



Evaluation of the Full-Time Separate Language-Support Class Model in Terms of Inclusive Education: A Meta-Synthesis

Emine ÇİFTÇİ¹

Date Submitted: 14.10.2025

Date Accepted: 21.01.2026

Type: Systematic Review

Abstract

This study aims to evaluate the effects of full-time separate language-support classes (uyum sınıfı) on migrant students within the framework of inclusive education principles through a meta-synthesis of qualitative studies conducted between 2019-April 2025. A total of 28 qualitative studies meeting predetermined inclusion criteria and retrieved from various databases were analyzed using thematic analysis with the aid of MAXQDA 24 software. The effects of full-time separate language-support classes (uyum sınıfı) were identified through positive and negative codes organized under six categories: academic development, physical environment, instructional materials, implementation conditions, emotional and social development, and administrative and digital systems. Findings indicate that these classes support Turkish language development, reduce anxiety through safe learning environments, increase teacher attention due to smaller class sizes, enhance learning with level-appropriate materials, and facilitate adaptation through early language support. However, curriculum-readiness mismatches, labeling and social isolation, inappropriate classroom spaces, inequalities in material distribution, late opening of classes, absenteeism, and insufficient centralized monitoring conflict with inclusive education principles. The analysis revealed 47 negative codes compared to 24 positive codes. These findings were holistically evaluated in the final synthesis in relation to inclusive education principles such as access, participation, learning outcomes, equity, valuing diversity, and a sense of belonging. The study concludes that improving the existing model alone is insufficient and that models more closely aligned with inclusive education principles should be considered. Adjusting curricula to students' readiness levels, opening classes at the beginning of the academic year, and ensuring regular interaction with mainstream classrooms may enhance inclusivity. Rather than maintaining Türkiye's current full-time separate model, approaches such as push-in, supported preparatory phases with gradual transition, or partial pull-out models may contribute to a more comprehensive inclusive education framework.

Keywords: adaptation process, full-time separate language-support class, inclusive education, migrant students, PIKTES project

Cite: Çiftçi, E. (2026). Evaluation of the full-time separate language-support class model in terms of inclusive education: A meta-synthesis. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 440-478. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1803777>



¹ (Corresponding author) Dr., Ministry of National Education, Türkiye, ciftciemine3@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4184-5213>



Uyum Sınıfı Modelinin Kapsayıcı Eğitim Açısından Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez

Emine ÇİFTÇİ¹

Gönderim Tarihi: 14.10.2025

Kabul Tarihi: 21.01.2026

Türü: Sistematik Derleme

Öz

Bu çalışma, 2019-Nisan 2025 yılları arasında yapılmış nitel araştırmaları meta-sentez yöntemiyle inceleyerek uyum sınıfı uygulamasının göçmen öğrenciler üzerindeki etkilerini kapsayıcı eğitim ilkeleri bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çeşitli veri tabanlarından alınan, belirlenen dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 28 nitel çalışma incelenmiştir. Veriler MAXQDA 24 yazılımı aracılığıyla tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Uyum sınıfının öğrenciler üzerindeki etkileri bulgulara; akademik gelişim, fiziki ortam, materyal, uygulama koşulları, duygusal ve sosyal gelişim, idari ve dijital sistemler olmak üzere altı kategori altındaki olumlu ve olumsuz kodlarla ortaya konmuştur. Bulgular, uyum sınıflarının Türkçe dil gelişimini desteklediğini, güvenli sınıf ortamıyla kaygıyı azalttığını, küçük sınıf mevcutlarının öğretmen ilgisini artırdığını, düzeye uygun materyallerin öğrenmeye katkı sağladığını, erken dil desteğinin adaptasyonu kolaylaştırdığını ve bazı esnek idari uygulamaların süreci desteklediğini göstermektedir. Buna karşılık, müfredat-hazırbulunuşluk uyumsuzluğu, etiketlenme ve sosyal yalıtılmışlık, uygunsuz mekânların sınıf olarak kullanılması, materyal dağıtımındaki eşitsizlikler, geç açılan sınıflar ve devamsızlık ile merkezi izleme eksiklikleri kapsayıcı eğitim ilkeleriyle çelişmektedir. Araştırmada ulaşılan bulgular, 24 olumlu koda karşılık 47 olumsuz kodun olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, nihai sentez bölümünde kapsayıcı eğitimin erişim, katılım, öğrenme çıktıları, eşitlik, farklılıklara değer verme ve aidiyet ilkeleri doğrultusunda bütüncül biçimde değerlendirilmiştir. Buna göre yalnızca modelin iyileştirilmesinin yeterli olmadığı kapsayıcı eğitim ilkeleriyle daha uyumlu modellerin gündeme alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programlarının öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre esnetilmesi, sınıfların yılın başında açılması ve ana akımla düzenli temasın sağlanması kapsayıcılığı güçlendirebilir. Ayrıca materyal ve dijital kaynakların adil dağıtımı ile merkezî izleme mekanizmalarının etkinleştirilmesi fırsat eşitliğini artıracaktır. Türkiye'nin mevcut tam zamanlı ayrı model yerine, *push-in*, hazırlık süreciyle desteklenen kademeli geçiş ya da kısmi *pull-out* gibi yaklaşımları dikkate alması, kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri açısından daha bütüncül bir model geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: göçmen öğrenciler, kapsayıcı eğitim, PIKTES projesi, uyum sınıfı, uyum süreci

Atıf: Çiftçi, E. (2026). Uyum sınıfı modelinin kapsayıcı eğitim açısından değerlendirilmesi: Bir meta-sentez. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 440-478. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1803777>

¹ (Sorumlu Yazar) Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, ciftciemine3@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4184-5213>

Giriş

Kapsayıcı eğitim, her bireyin öğrenme süreçlerine katılımını esas alan ve eğitimde fırsat eşitliğini fiziksel erişimle sınırlamayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenme süreçlerinin niteliğini merkeze alarak eğitim ortamlarının tüm öğrenciler için dönüştürülmesini hedefler. UNESCO'nun (2009) kapsayıcı eğitime ilişkin raporu; dil, ırk, din, cinsiyet, sosyal sınıf ya da yetenek temelli dışlanmaların eğitim sistemleri içinde yeniden üretilmediğine dikkat çekmektedir. Kapsayıcılık ise bu eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik bir anlayış olarak ele alınmaktadır. Eğitimin aile, okul ve toplum etkileşimi içinde gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda, kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim sistemlerinin merkezinde yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı raporda eğitimin temel bir insan hakkı olarak tanımlanması ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin birlikte öğrenme olanaklarının desteklenmesi, kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda toplumsal bir hedef taşıdığını göstermektedir. Mitchell'in (2009) kapsayıcı eğitimi "Herkes İçin Bir Okul" idealiyle ilişkilendirmesi de bu yaklaşımın, birlikte yaşama ve öğrenme kültürünü yeniden tanımlayan daha geniş bir toplumsal çerçeveye karşılık geldiğini göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimin kökeni, tarihsel olarak özel eğitim uygulamalarına dayansa da zaman içinde bu sınırların ötesine taşınmıştır. UNESCO'nun (2005) kapsayıcı eğitime ilişkin değerlendirmelerinde, başlangıçta engelli bireyler için öngörülen ayrı eğitim kurumlarının insan hakları ve pedagojik etkinlik açısından eleştirildiği, süreç içinde ise farklılıkların öğrenme sürecini zenginleştiren bir değer olarak ele alınmaya başlandığı belirtilmektedir. Bu değerlendirmeler, kapsayıcı eğitimin yalnızca belirli gruplara yönelik bir destek yaklaşımı olmaktan çıkarak tüm eğitim sistemini ilgilendiren temel bir ilke hâline gelmesine zemin hazırlamıştır. Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne uzanmakta, söz konusu beyannamede eğitimin ücretsiz, zorunlu ve kapsayıcı olması gerektiği ile insan haklarına saygıyı geliştirme işlevi vurgulanmaktadır (madde 26). Süreci destekleyen 1960 Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, 1979 Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, 1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 2006 Engelli Hakları Sözleşmesi ve 2007 Yerli Halkların Hakları Bildirgesi gibi belgeler, kapsayıcı eğitim anlayışının uluslararası düzeyde güçlenmesine katkı sağlamıştır (UNESCO, 2009). "Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi" (1990), Salamanca Bildirisi (1994) ve Dakar Eylem Çerçevesi (2000) bu sürecin dönüm noktaları olarak öne çıkmaktadır (Ainscow, 2024, s. 4). UNESCO'nun 2008 Cenevre Konferansı ile kapsayıcı eğitim politikalarını tartışmaya açtığı, 2017, 2020 ve 2021 raporlarıyla bu süreci daha da pekiştirdiği görülmektedir (UNESCO 2017a; UNESCO 2020a; UNESCO 2021). Salamanca Bildirisi'nin 30. yılı için yayımlanan 2024 raporunda ise erken çocukluktan yükseköğretime kadar artan farkındalık ile kapsayıcı eğitimin sosyal, ekonomik ve teknolojik katkıları ön plana çıkarılmaktadır (UNESCO, 2024).

Türkiye'de de benzer gelişmeler izlenmiştir. 1949 tarihli 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun, 1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 2005 tarihli 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, zamanla belirli dezavantaj gruplarıyla sınırlı bir yaklaşımdan dil, din ve etnik köken gibi farklı alanları da içeren daha kapsayıcı bir çerçeveye yönelmiştir. Bu yaklaşım; kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarıyla somutlaştırılmıştır. 2011 sonrasında Suriye başta olmak üzere farklı ülkelerden zorunlu göçlerle birlikte yeni uyum stratejileri gündeme gelmiş; 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013), 6883 Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği (2014), MEB 2015–2019 Stratejik Planı ve 2017 "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" genelgesi göçmen öğrencilerin eğitime erişimini düzenlemiştir. En kapsamlı uygulama ise 2016'da başlatılan

PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) olmuş; zamanla Afganistanlı, Iraklı, Somalili, Filistinli ve Yemenli öğrencileri de kapsayacak şekilde genişlemiştir. PIKTES+ (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi) ile geçici eğitim merkezleri kapatılmış, göçmen öğrenciler devlet okullarına yönlendirilmiş ve Türkçe dil kursları ile uyum sınıfları aracılığıyla desteklenmiştir. Böylece dezavantajlı bu bireylerin eğitim hakkı kapsayıcı eğitim ilkeleri temelinde yapılandırılmaya çalışılmaktadır.

PIKTES + (t.y.), projenin temel hedefinin yabancı öğrencilerin eğitime erişimini ve sosyal uyumunu desteklemek olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2019/15 sayılı genelge ile uyum sınıflarının açılmasını kararlaştırmıştır. Uygulama 2019–2020 öğretim yılında başlamış, COVID-19 sürecinde 2020/7 sayılı genelge ile güncellenmiş ve 2025/62 sayılı yeni genelge ile kapsamı genişletilmiştir. Bu düzenlemeler; öğrenci belirleme, değerlendirme, ders programı, materyal geliştirme, öğretmen görevlendirmesi ve veri girişi gibi alanlarda ayrıntılı hükümler getirmiştir (MEB, 2019; MEB, 2020; MEB, 2025). 2019–2020 eğitim-öğretim yılında göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonunu desteklemek için başlatılan uyum sınıfları, kısa sürede alan yazında öne çıkan konulardan biri olmuştur. PIKTES+ ile kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilen uygulama yeni sayılabileceği için konuyla ilgili akademik çalışmalar sınırlıdır. Mevcut araştırmalar (Bkz. Tablo 2), uyum sınıflarının öğrenci başarısı, öğretmen tutumları ve sosyal uyum gibi yönlerini incelemekte; olumlu ve olumsuz etkilere dair bulgular sunmaktadır. Bunlar arasında uyum sınıflarının kapsayıcı eğitim açısından değerlendirildiği araştırmalara da yer verilmiştir. Bu doğrultuda Amaç, 2023; Bozan, Akçay ve Karahan, 2021; Bozan ve Çelik, 2021; Çebi, 2024; Doğan, 2024; Durhat ve Eren Ökten, 2023; Garan, 2022; Hüseyin, 2020; Ovalı, 2023; Taşay, 2023; Toktay, 2023; Ulukuş ve Tümtaş, 2023 örnek gösterilebilir. Ancak mevcut araştırmalar genellikle belirli okul ortamları veya deneyimlere odaklanmaktadır. Kapsayıcı eğitim ilkelerini temel alan bütüncül tematik analizlere yeterince yer verilmemiştir. Uyum sınıflarının kapsayıcı eğitime ne ölçüde hizmet ettiğini, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini açığa çıkaran kapsamlı bir çalışmanın henüz oluşmadığı görülmüştür. Bu nedenle nitel araştırmalarda öne çıkan ortak kategorilerin belirlenmesi ve kapsayıcı eğitim bağlamında yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Göçmen öğrencilere yönelik dil destek programları kapsamında uygulamaya konan uyum sınıfları, Türkiye’de kapsayıcı eğitim politikalarının temel bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Buna karşın, uygulamanın kapsayıcı eğitime ne ölçüde katkı sunduğuna ilişkin akademik analizler oldukça sınırlıdır. Mevcut çalışmalarda çoğunlukla belirli okul ya da bölgelere odaklanılmış, öğrenciler üzerindeki etkiler ise kapsamlı biçimde ele alınmamıştır. Bu nedenle, mevcut bulguların tematik biçimde bütünleştirilmesi ve kapsayıcılığın temel ilkeleri ışığında yeniden yorumlanması gerekmektedir.

Bu çalışma, 2019-Nisan 2025 yılları arasında yapılmış nitel araştırmaları meta-sentez yöntemiyle inceleyerek uyum sınıfı uygulamalarının göçmen öğrenciler üzerindeki etkilerini kapsayıcı eğitim ilkeleri bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, Türkiye’de uyum sınıflarını kapsayıcı eğitim perspektifinden bütüncül biçimde inceleyen öncü bir meta-sentezdir. Çalışma, uygulamanın güçlü ve geliştirilmeye açık yönlerini belirleyerek gelecekteki araştırmalara teorik bir zemin sağlamaktadır.

Araştırmanın önemi yalnızca mevcut uygulamaların değerlendirilmesiyle sınırlı değildir. Elde edilecek bulguların, kapsayıcı eğitim politikalarının güncellenmesine, öğretmen eğitimlerinin geliştirilmesine ve okul uygulamalarının iyileştirilmesine somut katkılar sunması öngörülmektedir. Ayrıca çalışma, kapsayıcı eğitimin pedagojik ve yönetsel düzeyde işlevsel bir model olarak değerlendirilebileceğini kanıta dayalı biçimde desteklemesi açısından da dikkate değerdir.

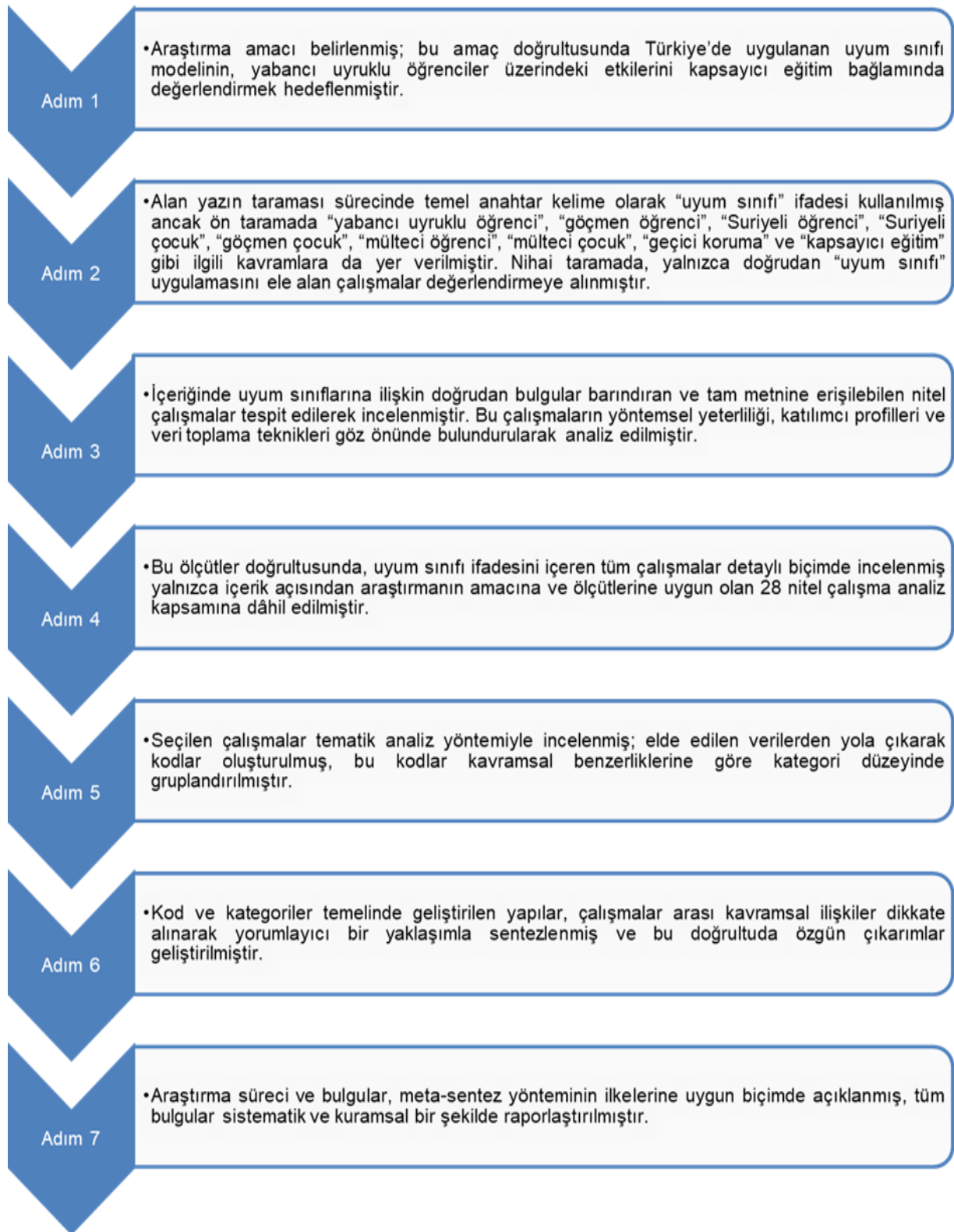
Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2019- Nisan 2025 yılları arasında Türkiye’de yapılmış nitel araştırmalara göre, uyum sınıfı uygulamasının göçmen öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri hangi kategoriler etrafında toplanmaktadır?
2. Bu kategoriler doğrultusunda, uyum sınıfları kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından nasıl değerlendirilebilir?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma bulgularını sistematik biçimde bir araya getirerek yeniden yorumlamaya dayanan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, nitel araştırmalardan elde edilen bulguları karşılaştırarak yeni temalar ve kuramsal sonuçlar geliştirmeyi amaçlayan bütünlleştirici bir yaklaşımdır. (Sandelowski vd., 1997). İçerik analizine kıyasla daha sınırlı sayıda çalışmayı derinlemesine inceler ve bu çalışmalar arasındaki bağlantıları temalar düzeyinde açığa çıkarır (Aspfors ve Fransson, 2015).

Araştırma süreci, Polat ve Ay (2016) tarafından önerilen yedi aşamalı kuramsal yapıya göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Uygulama adımları Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1*Meta-sentez süreci aşamaları*

Alan Yazın Taraması

Araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla, Türkiye’de uygulanan uyum sınıfı modeline ilişkin nitel araştırmalar sistematik biçimde taranmıştır. Tarama süreci; YÖKTEZ, DergiPark, TR Dizin veri tabanları ve Google Akademik arama motorunda gerçekleştirilmiştir. Aramalarda “uyum sınıfı”, “yabancı uyruklu öğrenci”, “göçmen öğrenci”, “göçmen çocuk”, “Suriyeli öğrenci”, “Suriyeli çocuk”, “mülteci öğrenci”, “mülteci çocuk”, “geçici koruma” ve “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu kapsamda toplam 11.219 çalışma tespit edilmiştir.

Çalışmaların Seçimi

Tarama sonucunda ulaşılan 11.219 çalışma, başlık, özet ve anahtar kelimeler temelinde konuya uygunluk açısından incelenmiştir. Bu aşamada uygun bulunan çalışmalar arasından, kullanılan veri tabanları ile arama motorunda birden fazla kez yinelenenler çıkarılmıştır. Sonuç olarak “uyum sınıfı” kavramını doğrudan içeren 121 çalışma ön incelemeye alınmıştır. Bu çalışmaların tamamı tam metin üzerinden değerlendirilmiş, yöntem, örneklem, veri toplama araçları, analiz teknikleri ve içerikleri incelenmiştir. Tablo 1’de yer alan ölçütler doğrultusunda 93 çalışma kapsam dışı bırakılmış, geriye kalan 28 nitel çalışma meta-senteze dâhil edilmiştir.

Seçilen çalışmaları değerlendirmek için ayrıca Erwin ve arkadaşlarının (2011) geliştirdiği 15 maddelik kalite değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Değerlendirme sürecinde; araştırma amacı, yöntemsel netlik, veri toplama araçları, etik ilkeler ve analiz süreci gibi ölçütler esas alınmış; 11–15 puan aralığındaki çalışmalar yüksek nitelikte sayılmıştır. Süreç Şekil 2’de özetlenmektedir.

Tablo 1

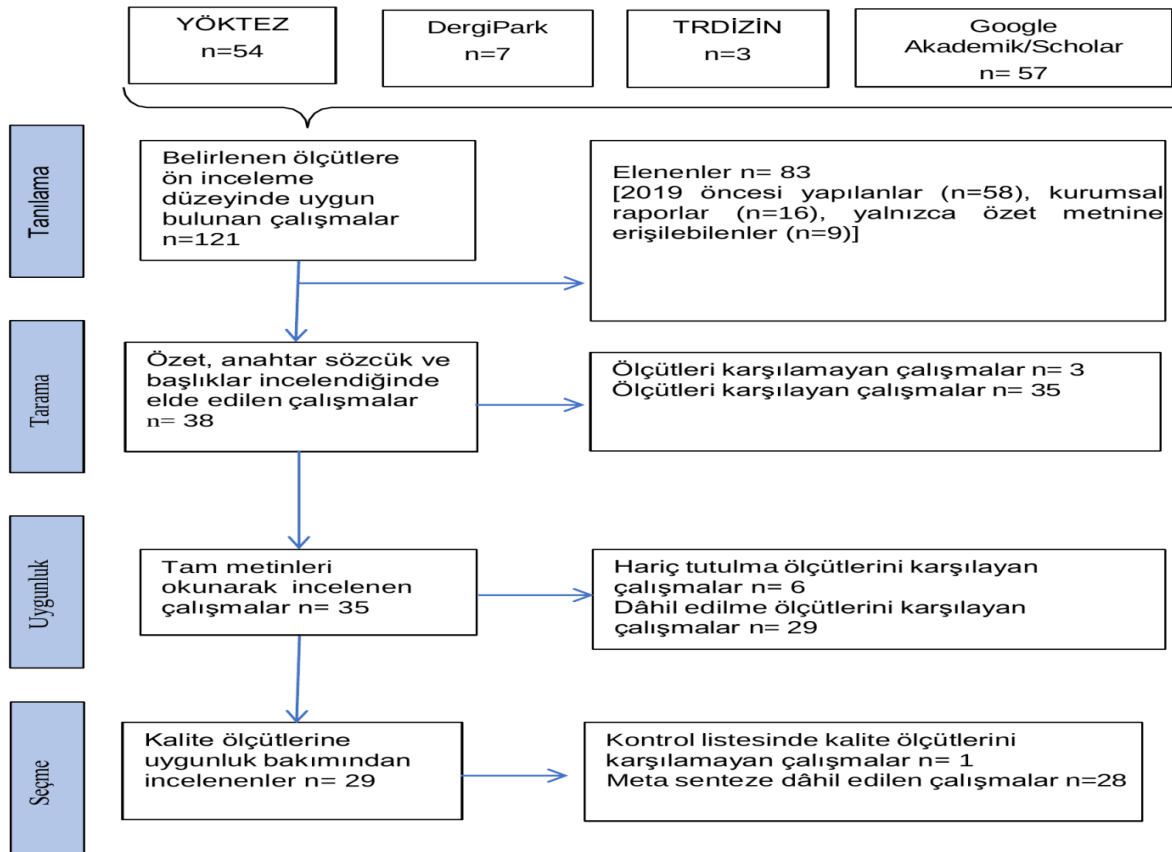
Dâhil Edilme ve Hariç Tutulma Ölçütleri

Ölçütler	Dâhil Edilenler	Hariç Tutulanlar
Dil	Türkçe	Diğer diller
Bağlam	Türkiye’de uygulanan “uyum sınıfı” modeli	Yurt dışı uygulamaları veya genel göçmen eğitimi çalışmaları
Araştırma Yöntemi	Nitel araştırmalar (görüşme, gözlem vb.)	Nicel çalışmalar, karma yöntemli ama nitel yönü yetersiz olanlar
Araştırma Türü	Akademik makale, yüksek lisans ve doktora tezleri, bildiriler	Kitap, bloglar, kurumsal raporlar, kitap bölümleri
İçerik Uygunluğu	Uyum sınıfını konu alan ve öğrencilerle ilişkili veri barındıran çalışmalar	Uyum sınıfını konu alan fakat öğrenci deneyimlerine ilişkin doğrudan ya da dolaylı olarak elde edilmiş veri içermeyen çalışmalar

Tablo 1

(Devam)

Ölçütler	Dâhil Edilenler	Hariç Tutulanlar
Zaman Aralığı	2019– Nisan 2025 (uygulamanın başladığı yıl baz alınmıştır)	2019 öncesi (uygulama öncesi dönem)
Erişilebilirlik	Tam metin erişilebilir, yöntemi açık tanımlanmış çalışmalar	Sadece özetine erişilen veya yöntem bölümü açık biçimde tanımlanmamış çalışmalar
Odaklanılan Bulgular	Uyum sınıfı uygulamasının öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerine dair bulgular içeren çalışmalar	Uyum sınıfı uygulamasının öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerine dair bulgular içermeyen çalışmalar

Şekil 2*Meta senteze dâhil edilen çalışmaların seçimi***Seçilen Çalışmalar**

Araştırmanın belirlenen amaç ve ölçütlerine uygunluk gösteren toplam 28 nitel çalışma meta-senteze dâhil edilmiştir. Seçilen çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmalar*

Araştırmanın Kodu	Yazar, Yıl	Tür	Yöntem	Katılımcılar
A1	Hüseyin, 2020	Yüksek Lisans Tezi	Görüşme	PIKTES Türkçe öğretmenleri
A2	Kapat ve Şahin, 2021	Makale	Görüşme	Türkçe öğretmenleri ve okul yöneticileri
A3	Bozan, Akçay ve Karahan, 2021	Makale	Sosyometri, görüşme	Suriyeli ve Türk öğrenciler, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler
A4	Bozan ve Çelik, 2021	Makale	Görüşme	PIKTES projesi kapsamındaki Türkçe öğretmenleri ve rehber öğretmenler, il PIKTES koordinatörleri, okul yöneticileri, Suriyeli öğrenciler, mülteci öğrenciler konusunda çalışmalar yapan akademisyenler
A5	Çalışır, 2021	Makale	Görüşme	PIKTES uyum sınıfı öğretmenleri
A6	Bucak, 2021	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri, mülteci veliler
A7	Topaloğlu ve Özdemir, 2021	Makale	Görüşme	Okul yöneticileri
A8	Üstün ve Alimcan, 2021	Makale	Görüşme	PIKTES projesinde görev alan öğretmenler
A9	Çite, 2022	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Sınıf öğretmenleri, PIKTES öğretmenleri
A10	Garan, 2022	Doktora Tezi	Görüşme	Okul yöneticileri ve anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri
A11	Kanat, 2022	Makale	Görüşme	Uyum sınıflarında görevli Türkçe öğretmenleri, uyum sınıfı öğrencileri
A12	Amaç, 2023	Doktora Tezi	Görüşme, gözlem	Sınıf öğretmenleri
A13	Durhat ve Eren Ökten, 2023	Makale	Görüşme	Türkçe öğretmenleri
A14	Koçhan, Oğuz ve Demir, 2023	Makale	Görüşme	İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri
A15	Ovalı, 2023	Yüksek Lisans Tezi	Görüşme, gözlem	Sınıf öğretmenleri, PIKTES öğretmenleri, yabancı öğrenciler

Tablo2

(Devam)

Araştırmanın Kodu	Yazar, Yıl	Tür	Yöntem	Katılımcılar
A16	Taşay, 2023	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Sosyal bilgiler, müzik, rehberlik, Türkçe, sınıf, okul öncesi, İngilizce, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ve okul yöneticileri
A17	Toktay, 2023	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Okul yöneticileri
A18	Turan ve Solak, 2023	Makale	Görüşme	PIKTES öğretmenleri
A19	Ulukuş ve Tümtaş, 2023	Makale	Görüşme	PIKTES öğretmenleri
A20	Can ve Karacan, 2024	Makale	Görüşme	PIKTES Türkçe öğreticileri
A21	Çebi, 2024	Makale	Görüşme	Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri
A22	Doğan, 2024	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Sınıf öğretmenleri
A23	Eryılmaz ve Yıldız, 2024	Makale	Görüşme	PIKTES Türkçe öğreticileri
A24	İçel, Ocak ve Akkaş Baysal, 2024	Makale	Görüşme, gözlem	Uyum sınıfında görevli öğretmen, okul müdürü, sınıf öğretmeni
A25	Kula ve Kula, 2024	Makale	Görüşme	Matematik, Türkçe, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce, sosyal bilgiler, diğer ve okul yöneticileri
A26	Malkoç, 2024	Yüksek lisans tezi	Görüşme	Yabancı uyruklu öğrenciler, ebeveynler, Türkçe öğretmenleri, okul yöneticileri
A27	Tetik, 2024	Doktora tezi	Görüşme	İlkokul, ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenleri
A28	Atagül, Özen, Ergün, Akın, Özbayrak, Yaman, 2025	Makale	Görüşme, gözlem	Rehber öğretmenler

Tablo 2’de, 2020– Nisan 2025 yılları arasında gerçekleştirilen toplam 28 nitel çalışma yer almaktadır. Çalışmaların 17’si makale, 8’i yüksek lisans tezi, 3’ü doktora tezidir. Veri toplama yöntemleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun görüşme tekniğini benimsediği; bazı çalışmaların ise gözlem ve sosyometri gibi yöntemlerle desteklendiği görülmektedir. Katılımcılar ağırlıklı olarak PIKTES öğreticileri, sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Analizi

Araştırmaya dâhil edilen 28 nitel çalışma, MAXQDA 24 yazılımı aracılığıyla tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmalar ayrıntılı biçimde analiz edilerek uyum sınıfı uygulamasının öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin veriler kodlanmıştır. Kodlama süreci tümevarımsal olarak ilerletilmiştir. Kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak alt kategoriler oluşturulmuş, bu alt kategoriler birleştirilerek akademik gelişim, fiziki ortam, materyal, uygulama koşulları, duygusal ve sosyal gelişim ve idari ve dijital sistemler olmak üzere altı kategoriye ulaşılmıştır. Bulgular, bu kategoriler temelinde bütüncül bir yapıda sentezlenmiştir.

İnandırıcılık ve Teyit Edilebilirlik

Kodlama süreci Lincoln ve Guba'nın (1985) inandırıcılık ölçütleri doğrultusunda yürütülmüştür. Analiz aşaması, araştırmanın bütünlüğü korunacak biçimde tek araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Lincoln ve Guba (1985), güvenilirliğin yalnızca araştırmacılar arası tutarlılıkla değil, sürecin sistematik ve belgelenebilir olmasıyla sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda kodlama ve kategorileştirme adımları, MAXQDA 24 yazılımında ve araştırmacının el notlarında eş zamanlı olarak belgelenmiştir. Araştırmacı, kararlarını kod defteri işlevi gören notlarıyla düzenli olarak gözden geçirmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde sunulan tablolar aracılığıyla kod ve kategoriler ayrıntılı biçimde gösterilerek süreç şeffaf hale getirilmiştir. Merriam ve Tisdell (2016) nitel araştırmalarda, araştırmacının karar sürecini açıkça sunmasının güvenilirlik için yeterli olduğunu belirtmektedir.

Etik Konular

Bu araştırma, 2019– Nisan 2025 yılları arasında yayımlanmış nitel çalışmaların meta-sentezine dayanmaktadır. Çalışma, birincil veri toplamaya dayalı olmadığı için etik kurul izni kapsamına girmemektedir. Süreç boyunca bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkeleri gözetilmiş, tüm kaynaklara doğru biçimde atıf yapılmış ve bulgular açık biçimde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda, 2019– Nisan 2025 yılları arasında Türkiye'de yürütülmüş nitel araştırmalardan elde edilen bulgular sunulmaktadır. Meta-sentez kapsamında analiz edilen çalışmalarda, uyum sınıfı uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkileri, olumlu ve olumsuz yönleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Kodlama süreci sonunda elde edilen veriler, tematik bütünlüğü sağlamak amacıyla altı kategori etrafında toplanmıştır: (1) Akademik gelişim, (2) Fiziki ortam, (3) Materyal, (4) Uygulama koşulları, (5) Duygusal ve sosyal gelişim, (6) İdari ve dijital sistemler. Bulgular, her kategori için ayrı tablolar hâlinde olumlu ve olumsuz kodlara yer verilerek sunulmuş; doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Analiz sonucunda 24 olumlu ve 47 olumsuz kod belirlenmiş, toplamda 71 kod elde edilmiştir.

Tablo 3*Uyum sınıfının akademik gelişim açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar*

Kategori 1: Akademik Gelişim	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
Kültür öğretimi olması	Müfredatın öğrenci seviyesine uygun olmaması
Öğrencilerin daha aktif olması	Dil eğitiminin yetersiz kalması
Dil sorunlarının kısa sürede giderilmesi	İlk okuma yazma öğretimi için ayrılan sürenin az olması
Kendi sınıf düzeyine ulaşmayı sağlaması	Türk öğrencilerle iletişimin azalması
Temel dil becerilerinin gelişmesi	Konuların basit ve biliniyor olması
Türkçe öğretimine daha fazla zaman ayrılması	Öğrencilerin aralarında ana dillerini kullanması
Seviyeye göre ders verilmesi	
Öğretmenin öğrencinin seviyesine uygun davranması	

Tablo 3'e göre akademik gelişim açısından uyum sınıfları; öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini ve katılımını desteklemektedir. Katılımcılardan biri, "Öğrenci dışlanmış hissetmez, derslerde daha aktif olur... bu durum hem okul atmosferini, hem öğrencinin psiko-sosyal durumunu hem de sınıf içindeki uyumu artırır" (A15) sözleriyle bu katkıyı vurgulamıştır. Benzer biçimde, "Suriyeli öğrencilerin uyum sınıfları ile tamamen Türkçe dersi almaları Türkçeye, ülkeye, kültüre olan uyumunu elbette artıracaktır" (A4) ve "Mülteci çocuklara yönelik uyum sınıfları açıldı. Yapılan bu çalışmalar dil becerileri ve müfredat açısından çok faydalı oldu" (A6) ifadeleri, uygulamanın dil ve kültür uyumuna katkısını göstermektedir. Katılımcılar ayrıca seviyeye göre gruplandırmanın yararına değinmiştir: "Okuma yazma grubuna ayrı okuma yazma dersi; konuşma grubuna da konuşma üzerine etkinlikler yapıyoruz" (A1). Öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun davranmasının öğrencilerin ifade becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir; araştırmacı yorumlarında ise otuz ders saatlik uygulamanın okuma-yazma ve konuşma becerilerini artırdığı ifade edilmiştir (A25).

Diğer yandan müfredat, süre ve etkileşim alanlarında olumsuz bulgular görülmektedir. "Bize belirlenen müfredat öğrenci profilimizin hazırbulunuşluğuyla örtüşmüyor" (A5) diyen öğretmenler, bazı öğrencilerde ilerleme görülmediğini ya da hiç Türkçe öğrenemediklerini belirtmiştir (A22). Okuma-yazma süresinin yetersizliği ve programın öğrencilerin düzeyine uygun olmaması da dile getirilmiştir (A1). Sosyal etkileşim eksikliği ise dil gelişimini sınırlamaktadır. "...Türklerle iletişim kuramadığı için proje yeterli gelmiyor. Zaten sınıfında kendisi gibi en az on, on yedi tane daha arkadaşı var..." (A16) ve "Öğrenciler sürekli kendi dillerinde konuşuyorlar" (A24) ifadeleri bu sorunu yansıtmaktadır. Bazı katılımcılar ayrıca işlenen konuların çok basit olduğunu, öğrencilerin önceki öğrenmelerini tekrar ettiklerini belirtmiştir (A11).

Tablo 4*Uyum sınıfının fiziki ortam açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar*

Kategori 2: Fiziki Ortam	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
Benzer durumdaki öğrencilerle aynı sınıfı paylaşma	Uyum sınıfı yapısının kapsayıcılığı engellemesi
Sınıf mevcudunun az olması	Sınıf olmaya uygun olmayan yerlerin sınıf olarak kullanılması
	Okullardaki fiziksel yetersizlikler
	Sınıf mevcudunun fazla olması
	Okuldan yalıtılmış sınıflarda ders yapılması

Tablo 4'teki olumlu kodlara yönelik bazı katılımcı görüşlerinde, uyum sınıflarında benzer durumdaki öğrencilerle aynı sınıfı paylaşmanın öğrencilerin seviyelerine uygun öğretimi kolaylaştırdığı ve az mevcutlu sınıflarda birebir ilgi imkânı sağladığı belirtilmiştir. Bir katılımcı, *“Eski sınıflarında sönük öğrenciler olabiliyorlardı... ama şimdi yeni sınıflarında öğretmenleri onların seviyesinde, üç aşağı beş yukarı zaten hepsi aynı. Hepsine yönelik aynı eğitimi verebildi”* (A2) diyerek bu katkıyı ifade etmiştir. Benzer şekilde, *“...çocuklarla kadrolu hocalar ilgilenemiyor. (...) ama bu PİKTES öğretmenleri birebir çocuklarla ilgilendiği için çocukları okuduğunu anlama seviyesine getirebiliyorlar”* (A8) şeklindeki katılımcı görüşüyle PİKTES öğretmenlerinin az mevcutlu sınıflarda birebir ilgisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin sınıflarından ayrılarak yalıtılmış alanlarda ders yapmalarının kapsayıcılığa uygun olmadığı düşünülmektedir. Bir katılımcı, *“Uyum sınıflarına alınması kapsayıcı eğitime uygun değil; ayırmamalıyız”* (A15) diyerek bu ayrıştırıcı yapıyı eleştirmiştir. Ayrıca sınıf olmaya uygun olmayan mekânlarda ders yapılması (laboratuvar, kütüphane, depo, bodrum vb.) ve okullardaki fiziksel yetersizlikler de dile getirilmiştir: *“Bazı arkadaşlarımız laboratuvarlarda, kütüphanelerde, depolarda derslerini işliyorlar”* (A8). Benzer biçimde, araç-gereç eksikliği ve sınıfın fiziki koşulları öğretimin niteliğini olumsuz etkilemiştir: *“Bir akıllı tahtamız yok... kara tahta kullanıyoruz... sınıflar çok kirliydi, soğuktu”* (A1). Sınıf mevcutlarının fazla olması da sorun yaratmaktadır. Katılımcılar, *“Sınıflar kalabalık, bu durum da eğitim öğretimi olumsuz etkiliyor”* (A19) ve *“Ders ortamı uygun değil... benim bir sınıfım var, bodrum katta kalorifer dairesinin yanında”* (A1) ifadeleriyle bu sıkıntıyı vurgulamıştır.

Tablo 5*Uyum sınıfının materyal açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar*

Kategori 3: Materyal	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
Farklı seviyelerde materyaller olması	Malzeme desteğinin okullara eşit dağıtılmaması
Malzeme desteği verilmesi	Ders kitaplarının içerik açısından yetersiz bulunması
	Materyallerin geç gelmesi
	Materyal eksikliği
	Materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmaması

Tablo 5'e göre uyum sınıflarına sağlanan materyallerin çeşitliliği ve destekleyici malzeme dağıtımı olumlu görülmüştür. Katılımcılar, farklı seviyelere yönelik setler, hikâye kitapları ve Türkçe öğretim materyallerinin öğrencilerin gelişimini desteklediğini ifade etmiştir: *"PIKTES projesinde her grup için farklı materyaller gönderiliyor... içinde hikâye kitapları, okuma yazma kitabı var. 3 farklı seviyede set var"* (A19). Benzer şekilde, dağıtılan çantalar ve kırtasiye desteği olumlu bir unsur olarak dile getirilmiştir: *"PIKTES her sene çanta veriyor. İçinde her şey var. Eksik olursa öğretmen ve idare temin ediyor"* (A27). Bazı katılımcılar ise okul donanımlarına yönelik desteklerin de sürece katkı sağladığını belirtmiştir (A16).

Öte yandan materyalin eşit dağıtılmaması, içerik ve zamanlamaya yönelik olumsuz görüşler vardır. Bazı okullar malzeme desteğinden yeterince faydalanamazken eşitsizlik özellikle sportif ve destekleyici materyallerde hissedilmiştir: *"Top ya da sportif aktiviteler geliyor. Ama bazı okullara hiç top gitmiyor. Eşit dağılım yok"* (A19). Ders kitaplarının içerik açısından yetersizliği de dile getirilmiştir. Bir katılımcı, *"A1 seviye Türkçe kitabı var... fakat kitapların kalitesi pekiyi değil. Öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarını çözecek içeriklere ihtiyacımız var"* (A27) diyerek eksiklikleri vurgulamıştır. Benzer şekilde, kitapların çoğu zaman öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı ifade edilmiştir: *"Kaynaklar çocukların seviyesine göre olmuyor"* (A19), *"...kitaplar biraz daha bilenler için hazırlanmış gibi"* (A23). Katılımcılar, *"Kitaplar genelde yılsonunda gelir"* (A18) veya *"Kitaplar 1. dönem sonunda geliyor"* (A19) diyerek geç ulaşan materyallerin işlevselliğini sorgulamıştır. Ayrıca materyal eksiklikleri nedeniyle öğretmenlere özel ödenek sağlanmadığı da belirtilmiştir (A24). Bazı kaynak kitapların çocukların seviyesinin çok üstünde olması, sınıf içi kullanımını zorlaştırmıştır (A20). Araştırmacı yorumlarında ise öğretmenlerin çoğunun ders kitabını 6–12 yaş aralığı için hazırlanmış bulduğu, öğrenciler açısından basit görüldüğü için benimsenmediği rapor edilmiştir (A11).

Tablo 6

Uyum sınıfının uygulama koşulları açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar

Kategori 4: Uygulama Koşulları	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
Okul kurallarının öğrenilmesi	Kurallara karşı dirençli davranışların gelişmesi
Öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenme olanağı olması	Öğrencinin sınıfından ayrılması
	Okul dışı etkinliklerin göz ardı edilmesi
	Uyum sınıflarının okullar eğitim öğretime başladıktan sonra açılması
	Davranışsal uyum sorunları
	Okul ortamını kapsayıcı eğitimden uzaklaştırması
	Devamsızlığın artması
	Okula uyumun gecikmesi
	Farklı seviyedeki öğrencilerin aynı sınıfta olması
	3. Sınıfta başlamanın geç olması
	Sınıf yönetiminde zorluk yaşanması

Tablo 6'ya göre, uyum sınıflarında öğrencilerin okul kurallarını öğrenmesi ve öğretmenlerin birebir ilgi gösterebilmesi uygulama koşulları açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Kültür ve okul kurallarının kazandırılmasının da öğrencilerin uyum sürecine katkı sağladığı belirtilmiştir (A5, *araştırmacının yorumları*). Katılımcılardan biri, “*öğretmenlerin öğrenciyle birebir ilgilenmesi öğrenci başarısını da artırıyor*” (A2) görüşünü dile getirmiştir.

Bununla birlikte uyum sınıfları uygulama koşulları açısından bazı katılımcıların “*Sınıf ve okul kurallarını bilmiyorlar. Kaç kere söylememe rağmen kurallara uymada zorluklar yaşıyor*” (A9), “*Yabancı uyruklu öğrencilerin ayrı sınıflarda olması fikrini sevmiyorum. Kendilerini yaşadıkları yere ait hissetmeleri için bu önemli*” (A14) şeklindeki görüşleri öğrencilerin kurallara direnç gösterdiğini ve ayrı sınıf uygulamasının aidiyeti zayıflattığını göstermektedir. Bazı katılımcıların “*Teneffüste de uyum sağlayacak bu çocuk. Okul dışında arkadaşlarıyla etkinlikler planlanabilir*” (A19) ve “*Yeterli derecede kapsayıcı olmadığını düşünüyorum. Öğrenmeye ve uyum sağlamaya dayalı daha fazla proje, etkinlik, vs. düzenlenmeli*” (A21) yönündeki görüşlerine göre okul dışı etkinliklerin göz ardı edilmesinin sosyal uyumu sınırlandırmaktadır. Katılımcıların “*Sınıf yönetimi zor uyum sınıfında, çünkü aynı dili konuştuklarında siz Arapçaya maruz kalan kişi oluyorsunuz*” (A23) ve “*Davranış sorunları anlamında bir patlama yaşadıklarını söylüyorlar çünkü grup zaten bu duruma meyilli bu yüzden bir arada olmaları Türkçe öğretmenleri açısından daha zorlayıcı*” (A4) ifadeleri uyum sınıflarında davranışsal sorunların yoğunlaştığına ve kalabalık gruplarda sınıf yönetiminin zorlaştığına işaret etmektedir. Bazı katılımcıların “*Üçüncü sınıfta uyum mu olur? ... 1. sınıfta başlamalı*” (A15) ifadeleri ve A26 ve A12 araştırmalarında da katılımcıların 3. sınıfta başlamanın öğrencilerin temel becerilerinde büyük boşluklar oluşturduğunu, erken müdahalenin gerekli olduğunu belirtmeleri uyum sınıflarının başlama zamanında problem olduğunu göstermektedir. Devamsızlık oranlarının artması da uygulamanın olumsuz

sonuçları arasında yer almaktadır (A11, araştırmacının yorumları). “Sadece 3. sınıflara ders veriyoruz ama öğrencilerin seviyeleri farklı. Okuma bilen bilmeyen aynı sınıfta” (A18) görüşü ile farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıfta bulunması olumsuz olarak görülmüştür.

Tablo 7

Uyum sınıfının duygusal ve sosyal gelişim açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar

Kategori 5: Duygusal ve Sosyal Gelişim	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
Okula alışmayı kolaylaştırması	Başarısız öğrenci olarak etiketlenme
Toplumsal uyumu kolaylaştırması	Sınıflarına geri döndüklerinde uyum sorunu yaşamaları
Aitlik hissi sağlaması	Akran iletişimine zarar vermesi
Yalnızlık duygusunun azalması	Ayrımcılığa uğramış hissetme
Özgüvenin artması	Uyum sürecini olumsuz etkilemesi
Öğrencinin rahat hissetmesi	Sosyal iletişim sorunu
Öğrencinin kendini rahat ifade etmesi	Motivasyon eksikliği ve düşüşü
Aynı dili konuşanların bir arada olması	Uyum sınıfına alışma sürecinin zaman alması
Türkçe bilmeyenlerle alay edilmemesi	Sosyal yalıtılmışlık hissi
Kaygının daha az olması	Okuldaki diğer öğrencilerle kaynaşamama
	Uyruğa göre gruplaşma
	Farklı uyruklar arasında yaşanan tartışma ve kavgalar

Tablo 7’ye göre, duygusal ve sosyal gelişim açısından uyum sınıflarının öğrencilerin okula alışmasını kolaylaştırdığını, aitlik hissini güçlendirdiğini ve yalnızlık duygusunu azalttığını görülmektedir. Bir katılımcı öğrenci, “*Hepsine alıştım. Bu sınıfta biraz daha iyi oldu, eskiden diğer sınıfta daha az alışmıştım*” (A15) derken; başka bir katılımcı, projenin toplumsal uyumu desteklediğini “*Çocukların gerek eğitim alanında başarılarının artması gerekse içinde bulunduğu toplumla uyum sağlayabilmeleri için gerekli bir proje*” (A21) sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılara göre öğrenciler, bu sınıflarda kendilerini ülkenin bir parçası olarak görmüş (A8), yalnızlık hissi azalmış (A4) ve özgüvenleri artmıştır. Nitekim bir katılımcı, “*(Uyum) sınıflarında çocukların özgüveni daha yüksek oluyor. Benim sınıfımda özgüveni yüksek olan çocuk kendi sınıfına gidince içine kapanmaya başladı*” (A2) ifadesini kullanmıştır. Araştırmacı yorumları da öğrencilerin çoğunun (%48.72) kendilerini bu sınıflarda daha rahat hissettiğini (A11) ve hata yapma kaygısının azaldığını göstermektedir. Ayrıca aynı dili konuşan öğrencilerin bir arada olması ve Türkçe bilmeyenlerle alay edilmemesi de güvenli bir sınıf ortamı yaratmıştır (A11).

Buna karşın bazı katılımcılar uyum sınıfına yerleştirmenin öğrencilerde etiketlenme algısını tetiklediğini, onların başarısız ya da yetersiz hissedebildiğini belirtmiştir: “*Sınıftaki seviye farklılığından dolayı bazı öğrenciler geri kalıyor, öğrenciler uyum sınıflarına geldikleri için kendilerini yetersiz ve mutsuz hissediyorlar*” (A4). Öğrencilerin kendi sınıflarına döndüklerinde uyum sorunu yaşamaları da dile getirilmiştir: “*Öğrenciler tekrar kendi*

sınıflarına dönmelerini ‘baştan başlama’ olarak tanımlamışlardır” (A5). Okul yöneticileri, bu durumun öğrencilerin izole olmalarına ve Türk akranlarından uzaklaşmalarına yol açtığını ifade etmiştir (A7). Ayrışmanın akran iletişimini zayıflattığı, hatta bazı durumlarda gruplaşma ve kavgaları artırdığı aktarılmıştır: “Gruplaşmalar oluştu, kavgalar arttı, Arapça konuşmalar arttı, entegrasyon azaldı” (A4). Katılımcılar ayrıca sosyal iletişim sorunlarının, motivasyon düşüşünün ve uyum sürecinin gecikmesinin (A18, A2, A13) önemli olumsuzluklar olduğunu vurgulamıştır. Bir katılımcının ifadesi bu durumu şöyle özetlemektedir: “...Türklerle iletişim kuramadığı için proje yeterli gelmiyor. Zaten sınıfında kendisi gibi en az on yedi arkadaşı var. Hal böyle olunca zannedersiniz rakip takımların tribünleri gibi sınıflar, Suriyeliler Suriyelilerle, Türkler Türklerle” (A16). Bazı katılımcılar ise, ayrı sınıf uygulamasının öğrencilerde dışlanmışlık algısını pekiştirdiğini ifade etmiştir: “Uyum sınıfları uygulamasında öğrenciler ayrıştırılmış gibi oluyor” (A3). Benzer şekilde başka bir görüşte, “Eğer ayrı sınıflarda eğitim görselerdi kendilerini tamamen dışlanmış hissedeceklerini düşünüyorum” (A14) değerlendirmesi yapılmıştır.

Tablo 8

Uyum sınıfının idari ve dijital sistemler açısından öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin kodlar

Kategori 6: İdari ve Dijital Sistemler	
Olumlu Kodlar	Olumsuz Kodlar
	Sınıfa sürekli yeni bir öğrencinin katılması
	Uyum sınıfının devam edip etmeyeceği ile ilgili belirsizlikler
	Uyum sınıfına alınacak öğrencilerin belirlenmesinde objektif olunmaması
	Uyum sınıfının okul başladıktan sonra açılması
	3. Sınıfın uyum sınıfına gitmek için geç olması
	İşlevsel ve sistematik yapı eksikliği
	Merkezi takibin eksikliği
	Materyal dağıtım süreçlerinde idari aksamalar

Tablo 8’e göre, uyum sınıflarının idari ve dijital sistemler açısından olumlu bir etkisi kodlanmamıştır. Katılımcı görüşleri, bu boyutta daha çok idari belirsizlikler, systemsizlik ve materyal/altyapı sorunlarına işaret etmektedir. Katılımcılar, sınıfa sürekli yeni öğrencilerin eklenmesiyle programın işlevsizleştiğini vurgulamıştır: “Proje şunu sanıyor: Çocuk 5. sınıfta öğrendiği A1 seviyesini ilerletiyor ve sonra A2 seviyesine geçiyor. Öyle bir şey yok. Çünkü dönemin ortasında Suriye’den yeni gelen öğrenciler oluyor” (A1).

Birçok görüşte, uyum sınıfının devam edip etmeyeceğine dair belirsizliklerin öğretmenlerde güvensizlik yarattığı dile getirilmiştir: “Gelecek sene için uyum sınıfı olmayacak deniyor. Sürekli bir belirsizlik, bir systemsizlik olduğu için önümüzü göremiyoruz” (A2). Benzer şekilde, kararların aniden alınması ve uygulama takvimlerinin geç belirlenmesi de öğretmenlerin planlamalarını zorlaştırmaktadır (A5).

Öğrenci yerleştirme süreçleri de eleştirilmiştir. Resmî olarak komisyon kararlarına bağlanmış olsa da uygulamada çoğu zaman sınıf öğretmenlerinin tek başına karar verdiği, istemediği öğrenciyi yönlendirdiği belirtilmiştir: *“Genelde iş komisyona kalmıyor ve sınıf öğretmeni seçimini yapıyor. O da istemediği öğrenciyi gönderiyor”* (A27).

Başlama zamanı ve sınıf düzeyi de bir sorun alanıdır. Katılımcılar, sınıfların çoğu zaman okul başladıktan sonra açıldığını (Kasım ayına sarktığını) ve üçüncü sınıfta başlamanın çok geç olduğunu vurgulamıştır: *“Proje çok sistemli değil. Bir sınıfın açılması Kasım’ı buluyor. Okul Eylül’de başlıyor, sınıf Kasım’da ancak açılıyor”* (A19). Benzer şekilde, *“Uyum sınıfı 1. sınıftan itibaren başlamalı, çünkü 3. sınıfta çok geç oluyor”* (A28) değerlendirmesi yapılmıştır. Bu noktada bazı katılımcılar, sürecin altyapı eksikliği nedeniyle doğrudan uyum sınıflarına geçişle başlatıldığını ve bu durumun sorun yarattığını belirtmiştir: *“Belki bir altyapı olsaydı daha faydası olacaktı, bir altyapısı olmadığı için direkt uyum sınıflarına geçiş yaptıklarından dolayı şu an için az çok sıkıntı yaşıyoruz”* (A2).

İdari işleyiş ve materyal dağıtımı da katılımcıların dile getirdiği sorunlardandır. A16, *“Mesela bir yazı geliyor, gelen kırtasiye yardımının excel’i işlenerek bugün mesai bitmeden gönderilmesi deniyor. Benim 450 tane öğrencim var, hadi yetiştir”* diyerek idari yüklerin plansızlığını belirtmiştir. A19’da ise materyal dağıtımı ile ilgili eleştiriler şöyle dile getirilmiştir: *“Kitaplar 1. dönem sonunda geliyor. Hep dile getirdiğimiz ve hala çözülmeyen problemler... bazı okullara hiç top gitmiyor, eşit dağılım yok.”* Bu görüş, hem materyal eksikliklerini hem de eşit olmayan dağıtımı somut biçimde yansıtmaktadır.

Ayrıca, sınıfların açılacağı okulların belirlenmesinde ailelerin ulaşım koşullarının dikkate alınmadığı da dile getirilmiştir: *“Farklı mahallede oturan öğrenci buraya gelemedi. Veliler zaten çok zor durumda. Maddi olarak desteğe ihtiyaç duyuyorlar. Veli uyum sınıfına göndermemekte haklıydı”* (A17). Ayrıca sürecin daha işlevsel hale gelmesi için *“Planlamanın düzeltilmesi ve gözden geçirilmesi gerekir”* (A2) eleştirisi yapılmıştır.

Nihai Sentez

Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri, alan yazında UNESCO (2009), Ainscow vd. (2006) ile Florian ve Spratt (2013) tarafından erişim, katılım, öğrenme çıktıları, eşitlik, farklılıklara değer verme ve aidiyet boyutları çerçevesinde ele alınmakta ve şöyle açıklanmaktadır: Erişim, öğrencilerin yalnızca okula kayıtlı olmalarını değil; dil, materyal, mekân ve teknoloji gibi imkânlarla ulaşabilmelerini içerir. Katılım, öğrencilerin ders sürecinde etkin biçimde yer alarak hem akademik hem sosyal yaşamla bütünleşmelerini ifade eder. Öğrenme çıktıları, her öğrencinin kapasitesine uygun ve anlamlı öğrenme deneyimleri kazanmasını gerektirir. Eşitlik, fırsatların adalet ilkesine göre düzenlenmesi ve dezavantajlı grupların desteklenmesiyle ilişkilidir. Farklılıklara değer verme, kültürel ve dilsel çeşitliliğin eğitimin zenginleştirici bir unsuru olarak değerlendirilmesini ifade eder. Aidiyet ise öğrencinin okul topluluğunda kendisini önemli ve kabul edilmiş hissetmesiyle ilgilidir. İlkeler, kapsayıcı eğitimin yalnızca öğrencilerin fiziksel varlığıyla sınırlı olmadığını, öğrenme fırsatlarının niteliğini ve öğrencilerin aktif katılımını merkeze aldığını göstermektedir.

Bu meta-sentez çalışmasında kapsayıcı eğitimin ilkeleri, uyum sınıfı uygulamalarında her kategori için eş zamanlı ve eşit ölçütler olarak ele alınmamıştır. Her ilke, yalnızca ilgili kategoride öne çıkan bulgular doğrultusunda değerlendirilmiştir. Dolayısıyla ilkelerin görünürlüğü, kategorilere göre farklılaşmaktadır. Bu yaklaşım, uyum sınıflarının kapsayıcı eğitime katkılarını ve sınırlılıklarını tekil ilkeler üzerinden değil, uygulamanın işleyiş biçimi üzerinden tartışmayı sağlamıştır. Bulgular bu çerçevede değerlendirilmiş ve uyum sınıfı uygulamasının hangi yönlerden işlevsel olduğu, hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Bu bölümde, araştırmamızın ikinci sorusu olan “Bu kategoriler doğrultusunda, uyum sınıfları kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından nasıl değerlendirilebilir?” sorusuna yanıt verilmiştir.

Akademik Gelişim Açısından Nihai Sentez

Uyum sınıflarında öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişmesi ve dil sorunlarının kısa sürede giderilmesi, öğrenme çıktılarının niteliğine işaret etmektedir. UNESCO (2009), öğrenme çıktılarının yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazanımını da kapsadığını belirtmektedir. Dolayısıyla dil gelişiminde görülen bu ilerlemeler, öğrencilerin akademik kazanımlarını desteklemenin yanı sıra eğitim sürecine anlamlı biçimde katılmalarını mümkün kılan öğrenme çıktıları üretmektedir. Ancak aynı kategorideki dil eğitiminin yetersizliğine ilişkin bulgular, öğrencilerin tüm gereksinimlerinin karşılanamadığını ve kısa vadeli ilerlemelerin kalıcı öğrenme çıktıları için her zaman güvenilir bir gösterge olmadığını düşündürmektedir.

Türkçe öğretimine daha fazla zaman ayrılması ve öğretimin öğrencinin seviyesine uygun biçimde düzenlenmesi, kapsayıcı eğitimin erişim ve eşitlik ilkeleriyle uyumlu bir biçimde, öğrencilerin dile erişimini genişletmekte ve öğrenme fırsatlarını gereksinimlere göre dengelemektedir. Halinen ve Järvinen’e göre (2008) bu, hem öğretime ulaşımın hem de öğrencinin kendi öğrenme yollarıyla anlam üretmesinin yolunu açmaktadır. Fakat müfredatın öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyiyle uyumsuzluğu, dil öğretiminin sistematik biçimde yapılandırılmaması, okuma-yazmaya ayrılan sürenin yetersizliği ve tekrar niteliğindeki içerikler, öğrenme olanaklarını kısıtlayan bir tabloya işaret ederek bu durumu problemli hâle getirmektedir. Ainscow ve diğerleri (2006), kapsayıcı eğitimin eğitim ortamına erişimle sınırlanamayacağını, öğrencilerin bu ortamdan nitelikli öğrenme deneyimleri elde

edebilmesinin esas olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, uygulamadaki eksiklikler, kapsayıcı eğitimin yalnızca erişimle sınırlı kalmamasını amaçlayan erişim ve eşitlik ilkelerinin uygulama boyutunda karşılık bulmasını zorlaştırmaktadır.

Uyum sınıflarının öğrencinin kendi sınıf düzeyine ulaşmasını desteklemesi, akranlar arası eşitliği, öğrencilerin uyum sınıflarında daha aktif olmaları ise öğrenme sürecine etkin biçimde dâhil olmaları açısından katılımı (Dreyer, 2017; Armstrong, 2008) desteklemektedir. Fakat bazı öğrencilerin uyum sınıfından genel sınıfa geçtiklerinde temel akademik becerilerde zorlanmaya devam etmeleri bu desteğin sürekliliğini tartışmalı hâle getirmektedir. UNESCO (2009), bu tür risklerin yalnızca öğretim yöntemleriyle açıklanamayacağını, öğrencilerin sosyal katılım düzeyinin de belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda uyum sınıflarında, akademik katılımın sürekliliği sosyal katılım düzeyiyle ilişkilidir.

Uyum sınıflarında kültür öğretimine (Türk kültürü) yer verilmesi, öğrencilerin okulun kültürel kodlarına erişimini kolaylaştırarak okul yaşamına dâhil olmalarını ve dolaylı biçimde okul kültürü içinde kabul görmelerini desteklemekte ve bu yönüyle erişim, katılım ve aidiyet ilkelerinin birlikte işlediği bir alan oluşturmaktadır. Florian (2008), kapsayıcı eğitimde öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin kültürel, biyolojik ve çevresel etkenler bağlamında ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, kültür öğretiminin sadece kültürel uyumu değil, akademik gelişimi de destekleyen bir unsur olarak öne çıkmasını açıklamaktadır. Ancak öğrencilerin uyum sınıfındayken kendi aralarında ana dillerini kullanmaları ve Türk akranlarla iletişimin sınırlı kalması, kültür öğretiminin sosyal ve akademik uyumu güçlendirme potansiyelini zayıflatmaktadır. Bu durum, katılımın sürekliliği, farklılıklara değer verme ve aidiyetin güçlenmesi açısından kapsayıcı eğitimin öngördüğü çerçeveye uyumlu bir görünüm sergilememektedir.

Akademik gelişim açısından uyum sınıfları, kısa vadede dil temelli öğrenme çıktıları üretebilmektedir. Ancak bu çıktıları kalıcı ve bütüncül akademik kazanımlara dönüştürme kapasitesi sınırlı kalmaktadır. Öğretimin süresi, düzeye uygunluğu ve yapılandırılma biçimi güçlendirici bir rol oynarken sistematiklik ve süreklilik eksikliği akademik ilerlemenin ana akım sınıflarda devamını sağlayamamaktadır. Bu durum, uyum sınıflarının akademik gelişimi kendiliğinden güvence altına alan bir yapı olmadığını ve etkisinin uygulamanın örgütleniş biçimine bağlı olarak değişebildiğini göstermektedir.

Fiziki Ortam Açısından Nihai Sentez

Sınıf mevcudunun düşük olduğu uyum sınıflarında öğretim, öğrencilerin düzeyine göre uyarlanabilmekte ve bireysel geri bildirim sunulabilmektedir. Yi'nin (2008) küçük gruplarda iletişim ve telaffuz becerilerinin daha belirgin geliştiğine ilişkin bulguları, sınıf mevcudunun öğretimin bireyselleştirilebilmesi ve öğrenme çıktıları açısından belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla mevcudun az olduğu uyum sınıflarında, öğrenme sürecine erişim kolaylaşmakta ve öğrenme çıktılarının niteliğini artmaktadır. Buna karşın, uygulamada sınıf mevcudunun 30 öğrenciye kadar çıkabildiği durumlar, öğretimin niteliğini eksilterek eşitlik ve katılımın desteklenmesini güçleştirmektedir. Christensen (1994), kalabalık sınıflarda geri bildirim ve bireyselleştirilmiş çalışmanın zorlaştığını; LoCastro (1989) ise dil öğretiminde ideal sınıf mevcudunun 19 öğrenci olduğunu belirtmektedir. Palik ve Østby (2023) de kalabalık sınıflar ve yetersiz altyapının özellikle dezavantajlı öğrenciler için engelleyici olduğunu vurgulamaktadır. MEB'in 2025/62 sayılı genelgesinde yer alan 10–30 öğrenci aralığı, okullar arasında belirgin uygulama farklılıklarına neden olabilmektedir. Bu

durum öğrencilerin nitelikli fiziki koşullara erişimini okuldan okula değişen uygulamalara bağlı olarak rastlantısal hale getirmektedir.

Fiziki ortamın kapsayıcı eğitimle ilişkisi yalnızca sınıf mevcuduyla sınırlı değildir. Benzer durumdaki öğrencilerin aynı sınıfı paylaşması, öğrencilerin öğrenme ortamına dâhil olma hissini güçlendirerek aidiyet ve katılımın gelişmesine katkı sunmaktadır. Ancak sınıfların okulun genel yaşamından yalıtılmış mekânlarda konumlandırılması bu etkiyi tersine çevirebilmektedir. Bulgular, uyum sınıflarının laboratuvar, depo ya da bodrum gibi sınıf olmaya uygun olmayan alanlarda yürütüldüğü durumlarda öğrencilerin okuldan fiziksel ve sembolik olarak ayrıştığını göstermektedir. Cerna ve diğerleri (2021), farklı öğrenci gruplarının ayrı ortamlarda eğitim görmesinin ayrımcılığı tetiklediğini belirtmektedir. Bu bağlamda fiziki ayrışma; öğrencilerin okula aidiyetini azaltmakta, kültürel ve dilsel farklılıklara değer verme duygusunu zayıflatmaktadır. Altyapı ve donanım eksiklikleri de fiziki ortamın kapsayıcı eğitim üzerindeki etkisini derinleştirmektedir. Akıllı tahta ve görsel-işitsel araçların bulunmaması, sınıfların soğuk ve bakımsız olması öğretimin niteliğini düşürmekte ve öğrenme çıktılarının sürdürülebilirliğini sınırlamaktadır. “Dünya Bankası, eğitim kaynaklarının (kitap, araç, teknoloji, eğitilmiş öğretmen, tesis) başarı için kritik olduğunu vurgular” (Moyo ve Kalyan, 2024, s. 72). OECD (2023) de dijital araçların kapsayıcı biçimde kullanılmasının başarı farklarını azalttığını rapor etmektedir. Buna göre, uyum sınıflarındaki altyapı eksiklikleri; öğrenme kaynaklarına erişimi etkileyerek öğrenciler arasında eşit olmayan koşullar üretmekte ve erişim ile eşitliğin desteklenmesini yetersiz bırakmaktadır.

Fiziki ortam açısından uyum sınıfları, uygun mekân ve sınıf mevcudu sağlandığında öğretimin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Ancak mekân seçimi, altyapı olanakları ve öğrenci sayısındaki farklılıklar bu desteğin tutarlı biçimde sunulmasını engellemektedir. Kirschner'in (2015) belirttiği gibi kapsayıcı eğitimin sürekliliği, öğretmenlerin ve okulların mali, maddi ve pedagojik olarak desteklenmesine bağlıdır. Ancak uyum sınıflarındaki fiziki koşullar, bu desteklerin uygulamada her okulda aynı düzeyde sağlanamadığını göstermektedir.

Materyal Kullanımı Açısından Nihai Sentez

Uyum sınıflarında farklı düzeylerde materyallerin olması öğrencilerin öğrenme sürecine erişimini kolaylaştırmakta ve dil gelişimi sağlamaktadır. Bununla birlikte, uyum sınıflarında materyal içeriklerinin öğrenci düzeyine yeterince uyarlanmadığı görülmektedir. İçeriklerin öğrenci düzeyine tam uyum göstermemesi, öğrenme sürecine katılımı azaltmakta ve öğrencinin okula ait hissetmesini güçleştirmektedir (Florian ve Spratt, 2013; Gay, 2002). Dijital materyallere erişimde yaşanan eşitsizlikler ise bu kategorideki olumsuzlukların diğer bir boyutudur. OECD (2023), materyal ve dijital araçların eşit ve pedagojik kullanımının farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenciler arasındaki başarı farklarını azalttığını vurgulamaktadır. Buna karşın, uyum sınıflarında dijital araçlara erişimin okullara göre farklılık göstermesi, öğrenme kaynaklarına ulaşımı yönünden öğrenciler arasında eşit olmayan koşulların oluşmasına yol açmaktadır. Materyallerin okullara zamanında dağıtılamaması da öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği oluşturmaktadır. UNESCO (2020b), ders materyallerinin zamanında ve adil biçimde ulaştırılmasını kapsayıcı eğitimin temel koşulu olarak görmektedir. Materyallerin geç temin edilmesi, özellikle başlangıç düzeyinde öğrenmeye erişimi olumsuz etkilemektedir. Uyum sınıflarına malzeme desteği sağlanmakta fakat bu desteğin okullara eşit ve tutarlı biçimde ulaştırılamadığı görülmektedir. Bu durum öğrenme materyallerine

erişimde farklılıklar yaratarak öğrencilerin eğitim sürecinden eşit biçimde yararlanamamasına sebep olmaktadır.

Uyum sınıflarında materyal kullanımının kapsayıcı eğitime uygunluğu, çeşitlilikten çok içeriklerin öğrenci düzeyine uyumu ve materyallere eşit, zamanında erişim koşullarıyla belirlenmektedir. Farklı seviyelere yönelik materyaller bulunsan bile içeriklerin öğrenci düzeyine uymadığı ve erişimin eşit biçimde sağlanamadığı durumlarda materyaller kapsayıcı bir işlev üretememektedir.

Uygulama Koşulları Açısından Nihai Sentez

Uyum sınıflarında okul kurallarının öğretilmesi; öğrencilerin okul kültürünü tanıması ve davranışsal sınırları anlaması açısından sosyal uyumu ve aidiyet duygusunu kuvvetlendirebilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle daha yakından ilgilenebilmesi, kuralların açıklanmasını ve günlük okul işleyişinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, OECD (2023) ve UNESCO (2020b) raporlarında vurgulanan erişim ve başarı merkezli kapsayıcı eğitim anlayışıyla örtüşen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Diğer yandan uyum sınıflarına giden öğrencilerde kurallara karşı dirençli davranışlar ve davranışsal uyum sorunlarının ortaya çıkabildiğine işaret eden bulgular bulunmaktadır. Baecher ve Bell'e (2017) göre alan yazında 'pull-out' modeliyle ilişkili olarak tanımlanan ayrı sınıf uygulamalarının öğrencilerde davranışsal uyum sorunlarını artırabileceği ve öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştırabileceği belirtilmektedir. Monroe (2006) ve Gregory ve diğerleri (2010) kültürel farkındalık eksikliğinin öğrencilerin okul kurallarına uyumunu zorlaştırdığını ve disiplinle ilgili sorun artmasına neden olabildiğini ifade etmektedir. Bulgularda kurallarla kurulan ilişkinin değişkenlik göstermesi, öğrenci davranışlarının kültürel bağlamı dikkate alınmadığında, kapsayıcı eğitimin farklılıklara duyarlı yapısının işleyemediğini göstermektedir.

Uyum sınıflarında öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesi öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı öğretim düzenlemelerine imkân tanıyarak öğrenme sürecine erişimi ve akademik ilerlemeyi desteklemektedir. Ancak aynı sınıf içinde farklı seviyelerde öğrencilerin bulunması, bu bireysel desteğin sürdürülebilirliğini zorlaştırmaktadır. Evrensel Öğrenme Tasarımı, öğretimde yöntem ve materyal çeşitliliği yoluyla farklılıklara yanıt verilmesini önermektedir (CAST, 2018; Kelly vd., 2022). Buna karşın bulgular, sınıflardaki heterojenliğin öğretim planlamasını karmaşıklaştırdığını, sınıf yönetiminde sorunlar oluşturduğunu ve öğretmen üzerindeki pedagojik yükü artırdığını göstermektedir. Bu koşullar, öğrenciler arasında eşit öğrenme fırsatlarının devamlılığını etkilemektedir.

Uyum sınıflarının ayrı bir yapı olarak uygulanması, öğrencilerin okul topluluğuna katılımını kısıtlayarak aidiyet duygusunu etkilemektedir. Florian ve Spratt (2013) kapsayıcı pedagojiyi öğrencilerin okul topluluğuna katılımını artırma ve dışlanmayı azaltma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu ayrı yapı ise, öğrencilerin okul topluluğunun doğal bir parçası olarak kabul edilmesini güçleştirmektedir. Nitekim Nilsson ve Axelsson (2013) hazırlık sınıflarının sosyal ve pedagojik kaynaklara erişimi sınırladığını belirtmektedir. Fandrem ve diğerlerinin (2021) araştırmalarında da ayrı sınıfların kapsayıcılıktan çok ayrışmayı pekiştirdiği görülmüştür. Bu durumla bağlantılı olarak devamsızlığın artması ve okula uyumun gecikmesine yönelik bulgular ayrı sınıf uygulamalarının kapsayıcı eğitim anlayışıyla kalıcı bir uyum kurmakta zorlandığını düşündürmektedir. Uyum sınıflarında okul dışı etkinliklerin de göz ardı edildiği düşünülmektedir. Oysa Camacho ve Fuligni (2014), okul sonrası etkinliklerin göçmen gençlerin sosyal sermaye eksikliklerini gidermede ve aidiyet duygusunu

güçlendirmede önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Uyum sınıflarının eğitim öğretim yılı başladıktan sonra açılması ve üçüncü sınıfta başlaması ise geç müdahaleye sebep olmaktadır. Short ve Boyson'a (2012) göre, dil öğrenen öğrencilerin ortalama akademik seviyeye ulaşması 4–7 yıl sürmekte ve zamanlama önemlidir. Geç müdahale, öğrencilerin motivasyonunu ve okul aidiyetini olumsuz etkilemektedir.

Uygulama koşullarına ilişkin bulgular, uyum sınıflarının uyumu kolaylaştırma işlevinin sabit bir çıktı olmadığını kültürel duyarlılık, zamanlama ve sınıf içi örgütlenme biçimine bağlı olarak yön değiştirdiğini göstermektedir. Kuralların öğretimi ve birebir ilgi ilk aşamada okula tutunmayı güçlendirebilse de geç açılma, ayrı yapı ve heterojen seviye dağılımının yarattığı sonuçlar kapsayıcı eğitimin hedeflediği işleyişle uyum kurmakta zorlanmaktadır. Bu nedenle uyum sınıfları, doğru biçimde düzenlenmediğinde kapsayıcılığı genişletmek yerine öğrencilerin okul yaşamına sınırlı biçimde dâhil olduğu bir geçiş düzenlemesine dönüşme riski taşımaktadır.

Duygusal ve Sosyal Gelişim Açısından Nihai Sentez

Uyum sınıfları, öğrencilerin okula uyum süreci için başlangıç aşamasında koruyucu bir işlev üstlenebilmektedir. Benzer geçmişte sahip akranlarla aynı ortamı paylaşmak, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini, kaygı düzeylerinin azalmasını ve özgüvenlerinin artmasını sağlayabilmektedir. Horwitz ve diğerlerine (1986) göre destekleyici sınıf iklimi, olumsuz akran değerlendirmesi kaygısını azaltarak öğrenmeye erişimi kolaylaştırmaktadır. Aidiyet duygusunun güçlenmesiyle birlikte motivasyon ve akademik performans artmakta, devamsızlık eğilimi azalmaktadır (Goodenow, 1993). Bu yönüyle uyum sınıfları, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımında ve okula ait hissetmelerinde rol oynamaktadır. Öte yandan, öğrencilerin uyum sınıfına yerleştirilmeyi düşük yeterlik göstergesi olarak algılaması, bu duygusal ve sosyal kazanımların sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde Nilsson ve Axelsson (2013), İsveç'teki öğrencilerin hazırlık sınıflarında zamanla statülerinin azaldığını düşündüklerini; Harklau (1994) ise ayrı grupta kalmanın yeterlik algısını zayıflattığını belirtmiştir. Uyum sınıflarında Türk akranlarla etkileşimin de sınırlı kalması, köprü ilişkilerin gelişimin engelleyerek sosyal uzaklaşma, grup içi kopukluklar ve gerilimlerin artmasına neden olabilmektedir. Bunar ve Juvonen'e (2022) göre, hazırlık modelleri fiziksel, pedagojik ve sosyal sınırlar üreterek öğrencileri ana akımdan uzaklaştırma riski taşımaktadır. Ayrı dil programlarının öğrencileri ana akımdan uzaklaştırması, eşit katılıma zarar verebilmektedir. Oysa araştırmalar, bu tür temasların önyargıların azalmasına katkı sunduğunu göstermektedir (Pettigrew ve Tropp, 2006). Uyum sınıflarındaki söz konusu durum ise öğrencilerin farklılıkları kabul etme hissini eksiltebilmektedir. Süreç içinde, uyum sınıfına alışma ile ana akım sınıfa geçiş arasındaki dengesizlikler de belirginleşmektedir. Öğrenciler, hem uyum sınıfına alışma sürecinde hem de kendi sınıflarına döndüklerinde zorlanabilmektedir. Nilsson ve Axelsson'a göre (2013) bu tür ayrı sınıflardan kendi sınıflarına döndüklerinde artan beklentiler öğrencilerin aidiyet duygusunu zedeleyebilmektedir. Ayrıca sınırlı temas, dil gelişimi ve sosyal ağları yavaşlatmakta, erken ve bütünlendirici destek sağlanmadığında uyum gecikmektedir (Short ve Boyson, 2012). Oysa okul bağlamında düzenlenen ortak etkinliklerin, göçmen kökenli öğrencilerde aidiyet, motivasyon ve başarıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Camacho ve Fuligni, 2014). Kapsayıcı okul ikliminin, aidiyet duygusu üzerinden devamsızlık ve başarısızlığa karşı koruyucu bir rol oynadığı da belirtilmektedir (Schachner vd., 2017).

Duygusal ve sosyal gelişim açısından uyum sınıfları; öğrencilerin başlangıçta güvenlik, aidiyet ve düşük kaygı gereksinimlerine yanıt verebilmekte ancak sınırlı temas ve ayrı yapı sürdürüğünde bu kazanımların etkisi azalmaktadır. Benzer geçmişe sahip akranlarla birlikte olma duygusal rahatlama sağlarken ana akım sınıflarla etkileşimin kısıtlanması yeterli algısını, sosyal bağları ve farklılıklarla kabul edilme deneyimini olumsuz etkilemektedir. Bu durum uyum sınıflarının duygusal koruma ile sosyal ayrışma arasında salınan bir deneyim alanı oluşturduğunu düşündürmektedir.

İdari ve Dijital Sistemler Açısından Nihai Sentez

Uyum sınıflarının kapsayıcı biçimde işleyebilmesi, çoğunlukla arka planda kalan idari ve dijital düzenlemelere bağlıdır. Nitekim alan yazında, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğinin yalnızca sınıf içi uygulamalara değil yönetim, finansman, altyapı ve veri yönetimi gibi sistemsel unsurlara da bağlı olduğu özellikle vurgulanmaktadır (UNESCO, 2020b; Ainscow vd., 2006). Fakat çalışmada, idari ve dijital sistemlerle ilgili olumlu bulguya rastlanmamıştır. Bu durum, idari ve dijital sistemlerin ancak aksadığında kapsayıcı eğitimi etkilediğine işaret etmektedir. Uyum sınıfının açılıp açılmayacağına dair belirsizlikler ve sınıflara sürekli yeni öğrencilerin eklenmesi ve bunun öğretmenlerin planlarını etkilemesi idari aksaklıkların yansıması olarak düşünülebilir. UNESCO (2020c), belirsizliğin öğretmenleri zorladığını ve süreklilik için net planlama gerektiğini belirtmektedir. Bu tür aksamalar, öğrencilerin okula katılımını ve aidiyet geliştirme sürecini zayıflatmaktadır (UNESCO, 2020b). Öğrenci yerleştirmelerinde nesnel ölçütlerin dışına çıkılması, öğrencilerin eğitim hizmetlerine adil ve tutarlı biçimde erişmesini engelleyebilmektedir. Resmî olarak tanımlı puanlama ölçütleri ve komisyon yapısına rağmen (MEB, 2020; MEB, 2025) kararların öğretmen ya da okul yönetimi inisiyatifine kayabildiği görülmektedir. OECD'ye (2015) göre, bu tür standart dışı yönlendirmelerin dezavantajlı öğrenciler için eşitsizlikleri artırabilmektedir. Bu da idari boşluktan kaynaklı aksamalara örnek teşkil etmektedir. Merkezî planlama ve uygulama takvimine bağlı olarak uyum sınıflarının eğitim öğretim yılı başladıktan sonra açılması ve üçüncü sınıfta başlatılması, erken dil desteğinin sağlanmasını geciktirmekte ve akademik ilerlemeyi yavaşlatmaktadır. Short ve Boyson'a (2012) göre dil öğreniminde başlangıç zamanı kritik olup gecikmeler motivasyon ve başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, idari düzeyde alınan kararların pedagojik süreci doğrudan biçimlendirdiğini ve sınıf içi uygulamaların sınırlarını belirlediğini göstermektedir. Buna ek olarak merkezî izleme mekanizmaları zayıf olduğunda kayıt, devam ve dil gelişimi düzenli biçimde izlenememektedir. Nitekim parçalı veya bütünleşmemiş veri sistemlerinin, verilere dayalı planlama ve karar süreçlerini güçleştirmektedir (Forrester, 2019; UNESCO, 2017b). Materyal ve dijital araçların dağıtımında yaşanan idari gecikmelerin de öğrenme sürecini etkilediği görülmektedir. UNESCO (2020b), materyal ve dijital araçların eşit biçimde ulaştırılmasını kapsayıcı eğitimin temel koşulu olarak tanımlarken OECD (2021) dijital uçurumun göçmen öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Bu tür idari gecikmeler, öğrenme kaynaklarına erişimi geciktirmekte ve bu durum öğrenme sürecine etkin katılım açısından sorun oluşturmaktadır.

İdari ve dijital sistemler açısından uyum sınıflarının kapsayıcı eğitimle ilişkisi büyük ölçüde öngörülebilirlik, şeffaflık ve merkezî koordinasyon düzeyiyle belirlenmektedir. Bu nedenle sistemsel aksaklıklar, kapsayıcı eğitimin yapısal dayanaklarının uygulamada karşılık bulmasını olumsuz etkilemektedir.

Bu altı kategoriye ilişkin sentezler birlikte ele alındığında, uyum sınıflarının kapsayıcı eğitim ilkeleriyle kurduğu ilişkinin bütüncül biçimde değerlendirilmesi mümkün hâle gelmektedir. Meta-sentez, kapsayıcı eğitim ilkelerinin uyum sınıflarında bağlama duyarlı ve değişken biçimlerde işlediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu meta-sentezin kavramsal katkısı uyum sınıflarını, uygulama bağlamına göre kapsayıcılığı genişleyebilen ya da sınırlanabilen bir geçiş düzenlemesi olarak değerlendirmesidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu meta-sentez araştırmasında, 2019– Nisan 2025 yılları arasında Türkiye’de uyum sınıfları üzerine yapılmış 28 nitel çalışma incelenmiştir. Uygulamanın göçmen öğrenciler üzerindeki etkileri altı kategori etrafında toplanmış ve bu etkiler kapsayıcı eğitim ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bulgular; uyum sınıflarının öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine belirli ölçüde katkı sağladığını, güvenli sınıf ortamının aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ve küçük sınıf mevcutlarının öğretmenlerin bireysel desteğini kolaylaştırdığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, sınıf mevcutlarının okuldan okula değişkenlik göstermesi, bazı sınıflarda 30’a varan kalabalık ortamların oluşması, depo ve bodrum gibi mekânların sınıf olarak kullanılması, materyal dağıtımındaki eşitsizlikler ve idari belirsizlikler, uygulamanın etkililiğini önemli ölçüde azaltmaktadır. Bulgular, doğrudan öğretmen yeterlikleri üzerine veri sunmamakla birlikte, kalabalık sınıflar, heterojen seviye dağılımı ve materyal eksiklikleri gibi koşulların eğitim öğretimde öğretmenin rolünü de dolaylı biçimde zorlaştırdığı görülmektedir. Akademik gelişim açısından dil becerilerinde ilerlemeler görülse de müfredatın hazırbulunuşluk ile örtüşmemesi, okuma yazma öğrenimine ayrılan sürenin yetersizliği ve Türk akranlarla sınırlı temas, öğrenme çıktılarının sürekliliğini zayıflatmaktadır. Sosyal-duygusal boyutta güvenli sınıf ortamı öğrencilerin kaygısını azaltıp özgüvenini artırsa da ayrı sınıfta bulunmak, kimi öğrencilerde etiketlenme algısı, sosyal uzaklaşma ve aidiyetin zayıflamasıyla sonuçlanmaktadır. Uygulama koşulları ve idari düzenlemeler açısından geç açılan sınıflar, devamsızlık artışı, heterojen seviyelerden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları ve objektif olmayan yerleştirmeler kapsayıcı eğitimin erişim, katılım ve eşitlik ilkeleriyle örtüşmemektedir. Materyal ve dijital araçların eşit şekilde ulaştırılamaması da öğrenme fırsatlarının eşitliğini zedelemektedir. Sonuç olarak, uyum sınıfları göçmen öğrencilerin dil ve uyum süreçlerinde belirli destekler sağlamakta ancak yapısal ve idari sorunlar nedeniyle kapsayıcı eğitim ilkelerini tam anlamıyla karşılayamamaktadır.

Araştırmada ulaşılan bulgular, olumsuz etkilerin daha belirgin olduğunu, mevcut durumda bu sınıfların kalıcı bir model olmaktan ziyade geçici bir düzenleme izlenimi verdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, farklı bağlamlarda yapılan araştırmalarda da dile getirilen sorunlara işaret etmektedir. Kapat ve Şahin’in (2021) bulguları, uyum sınıflarının öğrencilerde izole edilme ve dışlanmışlık hissi yarattığını, dil gelişimi için kritik olan akran öğretiminin ve Türkçeye maruz kalmanın sınırlandığını göstermektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle tutarlı olmayan sonuçlara yol açmaktadır. Benzer biçimde Cummins’in (1979) dilsel eşik kuramı da yalnızca yüzeysel dil kazanımlarına odaklanıldığında sosyal katılımın ihmal edildiğini ve bunun akademik başarıyı zayıflatıldığını vurgulamaktadır. Thomas ve Collier’in (2002) uzunlamasına çalışmaları, kısa süreli dil destek programlarının (newcomer/ESL gibi) öğrencilerin akademik başarısına uzun vadede kalıcı katkı sunmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, Türkiye’deki uyum sınıflarının da yapısal olarak geçici bir modele dayanması nedeniyle benzer riskleri barındırdığını düşündürmektedir. Taşay’ın (2023) değerlendirmeleri de bu tabloyu desteklemekte; Türkiye’de göçmen eğitime ilişkin politikaların çoğunlukla

kısa vadeli idari düzenlemeler çerçevesinde şekillendiğini bu nedenle uzun vadeli entegrasyonu güçlendirmek yerine kısa vadeli düzenlemelere odaklandığını göstermektedir. Bu noktada, yalnızca politikaların geçiciliği değil, sınıf içi öğrenme süreçlerinin niteliği de tartışmaya açıktır. Krashen'in (1982) anlamlı girdi yaklaşımı, öğrencilerin akranlarıyla doğal etkileşimden uzak ortamlarda dil gelişiminin sınırlı kalacağını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, idari düzeydeki geçicilik ile pedagojik düzeydeki sınırlılıklar birleştiğinde, uyum sınıfları hem yapısal açıdan hem de öğrenme süreçleri açısından kapsayıcı eğitimin hedeflerini karşılamakta zorlanmaktadır.

Türkiye'de gözlenen etiketlenme, aidiyet kaybı ve sosyal yalıtılmışlık kodları yalnızca ulusal değil, uluslararası alanyazında da benzer biçimde tartışılmaktadır. Farklı ülkelerde uygulanan modeller, kapsayıcı eğitimin entegrasyon üzerindeki etkilerini açık biçimde ortaya koymaktadır. Örneğin Willkommensklassen, Almanya'da göçmen öğrencilerin başlangıçta yoğun dil desteği almak üzere yerleştirildikleri hazırlık sınıflarıdır. O'Connell (2019), bu modelde çocukların yalnızca eksiklikleri üzerinden tanımlamasının doğru olmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Engel ve Nohl (2022), bu uygulamanın öğrencileri akranlarından ayrı tutarak ayrışmayı pekiştirdiğini ve entegrasyonu zayıflattığını vurgulamaktadır. Kanada'da göçmen öğrenciler çoğunlukla akranlarıyla aynı sınıfa yerleştirilerek sınıf içinde desteklenirken (push-in / integrated programs), ABD'de bazı okullarda öğrenciler belirli derslerde genel sınıftan ayrılarak ek destek almaktadır (resource room / pull-out programs) (Antony-Newman ve Niyozov, 2023). Benzer şekilde, yine Avrupa ülkelerinde uygulanan modelleri inceleyen İşigüzel ve Baldık (2019), göçmen öğrencilerin dil gelişiminde en etkili yöntemin ayrı sınıflarda değil, doğrudan örgün eğitime dâhil edilerek dil desteği sağlanması olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, uzun süreli ayrı sınıf uygulamalarının entegrasyon sürecini yavaşlattığını göstermektedir. Mickelson ve Nkomo'nun (2012) değerlendirmeleri, kapsayıcı modellerin kısa vadede akademik performans ve akran ilişkilerini güçlendirmenin ötesinde, uzun vadede mesleki başarı, sivil katılım ve entegre yaşam alanları gibi toplumsal çıktılara da katkı sunduğunu göstermektedir. Bu perspektif, uyum sınıflarının öğrencileri akranlarından uzun süre ayrı tutmasının hem akademik gelişimi hem de toplumsal uyumu sınırlayabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, Türkiye'deki mevcut modelin yalnızca iyileştirilmesi değil, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle daha uyumlu alternatif modellerin de gündeme alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu çerçevede, uyum sınıflarının kapsayıcı eğitim ilkeleriyle daha uyumlu hale gelmesi için bir dizi öneri geliştirilebilir. Öğretim programlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre esnekleştirilmesi, okuma-yazmaya ayrılan sürenin artırılması ve içeriklerin bilişsel gelişime uygun biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Fiziki ortam açısından sınıf mevcutlarının daha dar aralıklarda belirlenmesi, uygun olmayan mekânların derslik olarak kullanılmaması ve dijital araçlara erişimin eşitlenmesi önemlidir. Materyallerin zamanında ve adil biçimde dağıtılması, içeriklerinin seviyelere ve kültürel farklılıklara duyarlı biçimde çeşitlendirilmesi erişimi güçlendirecektir. Uygulama koşullarında sınıfların eğitim öğretim yılı başında açılması, öğrencilerin erken dönemde dil desteği almasını güvence altına alınması ayrıca sosyal-duygusal gelişimi destekleyecek etkinliklerin artırılması gereklidir. Ayrı sınıfta kalış süresinin sınırlandırılması, öğrencilerin ana akım sınıflarla düzenli temasının sağlanması, etiketlenme algısını azaltacak iletişim ve değerlendirme uygulamalarının benimsenmesi ve akran etkileşimini güçlendiren ortak etkinliklerin teşvik edilmesi önemlidir. İdari ve dijital sistemler açısından objektif ölçütlere dayalı yerleştirmeler, güçlü merkezi takip mekanizmaları ve zamanında materyal-dijital kaynak dağıtımı kapsayıcı eğitimi

destekleyecektir. Türkiye'nin mevcut tam zamanlı ayrı model yerine, bazı derslerde dil desteği verilen kısmi ayrışma, öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre esnek geçiş sağlayan hazırlık + kademeli geçiş ya da ders sırasında doğrudan destek sunan push-in modelleriyle sistemi yeniden yapılandırması, hem akademik gelişimi hem de sosyal bütünleşmeyi daha güçlü biçimde destekleyebilir. Bu öneriler, kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri olan erişim, katılım, eşitlik, öğrenme çıktıları, çeşitliliğe değer verme ve aidiyet boyutlarıyla uyumlu bir yönelim sunmaktadır.

Gelecek araştırmalar açısından ise bazı eksikliklerin giderilmesi önemlidir. İlk olarak, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren ve uyum sınıflarının 2. ve 3. sınıf düzeyinde ayrı ayrı açılmasını öngören yeni düzenlemenin (MEB, 2025) etkileri henüz araştırmalara yansımamıştır. Bu nedenle bu düzenlemenin öğrenci başarısı, devam ve aidiyet üzerindeki etkileri incelenmelidir. İkinci olarak, mevcut alan yazının ağırlıklı olarak kısa dönemli gözlemlere dayandığı görülmektedir. Oysa öğrencilerin ana akım sınıflara geçiş sonrasındaki akademik ve sosyal süreçlerini takip eden uzunlamasına araştırmalara ihtiyaç vardır. Son olarak, nitel bulguları destekleyecek nicel ve karma yöntemli çalışmalar, öğrenme çıktılarının daha kapsamlı ve karşılaştırmalı biçimde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

“*” ile işaretlenmiş kaynaklar meta-sentez için kullanılmıştır.

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge. Retrieved August 26, 2025, from <https://www.perlego.com/book/1602138/improving-schools-developing-inclusion-pdf>
- Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive*. Paris: UNESCO. Retrieved August 19, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991>
- *Amaç, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayın No. 840006) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 6.1.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Antony-Newman, M., & Niyozov, S. (2023). Barriers and facilitators for academic success and social integration of refugee students in Canadian and US K–12 schools: A meta-synthesis. *Canadian Journal of Education*, 46(4), 980–1012. Retrieved September 27, 2025, from <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5859>
- Armstrong, F. (2008). Inclusive education. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants: Working in diverse and inclusive classrooms* (pp. 13–28). Routledge. Retrieved August 19, 2025, from <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1506661/1/Armstrong2008Inclusive7.pdf>
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. Retrieved October 1, 2025, from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- *Atagül, M. G., Özen, R. B., Ergün, E., Akın, K., Özbayrak, G. ve Yaman, Ö. M. (2025). Rehber öğretmenlerin gözünden mülteci çocukların eğitimdeki sorunları ve okul sosyal hizmetinin önemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(1), 127–148. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1406625> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Baecher, L., & Bell, A. (2017). Opportunity to teach: push-in and pull-out models of English learner instruction. *International Multilingual Research Journal*, 11(3), 173–191. Retrieved August 29, 2025, from <http://dx.doi.org/10.22158/jecs.v1n1p53>
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. (Madde 26). <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/turkish-turkce> adresinden 25.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Bozan, M. A. ve Çelik, S. (2021). Mülteci eğitiminde “uyum sınıflarına” yönelik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 317–332. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020060235> adresinden 13.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- *Bozan, M. A., Akçay, A. O. ve Karahan, E. (2021). İlkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 50(Özel Sayı/1), 309–335. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960017> adresinden 13.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- *Bucak, M. (2021). *Mülteci çocukların devam ettikleri ilkokulların yönetiminin okul yöneticisi, öğretmen ve mülteci veli bakış açısıyla değerlendirilmesi*. (Yayın No. 689067) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 9.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bunar, N., & Juvonen, P. (2022). ‘Not (yet) ready for the mainstream’- newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy*, 37(6), 986–1008 Retrieved September 15, 2025, from <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>

- Camacho, D. E., & Fuligni, A. J. (2014). Extracurricular participation among adolescents from immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(6), 1251–1262. Retrieved September 2, 2025, from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10964-014-0105-z>
- *Can, M. ve Karacan, M. (2024). İlkokullarda açılan uyum sınıflarında görev yapan Türkçe öğreticilerinin karşılaştıkları eğitsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Elementary Education: Theory and Practice (JELEDU)*, 2(1), 75–108. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10876989> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- CAST. (2018). *Universal design for learning (UDL) guidelines version 2.2*. CAST. Retrieved August 26, 2025, from <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-a11y.pdf>
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (OECD Education Working Papers, No. 260). OECD Publishing, Paris. Retrieved August 22, 2025, from <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- Christensen, T. (1994). Large classes and their influence on language teaching. *Journal of Hokusei Junior College*, 30, 121-129. Retrieved August 22, 2025, from <https://eric.ed.gov/?id=ED375633>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198–205. Retrieved September 25, 2025, from <https://eric.ed.gov/?id=ED184334>
- *Çalışır, M. (3–5 Haziran 2021). *Uyum sınıfları hakkında öğretmen görüşleri* [Bildiri]. ERPA International Congresses on Education 2021, Sakarya, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/353620454_Uyum_Siniflari_Hakkinda_Ogretmen_Gorusleri adresinden 5.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Çebi, Ç. (2024). İlkokul düzeyindeki yabancı çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 273–306. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/87473/1521621> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Çite, E. (2022). *Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemlere ilişkin görüşlerin incelenmesi -Adana ili örneği* (Yayın No. 754734) [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Doğan, C. (2024). *Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayın No. 889020) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Dreyer, L. M. (2017). Inclusive education. In L. Ramrathan, L. Le Grange, & P. Higgs (Eds.), *Education for initial teacher training* (pp. 383–400). Juta & Company (Pty) Ltd. Retrieved August 19, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/316352226_Inclusive_Education
- *Durhat, G. ve Ökten, C. E. (2023). Mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamında Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına yönelik görüşleri. *Turkish Studies – Education*, 18(1), 73–96. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.65387> adresinden 24.6.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Engel, J., & Nohl, A. M. (2022). Assimilation und Segregation – Zur erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftlichen und biographischen Reflexion einer problematischen Beschulungsform, In C. Reintjes & I. Kunze (Eds.), *Reflexion und Reflexivität im Unterricht, in Schule und Lehrer:innenbildung* (pp. 277–294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Retrieved September 27, 2025, from <https://doi.org/10.25656/01:25415>

- *Eryılmaz, M. A. ve Yıldız, M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin uyum sınıflarında Türkçe dersinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 4(1), 50–67. <https://soaddergi.com/wp-content/uploads/2024/06/50-67.pdf> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186–200. Retrieved October 1, 2025, from <https://doi.org/10.1177/1053815111425493>
- Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*, 28 (4), 440–455. Retrieved September 3, 2025, from <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. Retrieved August 19, 2025, from <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. Retrieved August 26, 2025, from <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Forrester, V. V. (2019). School management information systems: challenges to educational decision-making in the big data era. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 8(1). Retrieved September 16, 2025, from <https://arxiv.org/pdf/1904.08932>
- *Garan, S. (2022). *Suriyeli göçmen öğrencilerin okullarda karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarının belirlenmesi*. (Yayın No. 745912) [Doktora tezi, İstanbul Okan Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 8.8.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. Retrieved August 26, 2025, from https://www.design.iastate.edu/imgFolder/files/Culturally_Responsive_Teaching_Geneva_Gay.pdf
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59–68. Retrieved September 2, 2025, from <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09357621>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. Retrieved September 15, 2025, from <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17469/goodenow1993.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. Retrieved August 19, 2025, from https://www.academia.edu/7462166/Towards_inclusive_education_the_case_of_Finland
- Harklau, L. (1994). ESL versus mainstream classes: contrasting L2 learning environments. *TESOL Quarterly*, 28(2), 241–272. Retrieved September 15, 2025, from https://www.academia.edu/2461565/ESL_versus_mainstream_classes_Contrasting_L2_learning_environments
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. Retrieved September 15, 2025, from <https://www.ling.ohio-state.edu/research/groups/lacqueys/readings/horowitz.pdf>

- *Hüseyin, E. (2020). *PICTES projesinde görev alan Türkçe öğretmenlerin görüşlerine göre uyum sınıflarındaki öğrencilere Türkçe öğretiminin incelenmesi*. (Yayın No. 640931) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 6.1.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *İçel, K., Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2024). Farklı uyruklardan öğrencilerin uyum sınıfında bireysel ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları hakkındaki öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 49(218), 1–22. <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12536> adresinden 20.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- İşigüzel, B., ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/1196> adresinden 29.5.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Kanat, A. (2022). Uyum sınıflarında Türkçe öğretimi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(18), 74–90. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.497> adresinden 20.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- *Kapat, S. ve Şahin, S. (2021). Türkçe öğretmenleri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 169–194. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032424> adresinden 13.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- *Koçhan, M., Oğuz, T. ve Demir, N. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar. *Asya Studies – Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(25), 81–96. <https://doi.org/10.31455/asya.1336933> adresinden 8.8.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press. Retrieved September 25, 2025, from https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Kirschner, S. R. (2015). Inclusive education. In W. G. Scarlett (Ed.), *The Sage encyclopedia of classroom management*. Sage. Retrieved August 22, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/293337563_Inclusive_Education
- Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J., & Arndt, K. (2022). Universal design for learning – a framework for inclusion in outdoor learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(1), 75–89. Retrieved August 26, 2025, from <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z>
- *Kula, S. ve Kula, S. (2024). Suriyeli öğrencilerin uyum sağlamasının önündeki engellerin kaldırılması. *Spor, Sağlık ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 76–86. <https://ssedergisi.com/index.php/sse/article/view/44> adresinden 31.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications. Retrieved October 5, 2025, from <https://dokumen.pub/qdownload/naturalistic-inquiry-0803924313.html>
- LoCastro, V. (1989). *Large size classes: the situation in Japan* (Research Report No. 5). Lancaster-Leeds Language Learning in Large Classes Research Project. Retrieved August 22, 2025, from <https://eric.ed.gov/?id=ED322758>
- *Malkoç, E. (2024). *Örgün eğitimde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri: bir durum çalışması*. (Yayın No. 882094) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved October 5, 2025, from <https://repository.act.ac.rw/server/api/core/bitstreams/323490a5-4e3f-4cd1-ab1a-8ec2ec2e1a21/content>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019, Eylül 25). 2019/15 sayılı genelge açıklaması. https://mus.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25083246_2019-15_SayYIY_Genelge_AcYklamasY.pdf adresinden 17.8.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020, Kasım 2). Bilgi yazısı üst yazı. https://karayazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/02112907_BYLGY_YAZISI_UST_YAZI.pdf adresinden 17.8.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Yabancı öğrenciler için uyum sınıfı genelgesi. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2286.pdf> adresinden 17.8.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Mitchell, D. (2009). Inclusive education. *Commonwealth Education Partnerships*, 55-57. Retrieved March 9, 2025, from <https://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/55-57-2009.pdf>
- Mickelson, R. A., & Nkomo, M. (2012). Integrated Schooling, Life Course Outcomes, and Social Cohesion in Multiethnic Democratic Societies. *Review of Research in Education*, 36(1), 197-238. Retrieved September 27, 2025, from <https://doi.org/10.3102/0091732X11422667>
- Monroe, C. R. (2006). Misbehavior or misinterpretation? Closing the discipline gap through cultural synchronization. *Kappa Delta Pi Record*, 42(4), 161–165. Retrieved September 2, 2025, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ738081.pdf>
- Moyo, S., & Kalyan, V. (2024). An assessment study on the challenges that refugee children face in accessing quality education: a case study of Dowa District-Malawi. *International Journal of Humanities Social Science and Management (IJHSSM)*, 4(5), 66–101. Retrieved August 20, 2025, from <https://www.ijhssm.org/past-issue-volume.php?issueid=30&title=Volume%20%20,%20Issue%205,%202024#>
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden...”: newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164. Retrieved September 3, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/287249077_Welcome_to_Sweden_Newly_Arrived_Students'_Experiences_of_Pedagogical_and_Social_Provision_in_Introductory_and_Regular_Classes
- O’Connell, C. J. (2019). Becoming German: a critical look at refugee education in Germany. *Language, Discourse & Society*, 7(1), 67–83. Retrieved September 27, 2025, from <https://www.researchgate.net/publication/347953457>
- OECD. (2015). *Immigrant students at school: easing the journey towards integration* (OECD Reviews of Migrant Education). OECD Publishing. Retrieved September 16, 2025, from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/12/immigrant-students-at-school_q1q621c3/9789264249509-en.pdf
- OECD. (2021). *The state of school education: one year into the COVID pandemic*. Paris: OECD Publishing. Retrieved September 17, 2025, from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/04/the-state-of-school-education_b929a614/201dde84-en.pdf

- OECD. (2023). *Digital equity and inclusion in education: an overview of practices and policies in OECD countries* (OECD Education Working Paper No. 299, EDU/WKP(2023)14). Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved August 20, 2025, from https://www.oecd.org/en/publications/digital-equity-and-inclusion-in-education_7cb15030-en.html
- *Ovalı, E. (2023). *İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi*. (Yayın No. 804827) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Palik, J., & Østby, G. (2023). Interventions to improve refugee children's access to education and quality learning: A scoping review of existing impact evaluations. *International Review of Education*, 69(1–2), 227–247. Retrieved August 20, 2025, from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37313292/>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. Retrieved September 15, 2025, from <https://ideas.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2018/07/Pettigrew-Tropp.pdf>
- PIKTES. (t.y.). *Hakkımızda*. <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda> adresinden 22.6.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52–64. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m> adresinden 18.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods: qualitative metasynthesis: issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20(4), 365–371. Retrieved March 25, 2025, from [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-240x\(199708\)20:4%3C365::aid-nur9%3E3.0.co;2-e](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-240x(199708)20:4%3C365::aid-nur9%3E3.0.co;2-e)
- Schachner, M.K., He, J., Heizmann, B. & Van de Vijver, F.J.R. (2017). Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six european countries: findings from the programme for international student assessment (pisa). *Frontiers in. Psychology*, 8, 1-11. Retrieved September 15, 2025, from <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00649>
- Short, D. J., & Boyson, B. A. (2012). Helping newcomer students succeed in secondary schools and beyond. *Center for Applied Linguistics*. Retrieved September 3, 2025, from https://media.carnegie.org/filer_public/ff/fd/ffda48e-4211-44c5-b4ef-86e8b50929d6/ccny_report_2012_helping.pdf
- *Taşay, H. (2023). *Okul yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu'nu destekleme projesi*. (Yayın No. 820713) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Tetik, S. (2024). *Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitime yönelik uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayın No. 899707) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. *UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence*. Retrieved September 25, 2025, from <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>

- *Toktay, G. (2023). *Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi*. (Yayın No. 834541) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- *Topaloğlu, H. ve Özdemir, M. (2021). Mültecilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilmelerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri: Samsun ili örneği. M. Bulut, C. Aksoy Sugiyama ve K. Şahin (Ed.), *The different approaches of academic disciplines to the phenomenon of migration* içinde (1. Baskı ss. 166–181). Bilgin Kültür Sanat Yayınları. https://www.researchgate.net/publication/355042580_Student_and_teacher_opinions_on_problems_experienced_by_migrant_students_in_the_process_of_education_and_school_adaptation adresinden 20.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- *Turan, Ö. ve Solak, Ö. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretimi kapsamında PİKTES'in değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 331–358. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v08i2006 adresinden 3.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO. Retrieved March 25, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2008). *Inclusive education: the way of the future; conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education (ICE)*. Geneva: UNESCO-IBE. Retrieved March 25, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO. Retrieved March 9, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2017a). *The quality factor: strengthening national data to monitor sustainable development goal 4 (SDG 4 data digest 2017)*. Montréal: UNESCO Institute for Statistics. Retrieved October 5, 2025, from <https://sdghelpdesk.unescap.org/e-library/quality-factor-strengthening-national-data-monitor-sustainable-development-goal-4>
- UNESCO. (2017b). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing. Retrieved October 5, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2020a). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges – the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris: UNESCO. Retrieved October 5, 2025, from, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- UNESCO. (2020b). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – all means all*. UNESCO Publishing. Retrieved August 26, 2025, from, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2020c). *School reopening: ensuring learning continuity* (Issue Note 7.3). UNESCO. Retrieved September 16, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373610>
- UNESCO. (2021). *Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education*. Geneva: UNESCO IBE. Retrieved October 5, 2025, from https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/unesco_bie_2021_web_inclusive_education_resrouce_pack.pdf
- UNESCO. (2024). *The Salamanca Statement anniversary: 30 years of progress?* Paris: UNESCO. Retrieved March 26, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390459>
- *Ulukuş, M. Y. ve Tümtaş, M. S. (2023). PİKTES projesinin Türkiye'deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 481–496. <https://doi.org/10.30692/sisad.1358917> adresinden 3.7.2025 tarihinde erişilmiştir.

- *Üstün, A. ve Alimcan, D. (2021). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi'ne (PİKTES) yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(36), 165–179. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.520> adresinden 4.7.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yi, H. (2008). The effect of class size reduction on foreign language learning: A case study. *Language and Linguistics Compass*, 2(6), 1089–1108. Retrieved August 22, 2025, from <https://doi.org/10.1111/J.1749-818X.2008.00090.X>

Extended Abstract

Introduction

Inclusive education aims to ensure that every learner can access, participate in, and benefit from education regardless of language, migration background, or other differences. In Türkiye, large-scale migration since 2011 led the Ministry of National Education to introduce full-time separate language-support classes (commonly known as *uyum sınıfı*) under the PIKTES/PIKTES+ framework to accelerate Turkish language acquisition and school adjustment for migrant students. Although the model has proliferated nationwide since 2019, empirical evaluations grounded in inclusive education principles remain fragmented, often limited to single-site experiences and mixed judgments about academic and socio-emotional impacts.

This meta-synthesis integrates qualitative evidence (2019– April 2025) on the effects of the full-time separate language-support model on migrant students in Türkiye and evaluates the model against core principles of inclusive education (access, participation, learning outcomes, equity, valuing diversity, and belonging). By aggregating findings across diverse contexts and stakeholders, the study provides a field-level evidence map to guide policy refinement, school implementation, teacher development, and future research. Accordingly, the study seeks to answer the following research questions:

1. According to qualitative studies conducted in Türkiye between 2019 and April 2025, under which categories do the positive and negative effects of full-time separate language-support classes on migrant students cluster?
2. How can these categories be interpreted through inclusive education principles, and what model refinements or alternatives emerge for consideration?

Method

A qualitative meta-synthesis was conducted to generate higher-order interpretations from primary studies rather than to aggregate frequencies. Systematic searches were carried out in YÖKTEZ, DergiPark, TR Dizin, and Google Scholar using combinations of “uyum sınıfı,” “yabancı uyruklu/migrant/refugee student,” “geçici koruma,” and “kapsayıcı eğitim.” The search initially yielded 11,219 records; 121 items that explicitly addressed *uyum sınıfı* proceeded to full-text screening. Applying predefined inclusion/exclusion criteria (country context, method, document type, content relevance, time window 2019– April 2025, and accessibility), 28 qualitative studies were retained (17 articles, 8 master’s theses, 3 doctoral theses). Studies were appraised on methodological clarity, ethics, data collection and analysis coherence via a 15-item checklist adapted from prior meta-synthesis guidance; items scoring 11–15 were considered high quality.

All included texts were imported into MAXQDA 24 for line-by-line coding. Codes were developed inductively and iteratively clustered under six thematic domains: (1) Academic Development, (2) Physical Environment, (3) Materials, (4) Implementation Conditions, (5) Socio-Emotional Development, and (6) Administrative/Digital Systems. Constant-comparison and memoing supported category refinement and auditability. The final coding frame comprised 71 codes (24 positive, 47 negative). The analysis was conducted by a single researcher with detailed codebook memos, decision trails, and comprehensive tables for

transparency. Given the interpretive intent of meta-synthesis, systematic documentation and thick description were prioritized to enhance credibility and confirmability.

Findings

Evidence across the 28 studies shows a dual picture: tangible short-term benefits for language-learning and classroom safety coexisting with structural tensions that limit participation, equity, and belonging—especially when classes open late, are physically isolated, or lack appropriate materials and cross-classroom integration.

(1) Academic Development

Positives: Accelerated Turkish language exposure, targeted instruction by level, and small-group attention support gains in foundational skills (listening/speaking, early literacy) and boost classroom engagement and confidence. Some schools report that level-appropriate pacing helps learners “catch up” to age-grade expectations.

Negatives: Misalignment between curriculum demands and learners’ readiness, limited time for first literacy, repetition of overly simple topics, and reduced interaction with Turkish peers curb transfer to mainstream academic tasks. Reports of heterogeneous proficiency within the same class complicate lesson design and assessment.

(2) Physical Environment

Positives: Shared learning with peers who face similar language challenges fosters psychological safety, while lower student–teacher ratios enable individual feedback when class sizes are indeed small.

Negatives: Many classes operate in inadequate spaces (e.g., labs, storerooms, basements) or out-of-the-way rooms, which signals separation and undermines inclusion. Where class sizes swell, noise, crowding, and lack of learning technologies (e.g., smartboards) degrade instructional quality and access.

(3) Materials

Positives: Provision of multi-level Turkish language sets, storybooks, bags, and stationery can ease access and support differentiated instruction; some schools also benefit from equipment support.

Negatives: Unequal distribution across schools, delayed delivery (often after the first term), and content–level mismatch (too easy or too advanced) reduce effectiveness. Teachers frequently need to improvise without dedicated budgets, and some digital resources remain scarce or unreliable.

(4) Implementation Conditions

Positives: Students learn school routines and behavioral norms; teachers can work one-to-one to scaffold participation.

Negatives: The separate-class format can dampen a sense of belonging, with some students resisting rules perceived as externally imposed. Late openings (sometimes in November), weak linkage to mainstream classrooms, attendance problems, behavioral challenges in homogenous groups, and wide within-class proficiency gaps strain classroom management

and continuity. Starting the model for Grade 3 learners (instead of earlier) is widely viewed as too late for foundational literacy trajectories.

(5) Socio-Emotional Development

Positives: Students report feeling safer, less anxious, and more able to express themselves; incidents of ridicule for not knowing Turkish are fewer within the class. Some learners experience heightened belonging and smoother early school acclimation.

Negatives: Others experience labeling (“the weak/foreign group”), social isolation from Turkish peers, and challenges when returning to mainstream classes (“starting over”). Reports of cliques by nationality and conflict between groups appear in certain settings. Motivation can dip when students perceive separation as permanent or stigmatizing.

(6) Administrative/Digital Systems

The evidence here is overwhelmingly negative: policy volatility (uncertainty about whether classes will continue), ad hoc student placement (sometimes driven by convenience or classroom management pressures), constant mid-term arrivals of new students that unsettle pacing, late class openings, administrative workload spikes, and uneven monitoring and data systems. Materials logistics and transport/access issues for families further constrain consistent attendance and engagement.

Tallying across domains, the meta-synthesis identifies 24 positive versus 47 negative codes. The positive codes cluster around language exposure, safe climates, and individual attention; the negative codes converge on structural misalignments—timing (late starts), placement (separation and room quality), resources (materials equity and fit), and weak mainstream linkage. When judged against inclusive education principles, the model supports access and short-term participation for some learners but undercuts equity and belonging for many, especially where separation hardens into de facto segregation or where capacity constraints preclude quality and continuity.

Conclusion and Discussion

From an inclusive education standpoint, incremental improvements within the current full-time separate model will likely yield only partial, uneven gains. The model’s strengths—protected space for language work, lower ratio (where achieved), and reduced anxiety—are frequently offset by structural barriers to equitable participation and durable learning outcomes (e.g., curriculum misfit, isolation from Turkish peers, late openings, and administrative uncertainty).

Recommendations within the current model include curriculum–readiness alignment, timing and continuity, materials equity and fitness, improved learning environments, and transparent monitoring and placement systems. Evidence and inclusive principles also suggest piloting or scaling alternatives that reduce separation while preserving targeted language support: push-in/co-teaching, preparatory class with phased mainstreaming, and partial pull-out (“hybrid”) models. Policy should pivot toward integration-first architectures; schools need implementation guardrails (timelines, standards, placement protocols); teachers require ongoing PD on second-language literacy and co-teaching; researchers should examine comparative effectiveness and longitudinal outcomes.

The synthesis is limited to qualitative studies in Turkish, may reflect publication and selection biases, and was coded by a single researcher, although audit trails and detailed tables were used to enhance rigor. Causal inferences are not claimed; recommendations are evidence-informed, not prescriptive.

Contribution Rate of the Researchers

Single-author study. All stages—design, search, screening, quality appraisal, coding/analysis in MAXQDA, synthesis, and writing—were conducted by the author.

Support and Acknowledgment

This research draws on studies produced within the PIKTES/PIKTES+ context and acknowledges the contributions of teachers, school leaders, students, and researchers whose qualitative work made this synthesis possible. No external funding was received.

Statement of Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest regarding the research, authorship, or publication of this article.