

## Kapsayıcı Eğitimin Yadsınamaz Gerçeği: Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarının İncelenmesi

Adem DOĞAN<sup>1</sup> , Aylin AVCIOĞLU<sup>2</sup> 

**Öz:** Bu çalışmanın amacı ülkemizdeki kapsayıcı eğitim kapsamındaki göçmen çocukların eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin kampta çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Ayrıca okul ve sınıflarında sadece göçmen çocuk bulunan yöneticilerin ve öğretmenlerin deneyimleri araştırılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış formlar aracılığı ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. 2021-2022 öğretim yılında Barınma Merkezi İlkokulu'nda (Kamp/Geçici Barınma Merkezi) görevli 5 yönetici, 44 öğretmen olmak üzere toplam 49 katılımcı çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulgularında, geçici barınma merkezlerinde özellikle göçmen çocukların eğitiminde görevli yönetici ve öğretmenlerin en çok dille alakalı sorunlar yaşadıkları, göçmen öğrencilerle ilgili ortaya çıkan problemlerin temelinde dil farklılığının olduğu belirtilmiştir. Katılımcılardan birçoğu, kapsayıcı eğitim kapsamındaki göçmen öğrencilere yönelik daha önce herhangi bir eğitim almadıklarını ama okulda çalışan bütün personeli dâhil eden bir eğitim almak istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Çoğu katılımcının, göçmen öğrencilerde fırsat eşitliğinin olduğu yönünde görüşleri saptanmıştır. Bunun en önemli nedeninin ise, öğrencilerin hepsinin göçmen çocuk olması ve hepsinin geçici barınma merkezinde yaşaması olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ise, göçmen çocukların dil/iletişim sorunlarına yönelik ciddi ve somut adımlar atılması gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Barınma merkezi, dil, göç, göçmen çocuklar, kapsayıcı eğitim, mülteci.

## The Undeniable Truth of Inclusive Education: Examining the Educational Problems of Migrant Children

**Abstract:** This study aims to reveal the opinions of administrators and teachers working in the camp regarding the problems experienced in the education process of immigrant children within the scope of inclusive education in our country and to offer solutions to these problems. In addition, the experiences of administrators and teachers who only have immigrant children in their schools and classrooms were investigated. This research was carried out according to the qualitative research design. The data were collected through semi-structured forms developed by the researchers and analyzed by descriptive analysis

Geliş tarihi/Received: 06.03.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 14.10.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, aademdogan@gmail.com, 0000-0001-6952-7415

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, aylinn.avc@gmail.com, 0000-0002-5375-5306

**Atf için/To cite:** Doğan, A., & Avcioğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>

method. In the 2021-2022 academic year, a total of 49 participants, 5 administrators, and 44 teachers, working in the Housing Center Primary School (Camp/Temporary Accommodation Centre) formed the study group. In the research findings, it has been stated that the administrators and teachers working in the education of immigrant children in temporary accommodation centers mostly experience language-related problems, and the language difference is the basis of the problems that arise with immigrant students. Many of the participants stated that they had not received any training for migrant students within the scope of inclusive education, but they wanted to receive an education that included all the staff working at the school. It was determined that most of the participants thought that there is equality of opportunity among immigrant students. It has been determined that the most important reason for this is that all of the students are immigrant children and all of them live in a temporary shelter. As a result of the research, it is suggested that serious and concrete steps should be taken toward the language/communication problems of immigrant children.

**Keywords:** Housing center, language, migration, migrant children, inclusive education, refugee.

## Giriş

Son yıllarda özellikle komşu ülkelerde yaşanan savaş ve iç huzursuzluklar ülkemize göçlere neden olmuştur. Bu göç sürecinde, ülkemiz okul çağındaki yabancı uyruklu öğrencileri eğitim sistemine entegre etmeye çalışmaktadır. Bu sistemin unsurları olan okullar, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve öğrenciler bu sistemin parçası olmak için, kapsayıcı yaklaşımlar geliştirmek zorundadır (Öztürk, vd., 2017).

Eğitimde ‘kapsayıcılık’ yaklaşımının oldukça uzun bir geçmişi bulunmaktadır. Eğitime tüm bireyleri dâhil etme yaklaşımı 1950’li yıllarda başlamış, bu süreç 2000’li yıllara kadar devam etmiştir. 2000’li yılların başında herkes için eğitim olarak başlayan bu süreç, 2000’li yılların sonlarına doğru, tüm öğrencilerin kendi bölgelerinde bulunan okullarda, yaşlarına uygun genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi ve yüksek kaliteli öğretim, müdahale ve destek almasını gerektiren kapsayıcı eğitim yaklaşımına dönüşmüştür (Ünal ve Aladağ, 2020). Kapsayıcı eğitimin uluslararası alanyazında kabul gören genel bir tanımı olmadığı, bu tanımın bölgesel ve kültürel faktörler gibi birçok öğeye göre değişebileceği; Türkiye’deki uygulamaları ise, kapsayıcı eğitim şeklinde adlandırılmasının yanlış olmayacağı söylenebilir (Gürgür, 2021; Özkan, Kırkgöz, ve Beşdere, 2021). Bu bağlamda Türkiye’de ‘kaynaştırma’, ‘kapsayıcı eğitim’ ve ‘bütünleştirme’ terimlerinden hangisi kullanılırsa kullanılsın, kavramsal düzeydeki bu tartışmaları bırakıp şu soruyu sormamız gerekmektedir: “Öğrencilerin yaşadıkları toplumun veya eğitim aldıkları okulun tam üyeleri olmalarına yönelik düzenlemeler yapılıyor mu?” (Gürgür, 2021; Özokçu, 2002).

Kapsayıcı eğitim terimi, ilk kez Salamanca Bildirgesi’nde geçmektedir. Salamanca Bildirgesi (1994)’ne göre kapsayıcı eğitimin tanımı, öğrenmeye, kültürlere ve topluma katılımın artırılması ve eğitimde dışlanmayı azaltarak tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının ele alınması ve bunlara cevap oluşturulması süreci şeklindedir. Kapsayıcı eğitim, bütün dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlı olmayan yaşlılarıyla beraber olması ve onlarla eşit eğitim almalarını sağlayan öğretim şeklidir. Hodkinson (2020)’ a göre kapsayıcı eğitim, tüm çocukların ‘eğer’siz ve ‘ama’sız genel eğitim sınıflarında bir araya gelmeleri üzerine inşa edilen bir yapıdır. Ünal ve Yel (2019) ise, kapsayıcı eğitimin sınırlarının, tüm dezavantajlı çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre belirlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca dezavantajlı çocukların sınıflandırılmasını Şekil 1’de gösterildiği gibi açıklamışlardır.

## Şekil 1

### Türkiye'deki Dezavantajlı Çocukların Sınıflandırılması

Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesi gerekli olan çocuklar

Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar

Çeşitli hastalıklarla mücadele eden çocuklar

Göç, terör ve doğal afetlerden etkilenmiş çocuklar

Geçici koruma altındaki çocuklar

Bu kapsamdan bakıldığında, kapsayıcı eğitimin farklı birçok tanımının olması oldukça normaldir. Bu tanımlardan bazılarında burada değinilmiştir. Öztürk, vd., (2017)'ne göre yenilikçi bir harekettir. Sadece teknik veya kurumsal değişimi ifade etmeyip aynı zamanda felsefi bir değişimi de ifade etmektedir. İra ve Gör (2018)'e göre, farklı kültürlerden, toplumlardan, bölgelerden gelen çocukların eğitimine üst düzeyde katılımını sağlar. Ayrıca eğitimlerine katkıda bulunarak tüm eğitim olanaklarından yararlanmalarını sağlamaktır. Kapsayıcı eğitimin temelinde, dezavantajlı gruptaki çocukların eğitim ortamlarına dâhil edilmesi ve bu çocukların eğitim ortamlarında her türlü ayrımcılığa karşı korunması yer almaktadır. Ayrıca çocukların eğitim ortamlarında eşit ve nitelikli eğitim almalarını sağlayarak, yaşadıkları zorlukların önlenmesi de kapsayıcı eğitimin temelini oluşturmaktadır (Gottlieb ve Leyser, 1996; Uğur, 2019).

Eğitimde kapsayıcılığın bağlamı, toplumda dezavantaja sahip tüm grupları (göçmen, mülteci ve sığınmacılar, kız çocukları, düşük gelirli aileler, engelliler, dini ve etnik azınlıklar vb.) kapsayacak şekilde genişlemiştir (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Demir ve Açar, 2011; Öztürk, vd., 2017). Bu araştırmanın da temelini oluşturan göçmen çocuklar, kapsayıcı eğitim kapsamında yer almaktadır.

## Göç ve Göçmen Çocuklar

Toplumsal, ekonomik, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitmesi, taşınması olayı "göç", göçen kişiler de 'göçmen, mülteci' kavramları ile açıklanır (TDK [Türk Dil Kurumu], 2015). Ülkemize gerçekleşen Cumhuriyet tarihi boyunca yaşanan en büyük ve en önemli göç dalgası ise, kuşkusuz 2011 yılından itibaren Suriye'de yaşanan bölgesel ve uluslararası güçlerin dâhil olduğu savaş sonucunda gerçekleşmiştir. Ülkemize kısa sürede milyonlarca Suriyeli sığınmıştır.

Ülkemize sığınan Suriyeli sayısı resmi rakamlara göre 3.733.982'dir. Suriyelilerin 51.358'si geçici barınma merkezlerinde (kamplarda), 3.682.624'ü ise kampların dışında ikamet etmektedir. Bu kişilerin %47,4'ü (1 milyon 776 bin 599) 18 yaşından küçük çocuklardan oluşmaktadır. Kampların dışında yaşayan Suriyeliler, bütün illerimize dağılmış olmakla birlikte ağırlıklı olarak İstanbul, Şanlıurfa, Gaziantep, Hatay ve Adana'da bulunmaktadır (GİGM [Göç İdaresi Genel Müdürlüğü], 2021). Türkiye'de Suriyeli göçmen sayısının bu kadar yüksek olmasının en temel nedeni ise, savaşın başladığı ilk günden itibaren Türkiye'nin Suriyelilere yönelik uyguladığı açık kapı politikasıdır. Açık kapı politikası; din, mezhep ve etnik köken ayrımı gözetmeksizin pasaportu olsun ya da olmasın bütün mültecilerin sınırdan içeri alınmasıdır. Resmi

kayıtlara göre, Suriyelilerin sayısına yaklaşık 116.400 Afganistanlı, 173.250 Iraklı, 27 bin İranlı ve 18.400 diğer ülkelerin vatandaşları da eklendiğinde, Türkiye'deki toplam mülteci sayısının 4 milyona yaklaştığı görülmektedir. Bu sayı, Türkiye'yi dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke durumuna getirmektedir [UNHCR (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği), 2021].

Türkiye'de 5-18 yaşları arasındaki dönem, okul çağı olarak kabul edilmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün açıkladığı istatistiklere göre 03 Şubat 2022 tarihi itibari ile geçici koruma altındaki 5-18 yaş aralığında bulunan kişi sayısı 1.283.967'dir (GİGM, 2022). Türkiye'de mülteci çocukların eğitimine yönelik yürütülen çalışmalarda UNICEF (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu)'in önemli katkı ve destekleri mevcuttur (Uğur, 2019; UNICEF, 2021). UNICEF (2019)'in Türkiye'deki mülteci çocuklara yönelik yürüttüğü çalışmaların sonuçlarını şu şekilde sıralayabiliriz: Mülteciler için hayata geçirilen Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) programı mevcuttur. Bu yardımdan faydalanan çocuk sayısı her yıl artarak devam etmektedir. Sağlık Bakanlığı ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından özel eğitime ihtiyacı olan göçmen çocukların erken tespit ve sınıflandırılmasını iyileştirmek üzere hazırlanan "Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu" çalışması resmen onaylanarak kullanılmaktadır. Mülteci çocuklardan herhangi bir okula gitmeyenlere ise Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) mevcut olup sertifikalı öğrenme fırsatları sunulmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak ülke çapında öğretmenler ve okul yöneticileri için kapsayıcı eğitime yönelik eğitim programını geliştirilmiştir. Bu kapsamda 24.000 öğretmen ve okul yöneticisine yabancı dil olarak Türkçe öğretimini de içeren modüller hazırlanarak eğitimler verilmiştir. Ayrıca Türkiye genelinde Rehber öğretmenlerce uygulanacak olan travma mağduru öğrenciler için geliştirilmiş psiko-sosyal destek modülü hazırlanmış ve bu konuda eğitimler verilmiştir. Erken çocukluk eğitiminin sayısını ve kalitesini artırmak amacıyla UNICEF'in sağladığı 39 konteyner sınıf, gerekli eşya ve öğrenme materyalleri ile yılda 3900 çocuğa hizmet edecek şekilde temin edilmiştir. Gençlik ve Spor Bakanlığı'yla iş birliği içerisinde gençler için çok sektörlü hizmetlerin kapsamı genişletilerek Türkiye genelinde 45 gençlik merkezinde yaşam becerileri, rekreasyon etkinlikleri, dil kursları, psiko-sosyal destek ve danışmanlık fırsatları sunulmuştur. Temel okuma-yazma ve matematik becerilerini istenilen ölçüde kazanamayan 3. ve 4. sınıflara devam eden çocuklar için geliştirilen Yetiştirici Eğitim Programı (YEP), pilot uygulama evresinden edinilen bilgiler doğrultusunda geliştirilerek 2019-2020 eğitim yılında tam olarak hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda eğitimler devam etmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde gerçekleştirilen Hayat Boyu Türkçe 1, Hayat Boyu Türkçe 2, Hayat Boyu Türkçe 3 kitap setlerinden ve öğretmen kitaplarından oluşan 3.000.000 üzerinde kitabın dağıtımı yapılmıştır.

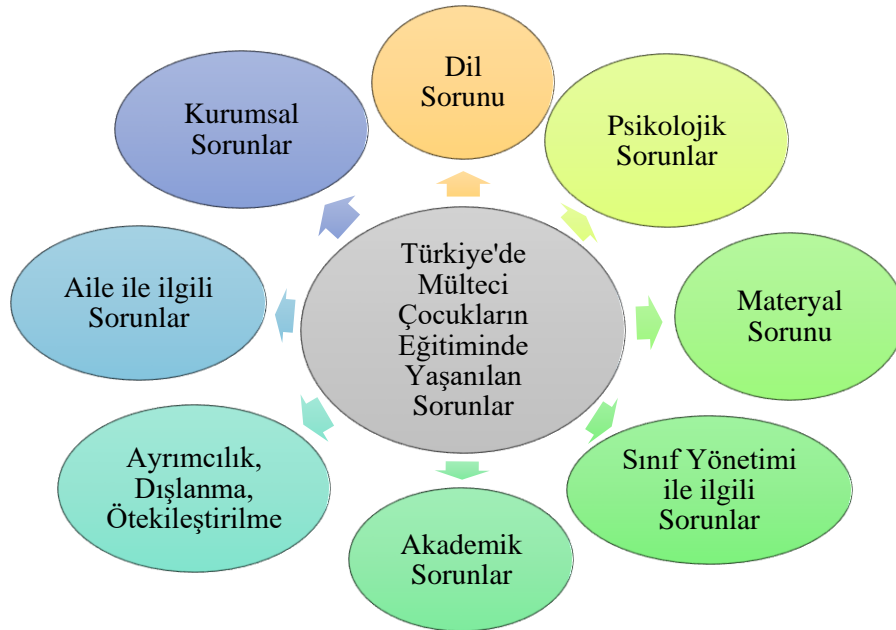
Türkiye'nin sürecin başından itibaren Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili çalışmalar yapmasına rağmen, politika oluşturmada zaman kaybettiği ve bu çocukların eğitiminin önemini daha geç anladığı söylenebilir. Bunun temel nedeni; Suriye'de savaşın başlangıcında çatışmanın kısa sürede biteceği ve Suriyelilerin ülkelerine geri gidecekleri beklentisiydi. Ama savaşın uzaması ve Türkiye'ye yönelik kitlesel göçün katlanarak artması nedeniyle Suriyeliler Türkiye'nin her bölgesine yayılmıştır. Bunların sonucunda ise, Suriye'deki savaşın kısa sürede bitmeyeceği ve ülkenin istikrarının sağlanamayacağı varsayıldı. Bu gelişmelerin sonucunda ise Türkiye, Suriyeli çocukların eğitimi konusunda olumlu politikaları benimsemeye başlamıştır (Taştan ve Çelik, 2017).

Eğitim de, göç eden insanların yeni gelmiş oldukları ortama ve hayat koşullarına uyum sağlamaları için önemli bir araçtır. Bu sayede göçe neden olan geçmişin ve olayların olumsuz izlerinden kurtulmak da eğitimle daha kolay olacaktır. Türkiye’deki göçmen çocukların eğitiminin önündeki en büyük sorun, öncelikle veri eksikliği nedeniyle kamp dışında yaşayan sığınmacı çocukların ne kadarının eğitime erişebildiğine dair net bir bilginin olmamasıdır. Bu bağlamda kayıtlı tüm çocukların okula devam edeceğinin garantisi olmadığı gibi, okullandırılmış olanların da okula devamlarında sorun yaşanmaktadır. Göç sonucu gelen çocukların devam edecekleri okulda eğitim fırsatlarından en iyi şekilde yararlanmaları için alınan önlemler arttırılsa da, her çocuğun bu eğitimlere ulaşması mümkün olmamaktadır. Bu eğitimlere ulaşamamalarının önünde birçok engel bulunmaktadır. Bu engeller şöyle açıklanmaktadır: kültür ve dil uyumsuzlukları, ekonomik koşullar, buldukları çevrede eğitime erişim güçlüğü, erişebilse bile bilgi ve belgeleme sorunları gibi. Ayrıca göçmenlik süresindeki belirsizlikler, göçmenler için acil eylem eğitim planlamasının yapılarak hayata geçirilememesi, verilen eğitimler arasında uyumsuzluklar olması, göçmen çocuklardan düşük başarı beklentisi, eğitim materyallerinin öğrenme kayıplarına göre olmaması ve son olarak da kendi dillerinde yeterli ve nitelikli tercüme kaynak bulunmaması şeklinde sıralanmaktadır (Eren, 2019; He vd., 2015; Peterson, 2011; Uğurlu, 2018; UNICEF, 2015).

Türkiye’de de göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara dair yapılan araştırmalar (Biçer, 2017; Biçer ve Kılıç, 2017; Eren, 2019; Karaman ve Bulut, 2018; Moralı, 2018; Sakız, 2016; Şimşir ve Dilmaç 2018; Uğur, 2019; Uğurlu, 2018) sonucunda en çok karşılaşılan sorunlar Şekil.2’de gösterilmiştir.

## Şekil 2

### Türkiye’de Mülteci Çocukların Eğitiminde Yaşanılan Sorunlar



Türkiye’nin kapsayıcı eğitiminde temel gündemlerinden biri haline gelen mülteci çocukların eğitimlerini içeren belirli politikalar uygulanmalıdır. Uğur (2019)’a göre, bu politikalar

uygulanırsa, politikaları uygulama sonucunda mülteci çocuklara yönelik kapsayıcı eğitimin bazı yararlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- ❖ Mülteci çocukların eğitime erişmelerini kolaylaştırır ve hızlandırır,
- ❖ Okul içi ve okul dışında yaşadıkları ayrımcılık ile etkin mücadele edilmesini sağlar,
- ❖ Eşit ve nitelikli eğitim almalarına imkân sağlar,
- ❖ Göçe bağlı yaşadıkları psikolojik sorunların azaltılması ve normallik duygusunun geliştirilmesine katkı sağlar,
- ❖ Toplumun yeniden yapılandırılmasına yardımcı olur,
- ❖ Çocukları suç örgütlerine, ekonomik ve cinsel sömürüye karşı korunmalarını sağlar.

Belirtilen yararların sığınmacılar için oluşturulan kamplarda ne kadarının sağlandığını öğretmenlerin gözünden yansımaları tespit etmek, bu araştırmanın en önemli yanını oluşturmaktadır. Ayrıca Geçici Barınma Merkezinde çalışan öğretmenlerin gözlemedikleri sorunlar ve bu sorunların üstesinden gelmek için yaptıkları çalışmalara dönük bir araştırmadır. Bu araştırmanın amacı da, Kahramanmaraş'ta, kamptaki ilkokulda çalışan ve buna bağlı olarak sınıflarında sadece mülteci çocuk bulunan öğretmenlerin, okuldaki ve sınıftaki deneyimleri, kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin neler olduğu, kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları kendi tecrübelerine dayalı olarak ortaya koymaktır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Ülkemizdeki göçmen çocukların eğitim faaliyetlerindeki sorunları ortaya çıkarmak ve bu sorunlara çözüm önerileriyle ilgili geçici barınma merkezindeki ilkokulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi niteliğe dair veri toplama yöntemlerini kullanan, doğal ortamlardaki algıları ve olayları gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarmak için nitel bir süreç izleyen araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, kapsayıcı eğitim kapsamında bulunan göçmen öğrencilerin bulunduğu okulda görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Bu grubu, Kahramanmaraş ilinde Barınma Merkezi (kamp) İlkokulu'nda 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan 44 öğretmen ve 5 yönetici arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, seçilmek için tüm bireyler eşit ve bağımsız şansa sahiptir. Bu yöntem, örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yoludur. (Büyüköztürk vd., 2021)

Araştırmaya katılan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1' de gösterilmiştir. Tablo 1'deki veriler analiz edildiğinde; katılımcıların 29'u kadın, 20'si erkektir. Mesleki tecrübeleri 1 yıl

ile 20 yıl ve üzeri arasında değişmektedir ve okulda bulunan öğrencilerin tamamı, geçici koruma altındaki öğrencilerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların görüşleri, gizlilik ilkesine bağlı kalınarak kaynak gösterilmeden kodlanmıştır. “Öğretmen” kelimesini tanımlamak için ‘Ö’ şeklinde kodlamalar yapılmış olup; araştırmaya katılan 49 öğretmenin çalışma içerikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde ifade edilmiştir. Yönetici ve her branştan öğretmen, çalışma sürecinde katılımcı olarak tek bir kod olarak ele alınacaktır. Ayrıca tüm katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu verilerek imzalamaları sağlanmıştır.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Özellikleri*

Kategoriler	Değişkenler	f
Cinsiyet	Kadın	29
	Erkek	20
Branş	Sınıf Öğretmenliği	38
	Özel Eğitim Öğretmenliği	6
	İngilizce Öğretmenliği	2
	Din Kültürü Öğretmenliği	1
	Fizik Öğretmenliği	1
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	1
Okutulan Sınıf Seviyesi	1.Sınıf	11
	2.Sınıf	4
	3.Sınıf	13
	4.Sınıf	16
	İdare	5
Mesleki Tecrübe	1-4 Yıl	16
	5-9 Yıl	14
	10-14 Yıl	12
	15-19 Yıl	4
	20 ve Üzeri	3
Eğitim Düzeyi	Lisans	47
	Lisansüstü	2
Kapsayıcı Eğitim Alma	Evet	42
	Hayır	7

**Veri Toplama Aracı ve Süreci**

Araştırma sürecinde katılımcılar tarafından doldurulan form, ilgili alan yazın taranmış ve araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış bir formdur. Araştırmada katılımcılar tarafından bu yarı yapılandırılmış formlar kullanılmıştır. Veriler katılımcılardan bu formlara yazılı olarak alınmıştır. Her bir veri formuna isim yazılmayıp formlar sadece numaralandırılmıştır. Bu yarı yapılandırılmış form; katılımcıların demografik özelliklerini ve kapsayıcı eğitime yönelik bilgi, beceri ve tutumlarına yönelik görüşlerini ifade ettikleri açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Form, 2 bölümdür. İlk bölümde, katılımcıların cinsiyetleri, görev yerleri, kaç yıllık tecrübeye sahip oldukları, branşları, eğitim düzeyleri, eğitim verdikleri sınıf düzeyi ve kapsayıcı eğitim kavramı

hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları ile ilgili 7 tane soru bulunmaktadır. İkinci bölüm ise, kapsayıcı eğitim ve göçmen çocuklarla ilgili 6 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Katılımcılar, araştırmanın amacından haberdar edilmiş ve kişisel bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı katılımcılara bildirilmiştir. Yarı yapılandırılmış form 15-25 dakika arasında katılımcılar tarafından tamamlanmıştır. Form, araştırmacı tarafından ilgili okulda görev yapan öğretmenlere fotokopi yapıp çoğaltılarak elden teslim edilmiştir.

Formda katılımcıların görüşlerini zenginleştirmek amacıyla sondaj sorularına (...bir sorunda sizlere çözüm üretti mi? Çözümü için neler yapıyorsunuz?) yer verilmiştir. Bu süreçte yarı yapılandırılmış görüşme formlarının analiz edilmesinde ana temanın belirlenmesi ve sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Daha sonra yazıya dökülen bilgi, beceri ve tutumlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmenlerden ve yöneticilerden alınan veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada kelime tekrarı tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi; önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda amaç; görüşme ve gözlem sonucunda elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Gerekli olduğunda olgular arasından karşılaştırmalar yapılarak, bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırma sonucunda, 6 tema ve 21 kategoriye ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış formun geliştirilmesi sırasında çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için ilgili literatür taranarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bulguların güvenilirliğini ve geçerliğini ortaya koyabilmek için katılımcı öğretmenlerin ve yöneticilerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Çalışma grubunun nasıl seçildiği, veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri ve veri toplama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Katılımcıların formlara yazdıkları cevaplar, iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bu ayrı ayrı yapılan analizler birleştirilmiş ve ortak bir sonuca varılmıştır. Araştırma sonucunda, iki araştırmacının analizinden elde edilen kodları karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak bazı kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Temalar oluşturulmuştur. Daha sonra, araştırmacıların sonuçları birleştirilerek, araştırmanın problemi ve amacı da göz önünde bulundurularak, yinelenen ve gereksiz kodlamalar çıkarılmıştır. Gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu sayede çalışmadan elde edilen verilerin güvenilirliği konusunda sağlam temeller oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 03.03.2022 tarih ve E-72321963-020-106296 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında ayrı ayrı sunulmuştur. Bulguların sunumunda katılımcılara araştırma yapılırken hangi soruların sorulduğuna yer verilmiştir ve katılımcılardan alınan genel cevaplar birkaç kategoriye ayrılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerden hareketle, kapsayıcı eğitim sürecinde yer alan göçmen



öğrencilere yönelik bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin katılımcıların görüşleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ve bu sorunların çözüm önerilerine ilişkin ulaşılan kategorilere aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Katılımcıların Kapsayıcı Eğitimin Tanımına Yönelik Açıklamaları*

Kategoriler (Kapsayıcı Eğitim)	f	Öğretmenler
Herkese Eşit Eğitim (Fırsat Eşitliği)	25	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö14,Ö19,Ö23,Ö27,Ö28,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö38,Ö40,Ö42,Ö43,Ö44,Ö46
Dezavantajlı Gruplar	16	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö19,Ö21,Ö25,Ö26,Ö37,Ö45,Ö49
Geri Kalmış Öğrenciler	5	Ö2,Ö9,Ö16,Ö32,Ö47
Eğitimde Farklılaştırma	5	Ö1,Ö15,Ö17,Ö19,Ö24
Plan ve Program	5	Ö5,Ö15,Ö17,Ö19,Ö22
Verimli Eğitim	3	Ö3,Ö15,Ö41
Şefkat, İlgı, Adalet	3	Ö10,Ö29,Ö39
Kavramı bilmeyenler	3	Ö13,Ö18,Ö20

Tablo 2 incelendiğinde, ‘Kapsayıcı eğitim nedir?’ sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğunun kapsayıcı eğitim hakkında tanım yaptıkları ve bu konuda fikirlerini dile getirdikleri görülmüştür. Kapsayıcı eğitime ilişkin tanımlama yapılırken katılımcıların büyük çoğunluğu, geçici koruma altındaki göçmen çocuklar üzerinden örnekler vermektedir. Engellilik durumu gibi diğer dezavantajlı durumlara değinilse de, verilen örneklerin çoğunun sınıftaki Suriyeli göçmen öğrenciler üzerinden olduğu görülmüştür. Katılımcıların kapsayıcı eğitimin tanımına yönelik yaptıkları görüşleri yedi kategori etrafında toplandığı ve katılımcıların (n=25) en çok ‘Herkese eşit eğitim’ tanımını kullandıkları görülmüştür. Çoğu katılımcı (n=16), dezavantajlı gruplarda yer alan çocuklara ayırım yapılmaksızın, çocukların ihtiyaçlarına göre herkese eşit şekilde eğitim olarak ifade etmiştir. Çoğu katılımcı (n=25) ise, bu tanımları yaparken fırsat eşitliği kavramını kullanmıştır. 5 katılımcı kapsayıcı eğitimi, eğitimi farklılaştırma olarak tanımlamıştır. Belli bir program dâhilinde geri kalmış öğrencilere verimli eğitim yapılmasıdır, cevabını veren 5 katılımcı bulunmaktadır. 3 katılımcı ise, kapsayıcı eğitiminin çocuğa ilgi, şefkat ve adaleti sağladığını ifade etmiştir. Kapsayıcı eğitim hakkında fikri olmayan, kavramı daha önce duymadığını dile getiren, kavramı bilmeyen 3 katılımcı bulunmaktadır. Bu endişe verici bir durumdur. Çünkü 2011 yılında başlayan Suriye’deki iç savaş sonucu ülkemize gelen sığınmacılardan dolayı, ülkemiz doğrudan doğruya bu sorunla yüzleşen ülkelerden biri haline gelmiştir. Bu sorunlardan dolayı kapsayıcı eğitim, daha çok ön plana çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların birebir etkileşim halinde olduğu grup, kapsayıcı eğitim kapsamında olan dezavantajlı öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan katılımcılardan alınan birkaç görüş aşağıdaki şekildedir:

**Ö1:** “Dezavantajlı grupta yer aldığı düşünülen öğrencilerin; sosyal, kültürel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını en aza indirebilecek ve ayrımcılığı kaldıracak nitelikte tüm çocukları kapsayan eğitimidir.”

**Ö4:** “Eğitimde fırsat eşitliğidir.”

**Ö14:** “Eşit şartlar altında tüm farklılıkları minimuma indirgeyen dezavantaja sahip bütün grupları eğitimde eşit düzeye getirmeye çalışmaktır.”

**Ö28:** “Fırsat eşitsizliğine uğrayan, toplum tarafından dışlanmış, eğitime ulaşmakta güçlük yaşayan çocuklar için hazırlanmış bir programdır.”

**Ö29:** “Eğitimde tüm çocukların ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen ve eğitimde adaletin sağlanmaya çalışıldığı bir süreçtir.”

Öğretmenlerin ve yöneticilerin kapsayıcı eğitime ilişkin herhangi bir eğitim alıp almadıkları, eğitim aldysalar, bu eğitimin okul ve sınıfta ne gibi sorunları çözmelerine yardım ettiğine dair araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular ise aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3**

*Katılımcıların Kapsayıcı Eğitime İlişkin Herhangi Bir Eğitim Alıp Almadıkları Durumları ve Alınan Eğitimin Herhangi Bir Sorunda Çözüm Üretip Üretmediğine Yönelik Açıklamaları*

Kategoriler	f	Öğretmenler
<b>Evet</b>	Hizmetiçi Eğitim	27 Ö1,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö14,Ö19,Ö26,Ö27,Ö28,Ö31,Ö33,Ö34,Ö35,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö44,Ö48,Ö49,Ö36,Ö21,Ö24,Ö29
	Problemlere İlişkin Çözüm Bulma	17 Ö9,Ö14,Ö21,Ö24,Ö26,Ö28,Ö29,Ö31,Ö33,Ö34,Ö36,Ö39,Ö40,Ö41,Ö44,Ö48,Ö49
	Empati	10 Ö9,Ö10,Ö31,Ö34,Ö39,Ö40,Ö41,Ö48,Ö49,Ö36
	Eğitimin Yetersizliği	2 Ö1,Ö11
	Eğitimin Verimliliği	2 Ö5,Ö2
	Dil problemi	2 Ö19,Ö29
	İçerikle Uygulamanın Uyuşmazlığı	2 Ö1,Ö38
<b>Hayır</b>	Eğitim Almadım	21 Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö22,Ö23,Ö25,Ö30,Ö32,Ö42,Ö43,Ö45,Ö46,Ö47

Tablo 3 incelendiğinde, ‘Kapsayıcı eğitime ilişkin herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldığınız eğitim herhangi bir sorunda size çözüm üretti mi’ sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının (n=27) kapsayıcı eğitim hakkında eğitim aldıkları görülmüştür. Ama kapsayıcı eğitim hakkında herhangi bir eğitim almayan katılımcı sayısı (n=21) da oldukça fazladır. Katılımcıların bu çocuklarla etkileşim halinde olmalarından dolayı, eğitimcilerin bu konuyla alakalı eğitimleri almaması düşündürücüdür. Çünkü kapsayıcı eğitim, ülkemizde sürekli güncelliğini koruyan bir konudur. Sürekli gündem halindedir. Eğitimi neden almadıkları da bilinmemektedir. Çünkü MEB bu konuda seminerler vermektedir. Eğitim alan katılımcılar ise, eğitimlerin problemleri önleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Yaşanan problemlerle de, direkt olarak yüzleşmeyi öğrenmişlerdir. Ayrıca 17 katılımcı, problemleri ortadan kaldırmaya yönelik önlemlerle sorunlara çözüm bulmada yardımcı olduğunu belirtmiştir. 10 katılımcı, bu eğitimlerle empati yapabildiklerini dile getirmişlerdir. 2 katılımcı ise, alınan eğitimin içeriği ile

uygulama arasındaki çelişkilerden bahsetmiştir. Bu nedenle verilen hizmetiçi eğitimlerin nitelik ve niceliğinin artırılması gerektiği öneri olarak sunulabilir. 2 katılımcı, kapsayıcı eğitim konusunda verilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yetersiz olduğunu, diğer 2 katılımcı ise verilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin verimli olduğuna dikkat çekmiştir. 2 katılımcı ise, alınan eğitimlerin yaşanan dil problemlerini çözdüğünü dile getirmiştir.

Çalışmaya katılan katılımcılardan alınan birkaç görüş aşağıdaki şekildedir:

**Ö1:** “Almış olduğum eğitim karşılaştığım problemleri çözmede yeterli değildi. İçerikle uygulamanın uyumsuzluğu söz konusudur.”

**Ö9:** “Aldığım eğitim sayesinde öğrencilere yaklaşımım değişti ve empati kurmam gelişti. Yaşanılan problemlere karşı sorun çözmekte değişik ve geniş yelpazede çözüm üretmemi sağladı.”

**Ö28:** “Katıldığım eğitimler beni uygulamaya geçirmede yetersiz kaldı.”

**Ö49:** “Seminer ile kendimi çocuklara göre dizayn ettim.”

Okulun ya da sınıfının tamamının kapsayıcı eğitim kapsamında yer alan göçmen öğrenciler olmasından dolayı öğrencilerin yansıttıkları sorunların neler olduğuna dair araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4**

*Okulun ya da Sınıfın Tamamının Göçmen Çocukların Yoğunlukta Olduğu Okul ve Sınıflardaki Sorunlara Yönelik Katılımcı Görüşleri*

Kategoriler	f	Öğretmenler
Dil Sorunu	27	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö11,Ö12,Ö15,Ö18,Ö19,Ö25,Ö28,Ö29,Ö30,Ö32,Ö33,Ö35,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö44,Ö47,Ö48,Ö49
Fiziksel Şiddet, Kötü Söylemler	8	Ö9,Ö10,Ö20,Ö25,Ö27,Ö33,Ö37,Ö38
Akran Zorbalığı	5	Ö23,Ö26,Ö27,Ö37,Ö38
Davranış Problemleri	5	Ö20,Ö31,Ö33,Ö36,Ö46
<b>Sorunlar</b>		
Yalnızlık, Kendini Soyutlama	3	Ö3,Ö14,Ö22
Ailevi Problemler	3	Ö22,Ö26,Ö45
Devamsızlık	3	Ö26,Ö27,Ö42
Hırsızlık, Yalancılık	2	Ö9,Ö10
Bedensel, Zihinsel Problemler	2	Ö15,Ö19
Maddi İmkânsızlıklar	2	Ö13,Ö17

Tablo 4 incelendiğinde, ‘Okulun ya da sınıfın tamamının göçmen öğrenciler olmasından kaynaklı öğretmene yansıyan sorunlar nelerdir?’ sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğu (n=27) en çok dil ile ilgili problemler yaşadıklarını dile

getirmiştir. Geçici koruma altındaki göçmen öğrenciler farklı bir dile sahiptir. Değişik bir kültürden de geldikleri için, bu öğrencilerin uyum problemleri yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunları; 5 katılımcı akran zorbalığı, 3 katılımcı devamsızlık, 3 katılımcı davranış problemleri, 3 katılımcı aileden kaynaklanan problemler, 3 katılımcı yalnızlık ve kendini diğer öğrencilerden soyutlama, 8 katılımcı fiziksel şiddet ve kötü söylemler kullanma, 2 katılımcı hırsızlık ve yalancılık, 2 katılımcı bedensel ve zihinsel problemler, 2 katılımcı ise maddi imkânsızlıklar olarak sıralamıştır. Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin yaşadıkları olumsuz durumların (terör, savaş, şiddet, işkence gibi) sonucunda travmalar yaşadıkları; ayrıca stres bozukluğu, anksiyete, depresyon, motivasyon eksikliği, şiddet eğilimli olma gibi psikolojik sorunlar da yaşadıkları gözlenmektedir.

### Tablo 5

*Okulun ya da Sınıfın Tamamının Göçmen Çocukların Yoğunlukta Olduğu Okul ve Sınıflardaki Sorunlara Yönelik Çözümler Konusunda Katılımcı Görüşleri*

Kategoriler	f	Öğretmenler
Sorunların Çözümü	Problemlere İlişkin Çözüm Bulma	20 Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö42,Ö44,Ö45,Ö46,Ö47,Ö49
	Veli-Okul İş Birliği	8 Ö10,Ö14,Ö23,Ö24,Ö30,Ö37,Ö38,Ö42
	Tercüman Kullanma	7 Ö1,Ö5,Ö7,Ö28,Ö29,Ö33,Ö39
	Etkinlik ve Oyunlar	4 Ö3,Ö19,Ö40,Ö46
	Görsel-İşitsel Materyal Kullanma	4 Ö7,Ö8,Ö11,Ö32
	Çeviri Programı Kullanma	3 Ö5,Ö47,Ö49
	Rehberlik Hizmetleri	2 Ö10,Ö19,Ö37
	Kısa, Net, Anlaşılır İfadeler	2 Ö1,Ö4

Tablo 5 incelendiğinde, ‘Okulun ya da sınıfın tamamının göçmen öğrenciler olmasından kaynaklı öğretmene yansıyan sorunların çözümü için neler yapıyorsunuz?’ sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, bu sorunların çözümü için yönetici ve öğretmenler (n=20), problemlere ilişkin çözüm bulmaktadır. Çoğu katılımcı (n=8), veli-okul işbirliğini ön planda tutmakta ve bunu önemsemektedir. Az bir katılımcı (n=2) ise, rehberlik hizmetlerinden yardım alırken, oyun ve etkinliklerle çözüm bulan katılımcılar (n=4) da bulunmaktadır. Yine az bir katılımcı (n=2) ise kısa, net ve anlaşılır ifadelerle, bir kısım katılımcı (n=4) ise, görsel-ışitsel materyal kullanarak sorunları ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Çoğu katılımcı (n=7) ise, tercüman kullanarak sorunlara çözüm bulmaktadır. Ayrıca çeviri programlarını kullanarak sorunlarını çözen katılımcılar (n=3) da bulunmaktadır. Ama genel olarak bütün sorunların dil problemlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Dil anlaşılamadığı için sorunların kaynağı da anlaşılammakta ve bu sorunlara kalıcı çözümler bulunamamaktadır.

Çalışmaya katılan katılımcılardan alınan birkaç görüş aşağıdaki şekildedir:

**Ö1:** “Dil probleminden dolayı onları anlayamadığım durumlarda sorun yaşıyorum. Daha kısa cümleler kurarak, Türkçe bilen öğrencileri tercüman olarak kullanarak sorunları çözmeye çalışıyorum.”

**Ö33:** “Sınıfımın hepsi Suriyeli olduğu için dil problemi çok fazladır. Problemlerini çocuklar dile getirememektedir. Dertlerini anlatamamaktadır. Dilleri Arapça olduğu için kötü sözleri kullandıklarında anlamamaktayım. Bundan dolayı davranış problemleri oldukça fazladır. Çözüm için iyi Türkçe konuşan ve başarılı olan öğrenciyi tercüman olarak kullanmaktayım.”

**Ö37:** “Şiddet içerisinden geldikleri için birbirleriyle şiddet içerisinde olmaları ciddi bir sorundur. Böyle çocuklar rehberlik servisi ile görüştürülüyor. Aile de rehberlik servisiyle görüştürülüyor. Çocuk aileden de şiddet görüyorsa, aile sosyal müdürlüğüne ve emniyete bildiriliyor.”

**Ö47:** “Dil sorunu yaşanmaktadır. Sınıfımda Türkçe bilen öğrenci yoktur. Çözüm olarak çeviri programı kullanmaktayım.”

Yönetici ve öğretmenlerin okullarında kapsayıcı eğitim kapsamında yer alan göçmen öğrencilerin olması durumunda, bu konuda eğitim almaya ihtiyaç duyup duymadıklarına yönelik araştırmanın dördüncü problemine yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 6**

*Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Yer Alan Göçmen Çocuklarla Çalışanların Bu Konuda Eğitim Alıp Almamaları Dair Katılımcı Görüşleri*

Kategoriler	f	Öğretmenler
<b>Evet</b> Eğitim ihtiyacıdır.	41	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö20,Ö21,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö44,Ö45,Ö46,Ö48,Ö49
<b>Hayır</b> Eğitime ihtiyaç duyulmamaktadır.	6	Ö7,Ö17,Ö22,Ö32,Ö38,Ö43

Tablo 6 incelendiğinde, ‘Kapsayıcı eğitim kapsamında yer alan göçmen çocuklarla çalışanların bu konuda eğitim almaları gerekli midir? Çalışanlar eğitime ihtiyaç duymakta mıdır?’ sorusuna ilişkin katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların %83’ü (n=43) kapsayıcı eğitim hakkında bilinçliliği ve farkındalığı arttırmak için seminer, kurs ve hizmetiçi eğitim verilmesi gerektiğini özellikle belirtmişlerdir. %12 katılımcı (n=6) ise, eğitime gerek olmadığı yönünde fikirlerini söylemişlerdir. Bu katılımcıların göçmen öğrencilerle çalıştıkları halde, buna yönelik eğitimler almak istememeleri düşündürücüdür.

**Tablo 7**

*Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Yer Alan Göçmen Çocuklarla Çalışanların Bu Konuda Kimlerin Eğitime İhtiyaç Duyup Duymadıklarına Dair Katılımcı Görüşleri*

Kategoriler	f	Öğretmenler
Öğretmenler Almalı	31	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö24,Ö25,Ö26,Ö28,Ö30,Ö31,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö39,Ö42,Ö44,Ö46,Ö48,Ö49
<b>Eğitim Alması Gerekenler</b>		
Okul Yöneticileri Almalı	26	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö21,Ö24,Ö25,Ö26,Ö28,Ö29,Ö31,Ö34,Ö35,Ö36,Ö39,Ö46,Ö48,Ö49
Destek Personel Almalı	22	Ö2,Ö4,Ö5,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö16,Ö18,Ö21,Ö24,Ö25,Ö28,Ö29,Ö31,Ö34,Ö35,Ö36,Ö39,Ö46,Ö48,Ö49
Veliler Almalı	5	Ö1,Ö6,Ö11,Ö22,Ö29

Tablo 7 incelendiğinde, ‘Kapsayıcı eğitim kapsamında yer alan göçmen çocuklarla çalışanların bu konuda kimlerin eğitim almaları gereklidir? Eğitime kimler ihtiyaç duymaktadır?’ sorusuna ilişkin katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların %63’ü (n=31) öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında bilgilendirilmesi ve uygulamalar hakkında öğretmenlere kurs, seminer, hizmetiçi eğitim faaliyetleri verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcıların %53’ü (n=26) de okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim hakkında kurs, seminer ve hizmetiçi eğitim faaliyetleri almaları yönünde fikir belirtmişlerdir. Katılımcıların yüzde %10’u (n=5) bilinçliliğin ve farkındalığın artırılması için velilerin eğitim alması gerektiğini savunmaktadır. Yine %44 katılımcı (n=22), okullardaki destek personellerine seminer vb. verilmesi ile kapsayıcılığın tüm okul kültürüne yayılmasını sağladığını belirtmektedir. Eğitimin yalnızca okul çalışanlarıyla sınırlı kalmayıp öğrencilerin ailelerinin de, bu eğitimin içine dâhil edilecek şekilde olması gerektiği önerilebilir. Okul yönetimi, öğretmenler ve kapsayıcı eğitim kapsamındaki öğrencilerin aileleri başta olmak üzere paydaşlarla işbirliği içerisinde olunması, sorunların temel nedenlerini belirlemek ve sorunları çözmek için büyük önem taşımaktadır.

**Tablo 8**

*Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Yer Alan Göçmen Çocuklarla Çalışanların Bu Konudaki Eğitimin İçeriğine Dair Katılımcı Görüşleri*

Kategoriler	f	Öğretmenler
Dil Eğitimi	11	Ö4,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö17,Ö25,Ö27,Ö30,Ö42,Ö44
Sorunlara Çözüm Önerileri	7	Ö6,Ö7,Ö8,Ö19,Ö23,Ö28,Ö31
Eğitim Ortamına ve Kültüre Uyum	7	Ö2,Ö4,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13,Ö45
Empati	5	Ö10,Ö16,Ö23,Ö25,Ö40
<b>Eğitimin İçeriği</b>		
Rehberlik Hizmetleri	5	Ö6,Ö9,Ö11,Ö15,Ö33,Ö39

Öğrencilerin İhtiyaç ve Gereksinimleri	4	Ö13,Ö20,Ö29,Ö37
Plan ve program	3	Ö40,Ö41,Ö46
Öğrencilerin Gelişimi	2	Ö13,Ö29
Eğitim Ortamlarını Zenginleştirme	2	Ö1,Ö20

Tablo 8 incelendiğinde, ‘Kapsayıcı eğitim kapsamında yer alan göçmen çocuklarla çalışanlar bu konuda eğitime ihtiyaç duyuyorlarsa eğitimin içeriği ne olmalıdır?’ sorusuna ilişkin katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların verilecek eğitim türlerine ilişkin görüşleri 9 alt kategori altında değerlendirilmiş ve bu eğitimler şu başlıklar adı altında ortaya çıkmıştır:

Katılımcılar (n=11) en çok dil eğitimi alınması yönünde fikir belirtmişlerdir. Karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm önerileri (n=7), eğitim ortamına ve kültürüne uyum (n=7), empati (n=5), rehberlik (n=5), öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimleri (n=4), plan ve program (n=3), öğrenci gelişimi (n=2), eğitim ortamlarını zenginleştirme (n=2) gibi eğitimler istemektedirler. Katılımcıların en çok dil eğitimi istemelerinin sebebi ise, katılımcılar öğrencilere Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrettiklerinden dolayı, Türkçeyi öğretirken ya da eğitim öğretim yaparken aşırı zorluk çekmeleridir. Yine bu öğrencilerin ana dillerinden başka dil kullanmamalarından dolayı, katılımcılar bu öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmaktadırlar. Türkçe konuşmalar sadece okul sınırlarında kalmaktadır. Dolayısıyla, dil problemi de diğer sorunlara sebep olduğu için, en çok dil eğitimi istemektedirler. Ama katılımcılardan bazılarının, eğitim dilinin Arapça olması yönündeki isteği çok yanlıştır. Çünkü devletimizin resmi dili Türkçedir. Eğitim dilimiz Türkçedir. Bu öğrenciler Türkiye’de yaşamaktadırlar. Kendi dillerinde eğitim verildiğinde, asla Türkçe öğrenemeyeceklerdir. Zaten kaç yıldır bu devlette yaşamaya devam ettikleri ve Türkçe eğitim aldıkları halde, hala doğru düzgün Türkçe konuşamamaktadırlar ya da Türkçeyi öğrenmek ve konuşmak istememektedirler.

Çalışmaya katılan katılımcılardan alınan birkaç görüş aşağıdaki şekildedir:

**Ö2:** “Eğitimi okuldaki öğretmen, idareci ve diğer çalışanların alması gerekir. Eğitimin içeriği ise, empati ve çocuk eğitim sistemine nasıl hızlı adapte edilir konusunda eğitim alabilirler.”

**Ö9:** “Eğitim alınmalıdır. Eğitimler ise, sınıf yönetimi, rehberlik, oryantasyon eğitimi ve dil eğitimi olmalıdır.”

**Ö33:** “Kesinlikle evet. Tüm personel eğitim almalıdır. Hatta okula bir psikolog sürekli destek vermelidir. Eğitimin içeriği ise, öncelikli olarak davranış problemleri üzerine olmalıdır.”

**Ö48:** “Evet, eğitim almalıdır. Okulda görev yapan herkes hizmetlisinden müdürüne kadar bu konuda eğitim almalıdır.”

Yönetici ve öğretmenlerden okulda veya sınıflarda bulunan kapsayıcı eğitim kapsamında yer alan göçmen öğrencilerin derse ve okula devam durumlarının nasıl dolduğuna dair araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 9**

*Okulunuzda ya da Sınıfınızda Bulunan Göçmen Öğrencilerin Devam Durumlarına Dair Katılımcı Görüşleri*

Kategoriler		f	Öğretmenler
<b>Devamsızlık Durumu</b>	Yok	22	Ö6,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö17,Ö20,Ö21,Ö24,Ö29,Ö30,Ö33,Ö35,Ö38,Ö39,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö47,Ö48,Ö49
	Var	23	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö10,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö23,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö31,Ö32,Ö34,Ö36,Ö37,Ö40,Ö41,Ö46

Tablo 9 incelendiğinde, ‘Okulunuzda ya da sınıfınızda bulunan göçmen öğrencilerin devam durumları nasıldır?’ sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların yarısı (n=22) devam sorunu olmadığını, öğrencilerin okula düzenli şekilde geldiğini belirtirken; katılımcıların diğer yarısı (n=23) ise devamsızlık problemlerinin olduğunu, devamsızlık yapan ve sürekli devamsız olan öğrencilerin bulunduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 10**

*Okulunuzda ya da Sınıfınızda Bulunan Göçmen Öğrencilerin Devam Durumlarının Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Ortamlarına Nasıl Yansıdığına Dair Katılımcı Görüşleri*

Kategoriler		f	Öğretmenler
<b>Sınıf içi ve Sınıf dışı ortamlara yansımaları</b>	Öğrencinin Olumsuz Akademik Başarısı	11	Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö25,Ö30,Ö32,Ö40,Ö46
	Olumsuz Yansımalar	9	Ö1,Ö18,Ö26,Ö27,Ö32,Ö34,Ö36,Ö37, Ö48
	Ebeveynlerin İlgisizliği	2	Ö2,Ö16

Tablo 10 incelendiğinde, ‘Okulunuzda ya da sınıfınızda bulunan göçmen öğrencilerin devam durumları sınıf içi ve sınıf dışı ortamlara nasıl yansımaktadır?’ sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin devam durumlarının sınıf içi ve dışı yansımaları şu şekildedir: 11 katılımcı, okuldaki akademik performanslarının olumsuz olduğunu söylemiştir. Çünkü ciddi boyutta dil problemleri olduğundan ve ayrıca okula gelmediklerinden dolayı, derse katılımları olmamaktadır. Türkçeleri daha da gerilemektedir. Buna bağlı olarak da okuldan uzaklaşmalar, okul kültüründen kopmalar daha da belirgin hale gelmektedir. Çünkü Türkçe kelimelerle etkileşim halinde oldukları yer, sadece sınıfın sınırlarıyla kalmaktadır. Teneffüslerde dahi Arapça konuşmaktadırlar. Ayrıca kampta, çocuklar Türkçe TV kanalları izleyememektedir. Okul dışında diğer yerlerde, Türkçe kelimelerle etkileşim halinde olmamaktadırlar. Katılımcılar (n=9) devam devamsızlık durumlarının sınıf içi ya da sınıf dışı ortamlara olumsuz yansıdığını belirtmiştir. Katılımcıların az bir kısmı (n=2), ebeveynlerin ilgisizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğrenciler kendi başına hazırlanıp okula gelmektedir ya da evden çıkıp okula gelmeyip kamp içerisinde farklı yerlerde vakit geçirmektedir. Ebeveynlerin bu durumlardan haberi yoktur ve ebeveynler öğrencilerden bihaberdirler. Ayrıca kız çocuklarını yok sayan ebeveynler bile kampta mevcuttur.



**Tablo 11**

*Okulunuzda ya da Sınıfınızda Bulunan Göçmen Öğrencilerin Derse Devamlarını Sağlamak İçin Neler Yapıldığına Dair Katılımcı Görüşleri*

Kategoriler	f	Öğretmenler
Ailelerle İletişim Kurma	14	Ö1,Ö9,Ö17,Ö19,Ö23,Ö26,Ö27,Ö31,Ö33,Ö35,Ö36,Ö38,Ö40,Ö48
Rehberlik Hizmetleri	9	Ö7,Ö9,Ö15,Ö21,Ö22,Ö24,Ö29,Ö30,Ö31
Okul İdaresinin Yaptırımları	8	Ö2,Ö5,Ö7,Ö33,Ö35,Ö37,Ö38,Ö41
Sevgi, Şefkat, İlgı ve Başarı Duygusu	4	Ö10,Ö22,Ö24,Ö29
Oyun ve Etkinlikler	4	Ö15,Ö22,Ö24,Ö29
Sorunların Çözümü	3	Ö1,Ö6,Ö14
Program ve Plan Değişikliği	2	Ö25,Ö29

Tablo 11 incelendiğinde, ‘Okulunuzda ya da sınıfınızda bulunan göçmen öğrencilerin derse devamlarını sağlamak için ne yapıyorsunuz?’ sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcılar (n=14) öğrencilerin okula devam etmelerini sağlamak için, ailelerle maksimum düzeyde teması sürdürmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar (n=9) rehberlik servisiyle de iletişim halinde olup rehberlik hizmetleriyle de iç içe olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. 8 katılımcı da, okul idaresinin yaptırımlarının sorunun çözümünde önemli bir kısmı oluşturduğunu ifade etmiştir. Okul idaresi de eve devamsızlık mektupları göndererek sürekli devamsızlığın önüne geçmeye çalışmaktadır. Ama okul idaresinin en önemli caydırıcı yaptırımı ise, ebeveynlerine kamp çıkış yasağı koydurmasıdır. Bu cezayı almak istemeyen aileler, çocukları zorla da olsa okula göndermektedirler. Bunun sebebi ise, çocuklarını düşündüklerinden değil, ebeveynlerin işe gidememelerinden kaynaklanmaktadır. Katılımcılar (n=4), öğrencilere sevgi, şefkat, ilgi ve başarı duyguları tattırılırsa, bu sorunun çözüleceğini dile getirmişlerdir. 2 katılımcı, plan ve program değişikliği yapılması gerektiğini belirtirken, 4 katılımcı ise, oyun ve etkinliklerle sorunların çözüme kavuşacağını dile getirmişlerdir.

Çalışmaya katılan katılımcılardan alınan birkaç görüş aşağıdaki şekildedir:

**Ö1:** “Zaman zaman devamsızlık yapmaktadırlar. Sınıf içi etkinliklerin yavaşlamasına sebep olmaktadır. Öncelikli olarak aile ile iletişime geçiyorum ve sebeplerini öğrenmeye çalışıyorum.”

**Ö2:** “Okul idaresinin yaptırımları olmasa öğrencinin gelmeyeceğini söyleyebilirim. Bunun sebebinin ebeveynlerin sorumsuz olmasına bağlıyorum.”

**Ö10:** “Devamlarında aksamalar olmaktadır. Eğitimleri geri kalmaktadır. Okula gelmedikleri için dışarıda riskli ortamlarda bulunabilmektedirler. Devamlarını sağlamak için mutlaka takibe gerek vardır.”

**Ö37:** “Devamsızlık durumları pek yoktur. Sınıf içi durumlarına yansımaları ise, öğrencinin geri kalmasıdır. Sınıf dışı yansımaları ise, diğer arkadaşlarına veya kardeşlerine bu olumsuz durumda örnek olarak onların da devamsızlık yapmalarıdır. Yaptırım olarak kamptan dışarı çıkış yasağı koyduruyoruz.”

Okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlere kamp dâhilindeki göçmen öğrencilerin eğitime ulaşmada fırsat eşitliğine yönelik görüşlerinin sorulduğu araştırmanın altıncı sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 12**

*Okulunuzda ve Sınıfınızda Bulunan Göçmen Öğrenciler için Fırsat Eşitliği Olup Olmadığına Dair Katılımcıların Görüşleri*

Kategoriler	Durum	f	Öğretmenler
Eğitime ulaşmada Fırsat Eşitliği	Var	36	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö16,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23,25,Ö26,Ö28,Ö30,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36, Ö37,Ö38,Ö39, Ö40, Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö47,Ö48,Ö49
	Yok	13	Ö6,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö20,Ö24,Ö27,Ö29,Ö31, Ö46

Tablo 12 incelendiğinde, ‘Okulunuzda ve sınıfınızda bulunan göçmen öğrencilerin fırsat eşitliği olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların %73’ü (n=36) okulunda ve sınıfında fırsat eşitliği olduğunu düşünmektedir. Çünkü öğrencilerin hemen hemen hepsi kampta eşit şartlarda hayatlarını sürdürmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin büyük çoğunluğu, eşit olanaklara sahiptir. Örneğin, okulda dağıtılan kırtasiye yardımları, eşit şartlarda ve eşit şekilde yapılmaktadır. Katılımcıların %26’si (n=13) ise, öğrencilerin fırsat eşitsizliğine maruz kaldığını düşünmektedir. Bunun nedeni ise, öğrencilerin kampta yaşamalarıdır. Hayatları sadece kamptan ibarettir. Diğer yaşlıları birçok uyarıcıyla temas halinde iken, bu çocuklar birçok uyarıcıyla temas halinde değildir. En basit örneği ise, bazı öğrencilerde basit kavramların şemaları bile oluşmamıştır. Öğrencilerin yaptığı resimler ise, buna en iyi kanıttır.

**Tablo 13**

*Okulunuzda ve Sınıfınızda Bulunan Göçmen Öğrenciler için Fırsat Eşitsizliği Durumlarına Dair Katılımcıların Görüşleri*

Kategoriler	Durum	f	Öğretmenler
Öğrencilerin Türkçe Konuşabilme Durumlarının Etkisi		5	Ö1,Ö5,Ö29,Ö33,Ö44
Sosyo-ekonomik Durumlarının Etkisi		4	Ö11,Ö23,Ö24,Ö46
Ailevi Sorunlar		4	Ö12,Ö15,Ö19,Ö23
Düşük Eğitim Seviyesi		2	Ö6,Ö9

Fırsat Eşitsizliği Durumları	Çocuk işçi	1	Ö25
	Cinsiyet Ayrımı	1	Ö15

Tablo 13 incelendiğinde, ‘Okulunuzda ve sınıfınızda bulunan göçmen öğrencilerde fırsat eşitsizliği olan durumlar nelerdir?’ sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcılar öğrencilerin Türkçe konuşabilme durumları (n=5), sosyoekonomik durumları (n=4) ve ailevi sorunları (n=4) çocuklara fırsat eşitsizliği yarattığına dair fikir belirtmişlerdir. Türkçeyi iyi konuşan ve iyi anlayan öğrenciler, eğitimden ve okulun imkânlarından daha iyi yararlanmaktadır. Bu öğrenciler, kendilerini daha iyi ifade ettiği için, bu öğrencilerin sorunları çözülmektedir. Bu durumda bu öğrenciler, Türkçe bilmeyen ve kendini iyice ifade edemeyen öğrencilerle kıyaslandığında, bunlar arasında fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. Sosyoekonomik durumları iyi olan öğrenciler ise, diğer öğrencilerden ayrılmaktadır. Bunlar okula daha temiz, daha bakımlı ve özenli gelmektedir. Diğer öğrenciler tek bir kıyafetle okula gelirken, ekonomik olarak iyi olan öğrenciler çeşitli kıyafetler giymektedir. Katılımcılardan biri (n=1), savaşta ebeveynlerini kaybeden öğrenciler ile çocuk işçilerin, diğer öğrencilere göre daha fazla fırsat eşitsizliği yaşadığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin savaş, terör, şiddet, işkence gibi olumsuz durumların yanı sıra depresyon, stres bozuklukları, kaygı, motivasyon eksikliği, şiddet eğilimleri gibi psikolojik sorunlar nedeniyle de travma yaşadıkları söylenebilir. Bundan dolayı bu öğrencilerde davranış problemleri hat safhadadır. Katılımcılar özellikle, eşitlik kavramına dikkat çekmişlerdir. Her öğrencinin eşit olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun sebebi ise, daha önce belirtildiği gibi, eşit şartlarda kampta yaşamalarıdır. Ayrıca katılımcılardan biri (n=1), cinsiyet ayrımının eşitsizliğe sebep olduğunu dile getirmiştir. Kız çocuklara yeteri kadar değer verilmediği, çocuk sayısı söylenirken dahi sadece erkeklerin sayıldığı gözlemlenmiştir. Erkek öğrencilerinin imkânlarının fazla ve sınırsız olduğu gözlemlenmiştir. 2 katılımcı ise, düşük eğitim seviyesinin fırsat eşitsizliği yarattığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe, çocuklara karşı ilgi ve alakalarının artmakta olduğu gözlenmiştir.

#### Tablo 14

*Okulunuzda ve Sınıfınızda Bulunan Göçmen Öğrenciler için Fırsat Eşitsizliğinin Önüne Nasıl Geçtiklerine Dair Katılımcıların Görüşleri*

Kategoriler	Durum	f	Öğretmenler
<b>Fırsat Eşitsizliğini Önlemek için tedbirler</b>	Eşitliği sağlamak	9	Ö5,Ö7,Ö8,Ö17,Ö35,Ö36,Ö38,Ö39,Ö40
	Teknolojik Altyapı Geliştirilmeli	4	Ö6,Ö18,Ö20,Ö27
	Aile ile İletişim	3	Ö16,Ö19,Ö23
	Özverili Çalışma	2	Ö22,Ö49
	Dersin Doğru Planlanması	1	Ö30

Tablo 14 incelendiğinde, ‘Okulunuzda ve sınıfınızda bulunan göçmen öğrencilerin fırsat eşitsizliği varsa bunun önüne nasıl geçmektesiniz?’ sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

değerlendirildiğinde, katılımcıların 9 ‘u fırsat eşitsizliğini önlemek için, teknolojik altyapının geliştirilmesi (televizyonda Türk kanallar, internet erişimi) gerektiğini, katılımcıların 3’ü aile ile iletişimin sürekli olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların 1’i ise, derslerin doğru planlanması gerektiğini söylemiştir. Planlamadan kasıt, ders kitaplarında yer alan konu ve etkinlikler, geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerin seviyelerine uygun olmamasından dolayı, verilecek kitapların içeriğinin öğrencilerin seviyelerine göre uygun hazırlanması gerekmektedir. Öğretmenler, etkinlik yapmak istediklerinde de, uygun materyal ve kırtasiye malzemesi çeşitliliğini bulamadıklarını belirtmişlerdir. Çünkü kampta dağıtılan kırtasiye miktarı belli ve sınırlıdır. Farklı çeşitlikte materyal ve kırtasiye malzemesi öğretmen tarafından karşılanmaktadır. Katılımcılar (n=4) teknolojik altyapının geliştirilmesini de dile getirmişlerdir. Diğer katılımcılar (n=2) ise, özverili çalışmayla eşitsizliğin önüne geçileceğini düşünmektedirler.

Çalışmaya katılan katılımcılardan alınan birkaç görüş aşağıdaki şekildedir:

**Ö1:** “Okulumda ve sınıfımda fırsat eşitliği olduğunu düşünüyorum. Herhangi bir ayırım söz konusu değildir. Fırsat eşitsizliği sadece Türkçeyi iyi konuşan ve konuşamayan öğrenciler arasında olduğunu düşünüyorum.”

**Ö5:** “Okulda ve sınıfımda tüm öğrenciler eşittir. Ama Türkiye genelini düşününce eşit değil. Kamp içerisinde oldukları için, tüm okul Arap öğrencilerden oluştuğu için Türkçe konuşulan yer sadece okul olduğu için, Türkçe konuşmaya yönelik etkileşim çok azdır. Bundan dolayı Türkçeyi öğrenemiyorlar ve eğitim Türkçe olduğu için eğitim düzeyleri hep düşük. Bu da diğer öğrencilerle fırsat eşitsizliğine neden oluyor.”

**Ö14:** “Bazı konularda fırsat eşitsizliği oluyor. Dil konusunda diğer öğrencilerden geride oldukları için eğitim seviyeleri de onlarınki kadar yüksek olmuyor. Teknolojiye erişimleri daha sınırlıdır.”

**Ö15:** “Düşünmüyorum. Erkekler ve kızlar arasında imkân konusunda ve aile tutumlarında farklılık vardır. Erkek çocukları daha avantajlı durumda.”

**Ö25:** “Kampta hepsi mülteci çocuk olduğu için hepsine eşit derecede eğitim imkânı sağlanıyor fakat bazı çocuklar aileleri tarafından çalıştırılıyor.”

**Ö41:** “Fırsat eşitsizliği yoktur. İmkânlar gayet iyi durumdadır.”

Genel olarak kampta görev yapan katılımcıların, detaylı ve konuya ilişkin yerinde cevaplar verdikleri ve öneriler sundukları söylenebilir. Sadece Suriyeli öğrencilerin olduğu okullarda görev yapan Türk öğretmenlerin konuya dair fikirlerinin olması ve bu durumu deneyimlemeleri ve ayrıca çözüm önerileri için düşündükleri önemlidir. Eksik hissettikleri konularda da kendilerini geliştirmeye çalışarak daha iyi ve daha verimli bir eğitim vermek istediklerini göstermektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Kapsayıcı eğitim kapsamında geçici koruma altındaki göçmen öğrenciler, artık Türkiye’deki eğitim sisteminin bir gerçeğine dönüşmüştür. Çünkü göç edenlerin büyük bir kısmı, okul çağındaki çocuk ve gençlerden oluşmaktadır. Ülkemize yönelik göç hareketlerinin başlangıçta geçici olduğu düşünülmüştür. Ancak uluslararası gelişmeler ve birçok devletin konuya müdahil olması sonucunda, henüz belirsizliğini sürdürse de ülkemize gelen göçmenlerin bir anda geldikleri gibi ülkelerine tekrar dönmeleri mümkün görünmemektedir. Ülkemizin böyle bir yoğun göç

hazırlıklı olmaması, bazı sorunların yaşanılmasını da kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu durum da çalışmaya katılan öğretmenler, hâlihazırda uygulanmakta olan mevcut birçok uygulamanın yetersiz olduğunu belirtmektedir. Göç sorununa acil ve işlevsel bir çözüm bulunması herkesin isteği olduğu için, bu konulardaki görüşler normal görülebilir. Bu durumlardan dolayı, göçmen öğrenciler için eğitim sisteminde uzun vadeli planlama yapılması zorunluluk arz etmektedir. Çünkü göçmen çocukların eğitimi, göç edenler kadar göç edilen ülkelerin çocuklarının da geleceği için, kritik önem taşımaktadır. Göçmen çocukların eğitim sorunlarının kapsamlı olarak ele alınması, tüm toplumsal kesimlerin ve kurumların işbirliği içinde daha kapsamlı ve ciddiyetle üzerinde durması gerektiği gözlerden kaçırılmamalıdır (Tosun, 2021). Bu çalışmada da, kapsayıcı eğitim kapsamındaki göçmen öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin bu çocukların eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri incelenmiş ve çeşitli sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin yaşadıkları sorunların en temelini dil problemleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin de, geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerin de bu konuda birçok sorun yaşadığı saptanmıştır. Öğrencilerin Türkçeyi doğru konuşamaması, öğrenememesi ya da öğrenmek istememeleri (öğrenmeye direnç göstermeleri), telaffuz sorunları yaşanan sorunlardır. Ayrıca Türkçenin ve Arapçanın birbirinden farklı iki dil olması, öğrencilerin anlamada zorluklar çekmeleri ve kelime dağarcıklarının az olması yaşadıkları sorunların devamı olarak sıralayabiliriz. Yenilmez ve Çöplü (2019)'nün araştırmasında, geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerin Türkçeyi bilmediklerinden dolayı dersleri anlayamadıklarını tespit etmişlerdir. Buna bağlı olarak, bu gruptaki öğrencilerin başarılı bir eğitim almaları için dil sorunlarını çözenin en önemli çözüm olacağını belirlemişlerdir. Kiremit vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorunların; Türkçe bilmemeleri ve akranları ile uyum sağlamada zorluk yaşadıkları; sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin de yaşadıkları en büyük problemler ise, Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramamak ve onları eğitim-öğretim sürecine dâhil edememek olduğu tespit edilmiştir. Zayımoğlu Öztürk (2018) tarafından yapılan araştırmada ise, göçmen öğrencilerle ilgili yaşanan sorunların temelinde dil farklılıklarının yattığı belirtilmiştir. Sarier (2020) tarafından yapılan araştırmada da, mülteci öğrencilerin dil problemlerinden dolayı iletişim problemleri yaşadıkları, kendilerini ifade edemedikleri, konuşmakta güçlük çektikleri, dertlerini anlatamadıkları, dil öğrenmede zorlandıkları, öğrenmeye direnç gösterdikleri, sesli harfleri kullanamadıkları, kelimeleri telaffuz edemedikleri ve anlamlandıramadıkları saptanarak; öğretmenlerin ise, öğrencilerle iletişimde sorunlar yaşadıkları, bunun da çeşitli sorunlara yol açtığı saptanmıştır. İmamoğlu ve Çalışkan (2017) araştırmasında ise, yabancı uyruklu öğrencilerin çözülemeyen dil problemlerinin, diğer öğrencilerin derste dikkatlerini dağıttığı sonucuna ulaşmışlardır. Erdem (2017) ise öğretmenler ve göçmen öğrenciler arasında iletişim problemi yaşandığını ifade etmiştir. Cırt Karaağaç ve Güvenç (2019) araştırmasında ise, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde en önemli sorun alanı dildir. Dil sorunlarının, Suriyeli öğrencilerin akademik ve duyuşsal gelişimlerini olumsuz etkilediği ve bu alanlardaki ihtiyaçlarının belirlenmesini zorlaştırdığı saptanmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelenmeye devam edildiğinde, geçici koruma altındaki göçmen öğrencilerin farklı ülkeden ve kültürden geldikleri için uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunları; akran zorbalığı, devamsızlık, davranış problemleri, aileden kaynaklanan problemler, yalnızlık, kendini diğer öğrencilerden soyutlama, fiziksel şiddet ve kötü söylemler kullanma olarak sıralayabiliriz. Kapsayıcı eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirildiğinde,

kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin savaş, terör, şiddet, işkence gibi olumsuz durumların yanı sıra depresyon, stres bozuklukları, kaygı, motivasyon eksikliği, şiddet eğilimleri gibi psikolojik sorunlar nedeniyle travma yaşadıkları da tespit edilmiştir. Şirin ve Rogers Şirin (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, Suriyeli çocukların %79'u ailelerinden birini kaybetti, %60'ı birilerinin öldürüldüğüne veya yaralandığına şahit oldu, yaklaşık %30'u yaralandı veya fiziksel şiddete maruz kaldı, %44'ü bu tarz olayları 5 ve 5'ten fazla, %19'unun ise 7 ve 7'den fazla yaşadığı, neredeyse %45'inin dünya genelindeki yaşlılarına bakılırsa minimum 10 kat daha çok travma sonrası stres bozukluğu yaşadığı tespit edilmiştir. Şeker ve Aslan (2013), mülteci çocukların, anksiyete, güvensizlik, odaklanma sorunu, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu yaşamış/yaşayan hassas gruplar olduklarını tanımlayarak, eğitim sürecinde bu durumun göz ardı edilmemesi gerektiğini önermişlerdir. Yenen ve Ulucan (2020) tarafından yapılan araştırmada ise, uzman görüşlerine nazaran mülteci çocukların ciddi ruhsal problemler yaşadıkları belirtilmiştir. Taylor ve Sidhu (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise, mülteci çocukların sınıfa olumlu etkiler getirme potansiyeline sahip olmak yerine sık sık "sorun" olarak görüldüğünün bilgisine yer verilmiştir. Araştırmanın devamında ise, mülteci eğitiminin okullarda sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde; yeterli dil desteği sağlamak ve öğrencilerin psikososyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak olduğu yönünde sonuçlar tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kapsamındaki göçmen çocuklara eğitim verdikleri sırada yaşadıkları sorunları çözmek için farklı yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir. Görsel-işitsel materyal kullanımı, etkinlik ve oyunlar, sınıfta veya öğrenme ortamında Arapça bilen biri/leri ile iletişime geçilmesi, tercüman kullanma, çeviri programların kullanılması, işaretler/işaret dili yoluyla anlaşmaya çalışılması, jest ve mimik kullanımı, aile ile iletişime geçme, rehberlik hizmetleri öğretmenler aracılığıyla en çok tercih edilen yöntemlerdir. Kırılmaz'ın (2019) araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenler tarafından oyun temelli ve görsel tekniklerin kullanılmasının öğrencinin derse katılımı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Kadioğlu vd. (2018)'nin araştırmasında da, Suriyeli öğrenciler arasında oyun temelli dil becerilerinin kullanılmasının öğrencilerin dil gelişimine katkı sağladığı ve okuryazarlık becerilerine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir.

Araştırmada kapsayıcı eğitim ile ilgili öğretmenlerin eğitim alması gerekliliği tespit edilmiştir. Bu eğitimin sadece öğretmenlerle de kalmayıp okuldaki bütün personeli kapsamı gerektiği saptanmıştır. Ailelerin de bu eğitimi alması gerektiği bu çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır. Alınacak eğitimin ise, problemlerin temel nedenini belirlemeye, sorunu çözmeye ve dil sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik eğitimlerin olması istenmektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer faktör ise, alınan eğitimlerin öğretmenlerde empati kurma becerisini arttırdığını ifade etmişlerdir. Aykırı (2017)'nin çalışmasında, öğretmenlerin Suriyelilere yönelik hizmet öncesi veya hizmetiçi eğitim almadıkları fakat almak istedikleri belirtilmiştir. Eren (2019)'in araştırmasında, öğretmen yeterliliklerinin önceden kazandırılmamış olması (öğretmenlerin lisans döneminde bu konuda aldıkları eğitimin yetersiz olması) vurgulanmıştır. Kardeş ve Akman (2018) ile İmamoğlu ve Çalışkan (2017) tarafınca meydana getirilen çalışmaların sonuçları da paraleldir. Araştırmacılar da mülteci çocukların eğitiminde kendilerini yeterli hissetmediklerini ve bu konuda herhangi bir destek almadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada devamsızlık problemlerinin olduğu, devamsızlık yapan ve sürekli devamsız öğrencilerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin eğitim durumlarının sınıf içi ve sınıf

dışı ortamlara yansımaları ise, okuldaki akademik başarılarının olumsuz olmasıdır. Devamsızlık problemlerinin çözümü için ise, ailelerle iletişim kurma, rehberlik hizmetleri ve okul idaresinin yaptırımları olarak tespit edilmiştir. Taştan ve Çelik (2017) araştırmasında, devamsızlığın yaygın olan nedenlerden biri, göçmen öğrencilerin işçi-öğrenci çocuk olma durumu gibi, bir yandan gelir getirici faaliyetlerde bulunurken, diğer yandan da eğitimini sürdürme çabası içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda ise, okulda veya sınıfta fırsat eşitliği olduğu yönünde öğretmen görüşlerinin ağırlıklı olduğu saptanmıştır. Bu tespitin en önemli nedenleri ise, araştırmanın kampta çalışan öğretmenlere yapılması ve çocukların da kampta barınmalarıdır. Fırsat eşitsizliği olduğunu ifade eden öğretmenler ise bunun nedenlerini, dilden kaynaklanan nedenler (Türkçe bilenlerin avantajlı olduğunu düşünmeleri) ve sosyoekonomik durumlarından kaynaklanan fırsat ve imkân eşitsizliği olarak görüş ifade etmişlerdir. İçer (1997)'e göre, eğitimde fırsat eşitliğini engellemiş olan faktörler; ailenin gelir düzeyi ve öğretmen dağılımının bölgelere ve okullara göre farklılık göstermesi eğitimde fırsat eşitliği bakımından olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Sarıer (2010) ile Tekinarslan, vd. (2018)'nin çalışmasında, sosyo-ekonomik durum, gelir düzeyi, altyapı yetersizliği gibi etkenler sadece öğrencilerin okula devam durumunu etkilemekle kalmamaktadır. Bununla beraber okula devam eden öğrencilerin okul başarıları arasında da farklılıklara neden olduğu tespit edilmiştir.

## Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- ❖ Bu araştırma ve literatürdeki diğer araştırma bulguları dikkate alındığında göçmen çocukların dil/iletişim sorunlarına yönelik ciddi ve somut adımlar atılması gerekmektedir.
- ❖ Araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerin de özellikle vurguladığı hususlardan biri olan öğrencilerin psikolojik ve sosyal problemlerin fazla olması nedeniyle, öğrencilere ve velilerine yönelik rehberlik hizmetlerinin ön planda olması gerekmektedir. Hatta bunun için okullara psikolog görevlendirilmesi yapılması sağlanmalıdır.
- ❖ Dünyada ve Türkiye'de göçmen öğrencilere yönelik çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Dil öğretimi konusunda birçok ülke tarafından yapılan çalışmalar Türkiye için örnek teşkil edebilir. Almanya'da "Sınıfa hoş geldiniz" etkinlikleri ile Avusturya'da "Anne Almanca Öğren" (Güngör ve Pehlivan, 2021) uygulamalarının birleştirilmesiyle hem erken çocukluk döneminde dil eğitimi verilebilir ve hem de ailelerin Türkçe öğrenmesi teşvik edilebilir.
- ❖ Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu kurumlardaki bu öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan ders kitaplarının çeşitli ve öğrencilerin seviyelerine yönelik olması ve bu kitapların çok fazla görsel-işitsel materyallerle desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 03.03.2022 tarih ve E-72321963-020-106296 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### Kaynakça

- Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700>
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/434554>
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 236-247. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2017.69772>
- Biçer, N., & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663. <https://doi.org/10.16916/aded.329809>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cıvıt Karaağaç, F., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Demir, K. M., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49049/625711>
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/30039/322019>
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Gottlieb, J., & Leyser, Y. (1996). Attitudes of public school parents toward mainstreaming: changes over a decade. *Journal of Instructional Psychology*, 23(4), 12-28.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2021). *Göç istatistikleri*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Güngör, T. A. G., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71. <http://serd.artvin.edu.tr/tr/pub/issue/63058/831809>



- Gürgür, H. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. Gürgür, H., Rakap, S. (Ed.), *Kapsayıcı Eğitim ve Felsefi Temelleri* içinde (ss. 2-19). Pegem Akademi Yayıncılık.
- He, Y., Bettez, S. C., & Levin, B. B. (2015). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, 52(8) 1-29. <https://doi.org/10.1177/0042085915575579>
- Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education*, 47(3), 308-328. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312>
- İçer, M. M. (1997). *Türkiye’de eğitim sisteminin genel amaçları ve temel eğitim ilkelerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İnönü Üniversitesi.
- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/32387/360214>
- İra, N., & Gör, D. (2018) Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 7(2), 29-38.
- Kadioğlu, A. H., Kanger, F., & Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 13(3), 357-372. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13041>
- Karaman, H. B., & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Göç Özel Sayısı*, 2, 393-412. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446297>
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri, *Elementary Education Online*, 17(3), 1224-1237. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333>
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., & Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Özkan, Ş., Kırkgöz, S., & Beşdere, B. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. Gürgür, H., Rakap, S. (Ed.), *Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim* içinde. Pegem Akademi.
- Özokçu, O. (2002). Kaynaştırma Uygulamasının Başarısında Rol Oynayan Etmenler. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 33, 25-26.

- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (S. Aktekin, Ed.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Peterson, S. D. (2011). Conflict, education and displacement. *Conflict and Education: An Interdisciplinary Journal*, 1(1), 1-5. [https://wcfia.harvard.edu/files/wcfia/files/sdryden-peterson\\_conflict\\_education\\_and\\_displacement.pdf](https://wcfia.harvard.edu/files/wcfia/files/sdryden-peterson_conflict_education_and_displacement.pdf)
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492908>
- Sarier, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1048451>
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee Children in the Educational Process: An Social Psychological Assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.8234>
- Şirin, S. R., & Rogers-Şirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(2), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları. [https://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/Suriye\\_Rapor\\_TURKCE\\_pdf.pdf](https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Suriye_Rapor_TURKCE_pdf.pdf)
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2011). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Tekinarslan, İ. Ç., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Rasmussen, M. U., & Özlü, Ö. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 82-101. <https://doi.org/10.17051-ilkonline.2018.413746-455001>
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uğur, N. (2019). Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı Eğitim ve Mülteci Çocukların Eğitimi* içinde (ss. 131-153). Pegem Akademi.
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *Şiddet ve Sosyal Travmalar* içinde (ss. 178-242). HEGEM Yayınları.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR). (2022). *UNHCR’nin tarihçesi*. <https://www.unhcr.org/tr>

- Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF). (2015). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt, regional study*. <https://www.unicef.org/mena>
- Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF). (2019). *2019 yıllık raporu*. <https://www.unicef.org/turkey>
- Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF). (2021). *Türkiye’de geçici koruma altındaki çocukların eğitime ilişkin istatistik raporu*. <https://www.unicef.org/turkey>
- Ünal, R., & Yel, S. (2019). Development of a social acceptance scale for inclusive education. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 2187-2198. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071017>
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jietp/issue/54500/698889>
- Yenen, E. T., & Ulucan, P. (2020). Uzman görüşleri doğrultusunda Türkiye’de yaşayan mülteci çocukların sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 292-305. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.632175>
- Yenilmez, K., & Çöplü, F. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 26-36. [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/003.kursat\\_yenilmez.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/003.kursat_yenilmez.pdf)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Zayımoğlu Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 52-79. <https://doi.org/10.18039/ajesi.393879>

## Extended Summary

### Introduction

Throughout history, education for individuals with special needs has gone through various stages. According to the Salamanca Declaration (1994), the definition of inclusive education is the process of addressing and responding to the diverse needs of all students by increasing participation in learning, cultures, and society and reducing exclusion in education. The basis of inclusive education is the inclusion of disadvantaged children in educational environments and the protection of these children against all kinds of discrimination in educational environments, preventing the difficulties children experience in educational environments, and ensuring that they receive an equal and qualified education (Uğur, 2019). The period between the ages of 5-18 in Turkey is considered school age. According to the statistics announced by the General Directorate of Migration Management, the number of people between the ages of 5-18 under temporary protection as of February 03, 2022 is, 1,283,967. This number corresponds to about 20% of the number of students of the same age in the whole country. It is very important to investigate under what conditions and how the education received by such a large number of students took place. In this context, this study aims to reveal the opinions of administrators and teachers working in the camp

regarding the problems experienced in the education process of immigrant children within the scope of inclusive education and to offer solutions to these problems. In addition, the experiences of administrators and teachers who only have immigrant children in their schools and classrooms were investigated.

### **Purpose of the Study**

This research aims to reveal the experiences of the public-school teachers [Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PICLES)], who only have refugee children in their classes and who work in the school in the camp, in Kahramanmaraş, based on their own experiences and the difficulties they encounter in the inclusive education process. For the purpose of the research, in the method part, it has been tried to reveal what the opinions about inclusive education are based on 6 open-ended questions for teachers and administrators in the data collection tool.

### **Method**

This research was designed as qualitative research in the screening model. Qualitative research is research that uses qualitative data collection methods such as interviews, observation, and document analysis, and follows a qualitative process to reveal perceptions and events in natural environments realistically and holistically. Qualitative studies are an approach that attaches importance to researching and understanding social phenomena in their natural environment, based on an understanding based on theory building (Yıldırım and Şimşek, 2021). The study group of this research consists of teachers working at the school where students involved in inclusive education are present. Classroom and branch teachers were determined by using a simple random sampling method among a total of 49 participants, 5 administrators, and 44 teachers working in the Housing Center (camp) Primary School in Kahramanmaraş province in the 2021-2022 academic year. These semi-structured forms were used in the study. The obtained data were analyzed by the descriptive analysis method.

### **Findings and Discussions**

Based on the data obtained from their teachers, their views on the knowledge, skills, and attitudes towards students in the inclusive education process in the disadvantaged groups, the problems experienced by the teachers, and the categories reached regarding the solution suggestions for these problems are given in the tables below. It has been observed that immigrant students under temporary protection have adaptation problems because they have a different language and come from a different culture. When the opinions of their teachers are evaluated, it can be said that students in the inclusive education process experience traumas as a result of negative situations (such as terrorism, war, violence, torture) and experience psychological problems such as stress disorder, anxiety, depression, lack of motivation, and being prone to violence. 63% of the participating teachers emphasized that teachers should be informed about Inclusive Education and they should be given courses, seminars, and in-service training activities about practices. 53% of the participants also expressed their opinion that school administrators should take courses, seminars and in-service training activities about inclusive education. Half of the participants stated that there was no attendance problem and that the students came to school regularly; the other half

of the teachers stated that they have absenteeism problems and that they have students who are absent and constantly absent. Students' ability to speak Turkish, socioeconomic status, and family problems create inequality of opportunity for children. Students who speak and understand Turkish well benefit from education and school opportunities better.

### **Conclusions and Recommendations**

When the results of the research are examined, language problems constitute the most basic of the problems experienced by the teachers. It has been determined that both teachers and immigrant students under temporary protection have many problems in this regard. In the research conducted by Yenilmez and Garbage (2019), they determined that immigrant students under temporary protection do not understand the lessons because they do not know Turkish and that solving language problems would be the most important solution for the students in this group to receive a successful education. Kiremit, et al. (2018), the biggest problem of Syrian students is; Not knowing Turkish and having difficulties in adapting to their peers; It has been determined that the biggest problems experienced by the teachers who have Syrian students in their classrooms are not being able to communicate with Syrian students and include them in the education process. Within the scope of the results obtained in the study, the following recommendations were developed: a) Considering this research and other research findings in the literature, serious and concrete steps should be taken toward the language/communication problems of immigrant children. b) Due to psychological and social problems, which is one of the issues emphasized by the teachers whose opinions were taken in the research, it should be ensured that the guidance services for students and their parents are at the forefront. For this reason, psychologists should be appointed to schools.