	Gruplaşma (akrabalar, komşular, sınıf arkadaşları)	3 Ö3, Ö8, Ö10
	Eğitim Seviyesi Zorbalığı	2 Ö6, Ö19
	Türkçe Bilen/Bilmeyen Ayrımı	2 Ö1, Ö6
	Savaşın Psikolojik Sorunları (şiddete meyil, yalancılık)	2 Ö12, Ö16
	Ailelerin Davranışlarının Okula Yansması	1 Ö15

Tablo 8’de öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinde akran zorbalığına rastlama durumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenlerin yarından fazlası öğrenciler arasında akran zorbalığı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarından fazlası fiziksel şiddet, kavga ve tartışmanın çok fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenciler arasında olan gruplaşmaların da akran zorbalığına neden olduğu görülmüştür. Bu gruplaşmalar akrabalar arasında, komşular arasında ve sınıflar arasında olmaktadır. Savaştan psikolojik olarak olumsuz etkilenen öğrenciler de akran zorbalığına meyillidir. Bu çocuklarda aşırı şekilde yalancılık, şiddete yönelme oldukça fazladır. Üst sınıflardaki öğrencilerle alt sınıflardaki öğrenciler arasında da akran zorbalığı görülmektedir. Buna bağlı olarak en çok karşılaşılan sorun ise ‘eşyalarını izinsiz alma, eşyalara zarar verme’ durumlarıdır.

Öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerinde akran zorbalığına rastlama durumlarını belirten bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Evet oluyor. Kendi aralarında daha çok birbirlerine vurma şeklinde olmaktadır ya da Türkçeyi daha iyi konuşan öğrenciler, konuşamayan öğrencilere ‘kafa yok’ kelimesini kullanmışlardır.”

Ö4: “Evet, görülmektedir. Öğrenciler şiddete meyilliler. Fiziksel olarak birbirlerine zarar vermekte, zayıf olanlar bu durumda ezilmektedir.”

Ö12: “Evet. Çocukların yaşadıkları savaş durumu şiddete meyilli bireyler olarak yetişmelerine neden oluyor. Evdeki konuşulanlardan kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Büyükler yaşadıkları zorlukları, gördükleri zulümleri yüksek sesle konuşurlarsa çocuklar bunlardan etkileniyor. Okulda birbirlerine rahatlıkla şiddet uygulayabileceklerini zannediyorlar.”

Ö17: “Çoğunlukla görülüyor. Aralarına oyuna almama bazen de eşyalarını alma gibi davranışlar olabiliyor.”

Ö31: “Yüksek düzeyde görülmektedir. Genelde sınıftaki erkek öğrenciler arasında akran zorbalığı görülmektedir. Erkek öğrenciler kendi içlerinde ve kız öğrencilere karşı çok şiddet uyguluyorlar. Aynı zamanda birbirlerine karşı kötü kelimeler söyleyip kavgaya ediyorlar.”

Ö32: “Okula tekerlekli sandalyeyle gelen bir öğrencimize yolda çeşitli sözel ve fiziksel müdahaleler yapılmış. Bunu öğrenince çok üzülmüştük. Öğrencimizin elinden çantası alınıyor ve içerisinde kendisine ait olan eşyalar alınıyor.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerde gözlemledikleri sorunlar belirlemeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin dezavantajlı gruplarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların ana nedenleri belirlenerek sorunlarla ilgili öneriler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde kapsayıcı eğitim sürecinde yer alan dezavantajlı gruplarda, öğretmenlerin yaşadıkları sorunların başında dil sorunu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmesinde ciddi sıkıntılar olduğu ve kapsayıcı eğitimle ilgili aldıkları hizmet içi eğitimlerin de yetersiz olduğu görülmüştür. Aykırı (2017)'nin yaptığı çalışmada, Suriyeli öğrencilere ders verecek öğretmenlerin hizmet içinde veya hizmet öncesinde bir eğitim almadıklarını fakat öğretmenlerin bu tarz eğitimler için istekli olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye hevesli olmamaları ve kendi aralarında Arapça dilini konuşmaları öğretmenlerle öğrenciler arasında yeterli ve düzgün bir iletişim kurulmasını engellemekte olup öğretmenlerin öğrencileri anlamalarının zorlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu iletişim engeli öğrencilerin davranışlarının sınıf içi ve sınıf dışına olumsuz olarak yansımaya sebep olmuştur. Güven ve İşleyen (2018) ile Şimşir ve Dilmaç (2018) da yabancı kökenli öğrencilerin yaşamakta olduğu başlıca sorunların iletişim ve dil problemleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aykırı (2017) yaptığı çalışmada, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinde karşılaşılan öncelikli problemlerinin dil farklılığına dayalı olarak okuduklarını anlayamama, iletişim problemleri yaşama, uyum konusunda sıkıntılar yaşama ve devam sorunu olduğunu belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri ise, kapsayıcı eğitim kapsamında yer alan dezavantajlı gruplardaki öğrencilerin eğitim aldıkları sırada yaşadıkları sorunları çözmek adına öğretmenlerin farklı yöntemlere başvurmasıdır. Bu yöntemler Türkçe temel kavramların öğretilmesi, çeviri programları kullanımı, görsel materyal kullanımı, beden dili kullanımı, tercüman kullanımı ve Arapça bilen biri veya birilerinden yardım alma şeklinde sıralanabilir. Kadioğlu, vd., (2018)'nin çalışmasında eğitimin oyunlar, teknolojik araç-gereç ve materyaller, dil kartları, güncel örnekler, sanatsal ve sportif aktiviteler, vb. ile yürütülmesinin faydalı sonuçlar sağladığı belirtilmiştir. Kırılmaz (2019)'ın çalışmasına göre, öğretmenin derse ilgi çekici bir girişle başlaması, tek düze bir anlatım biçimi olan düz anlatımı tercih etmemesi, akıllı tahta kullanımı ve görsel materyallerin kullanımı Suriyeli öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı söylenmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuç ise, Suriyeli öğrencilerin etkinliklere katılım aşamasında sorun yaşadıkları ve derslere olan ilgilerinin maalesef yetersiz olduğudur. Karaağaç ve Güvenç (2019)'ın yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, dil sorunu nedeniyle güçlük yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin öğrenmesini daha kolay hale getirmek için görsel nesnelere, gerçek araçlar ve modeller ve grupla öğrenme tekniklerinden yararlandıkları, bu tekniklerin ise Suriyeli mülteci öğrencilerin öğrenmesinde faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Morali (2018)' de yaptığı çalışmanın sonucunda Suriyeli mülteci öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi sırasında karşılaşılan problemlerden birinin materyaller olduğunu belirtmiş ve kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin düzeylerine göre olmadığını tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen bir sonuçta, Suriyeli mülteci öğrencilerin toplumdaki cinsiyet rollerini tam olarak kavrayamamaları ve bu nedenle kendi aralarında arkadaşlarına yönelik toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik söylemlerde bulunmalarıdır. Bu söylemlerin kullanımının daha çok erkek öğrencilerde görüldüğü öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenler bu sorunun temelini öğrencilerin içinde yetiştiği toplum ve kültürden kaynaklandığını düşünmektedirler. Saygılıgil (2019) yaptığı çalışmada kızların erkeklere göre psikolojik ya da sözlü şiddete, tacize uğrama riskleri

daha yüksektir (cinsiyetçi şakalar, bedensel temaslar da buna dâhildir), öğretmenlerin bu durumla alakalı farkındalıklarının artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise, farklı ülkeden ve farklı bir kültürden gelen Suriyeli öğrencilerin okul hayatına ve eğitim sistemine uyum sağlamalarında problem olduğudur. Şimşek, vd., (2019)'nin yaptıkları araştırmada öğrencilerin çok kültürlü eğitim programı sayesinde, değişik etnik/kültürel toplulukların mühim tarihsel tecrübelerini ve asıl kültürel durumlarını öğrenme ve karşı karşıya kaldıkları sosyal problemleri ve tecrübeleri paylaşma fırsatı bulurlar, bu şekilde kültürlerarası iletişim kurma ve kültürel farklılığın hareketliliğinden faydalanma fırsatı bulurlar ve bu sayede önemli sosyal yetenekler öğrenmiş olurlar demişlerdir. Sistemin içerisine adapte olamayan bu çocukların kültür ve dil farklılığı sebebiyle değişik sorunlar yaşadıklarını da öğretmenler görüşlerinde belirtmişlerdir. Bu sorunları şu şekilde sıralayabiliriz: dil sorunu, okula devam durumları, ders içinde etkinliklere katılım sorunu, aile ile ilgili sorunlar, iletişim engellerini aşamama durumu, ülkemizdeki kültüre uyum sağlayamama durumları, akran zorbalığı, fiziksel ve sözel şiddet, erkeklerin üstün olduğu düşüncesinden dolayı yaşanan olumsuzluklar, yalnızlık, kötü söylemler kullanma. Kapsayıcı eğitim kapsamında bakıldığında öğretmenlerin görüşleri, kapsayıcı eğitim dâhilinde olan öğrencilerin maruz kaldıkları savaş, terör ve şiddetten dolayı öğrencilerin kendilerini koruma içgüdülerinin yüksek olduğu ve bu nedenle de kendi aralarında sık sık akran zorbalığı, fiziksel şiddet uygulama ve kötü söylemler kullanma eğiliminde oldukları yönündedir. Şirin ve Rogers Şirin (2015) tarafından yapılan bir araştırmada Suriyeli çocukların % 79'unun ailelerinden birini kaybettiğine, %60'ının birilerinin öldürüldüğüne veya yaralandığına şahit olduğu, neredeyse % 30'unun yaralandığı veya fiziksel şiddet gördüğü, %44'ünün bu türden olayları 5 ve 5'ten fazla, %19'unun ise 7 ve 7'den fazla yaşamış oldukları, neredeyse %45'inin dünya genelinde yaşlıtlarına göre en az 10 kat daha fazla travma sonrası stres bozukluğu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yenen ve Ulucan (2020) tarafından yapılan araştırmada, uzmanların belirttikleri görüşlere bakarak mülteci çocukların ciddi boyutta ruhsal sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Şeker ve Aslan (2013), mülteci çocukların, sinirli olma durumu, güvensizlik, odaklanma sorunu, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu yaşayan duyarlı topluluklar olduklarını söyleyerek, eğitim esnasında bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuşlardır.

Araştırmada ulaşılan son sonuç ise Suriyeli mülteci öğrencileri eğitim sistemi içerisine daha hızlı bir şekilde alabilmek adına ve bu eğitim sistemine çabucak uyum sağlayabilmeleri açısından öncelikli hedefin dil eğitimi almaları olması gerekir. Bunun yanında Türk kültürünü de benimsemeleri Türkçeyi sevmelerini kolaylaştıracağından Türk kültürüne yönelik belli durumların da öğretilmesi gerekmektedir. Yavuz ve Mızrak (2016), müfredatta gerekli değişiklikler yapılmasının yararlı olabileceğini belirtmişlerdir. İmamoğlu ve Çalışkan (2017), farklı sınıf ve farklı müfredat ile eğitim verilmesine dair öneriler sunmuştur. Bu araştırmadan elde edilmiş verilere bakarak ortak sorunun dil sorunu olduğu görülmektedir. Suriyeli mülteci öğrencilerle dil sorununun aşılabilmesi öğretmen-öğrenci ve öğrenci- öğrenci arasında yaşanan iletişim problemlerinin aşılabilmesine neden olmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen veriler sayesinde aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Bu araştırma ve alanyazında yer alan diğer araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda mülteci çocukların dil/iletişim problemlerini çözebilmek adına ciddi ve somut adımlar atılması gerekmektedir.
- Mülteci çocukların eğitim sistemine uyum sağlayabilmesi için okula başlamadan önce bir uyum eğitimi almaları gerekmektedir.
- Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için mutlaka okul dışında da konuşma, yazma, dinleme ve anlamaya yönelik bir eğitim almaları gerekmektedir.
- Okullardaki mülteci çocuklarla daha iyi bir iletişim kurmak için bünyesinde mülteci çocuk kaydı bulduran okullara devlet tarafından görevlendirilmiş tercüman verilmesi gereklilik arz etmektedir.
- Mülteci öğrencilere ders verecek öğretmenlerin de öğrencilerle kolay uyum sağlayabilmeleri ve iletişim kurmaları açısından belli bir çerçevede uyum eğitimi almaları faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://dx.doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>

Akay, C., & Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88. <https://dx.doi.org/10.17860/efd.82884>

Altan, S. (2019) Herkes için kapsayıcı eğitim. *Eleştirel Pedagoji*, 60(1), 27-30. <http://www.elestirelpedagoji.com/?pnun=89&pt=AR%C5%9E%C4%B0V>

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkököl öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/62791/883234>

Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde* (ss. 162-196). Pegem Akademi.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/898942>

Beydili Kaya, E. (2019). Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 73-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/41670/503322>

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.

Çetin, A., & Doğan, A. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 615-641. <https://dx.doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.370355>

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications Inc.

Creswell, J. W. (2016). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publications.

Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları (2002-2018)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2019.

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*, Doktora Tezi, Anadolu üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven, Ö. Ü. S., & İşleyen, Ö. H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve suriyeli öğrenciler iletişim, iletişim sigortası ve sınıf yönetiminde Suriye öğrencileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308.

İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkököl eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/374280>

Kadioğlu, A. H., Kanger, F., & Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 13(3), 357-372. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13041>

Karaağaç, F. C., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilköküllere devam eden suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/710887>

Kaya, E. B. (2019). Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 73-92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/608292>

Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage publications.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, sosyal yardımlar ve okul pansiyonları yönetmeliği. (2016). T.C. Resmi Gazete, 29899. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/28111848_yzc.pdf

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. <https://dx.doi.org/10.26466/opus.443945>

Operti, R., Brady, J., & Duncombe, L. (2009). Moving forward: Inclusive education as the core of education for all. *Prospects*, 39(3), 205-214. <https://dx.doi.org/10.1007/s11125-009-9112-3>

Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. (Ed.: Semih Aytekin). MEB Yayınları.

Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.

Sakız, H. (2016). Thinking change inclusively: Views of educational administrators on inclusive education as a reform initiative. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 64-75. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i5.1365>

Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel Yayınları.

Sarıgöz, O. (2019). Teacher Candidates' Opinions on Inclusive Education Practices. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(5), 2623-2637. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.32691>

Saygılıgil, F. (2019). *Suriyeli kız çocuklarının eğitimine toplumsal cinsiyet açısından bakmak*. <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/1526/13%20booklet-tr.pdf?sequence=1&isAllowe d=y>

Şeker, B. D. & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.

Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçınkaya, G. D., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ilköğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/899204>

Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(2). 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>

Şirin, S.R. & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicyinstitute-europe.com/sites/default/files/publications/FCD-Sirin-Rogers-FINAL.pdf>

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, Oslo: The Atlas Alliance.

TDK [Türk Dil Kurumu]. (2021). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco>

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO Publications.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO Publications.

UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education*. UNICEF Publications. [https://sites.unicef.org/disabilities/files/UNICEF Right to Education Children Disabilities En Web.pdf](https://sites.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf)

Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i2.578>

Yenen, E. T., & Ulucan, P. (2020). Uzman görüşleri doğrultusunda Türkiye'de yaşayan mülteci çocukların sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 292-305. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.632175>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.