T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖÇMEN ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze TOKTAY
0000-0001-8042-9074

BURSA – 2023

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖÇMEN ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Gamze TOKTAY
0000-0001-8042-9074

Danışman
Prof. Dr. RÜYAM KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

BURSA - 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Gamze TOKTAY

30/08/2023

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Değerlendirilmesi" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Gamze TOKTAY	Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tez Başlığı / Konusu: Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 109 sayfalık kısmına ilişkin, 01/09/2023 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin adlı* intihal (benzerlik) tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 17'dir

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

01.09.2023

Adı Soyadı:	Gamze TOKTAY
Öğrenci No:	802032002
Anabilim Dalı:	Eğitim Bilimleri
Programı:	Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans
Statüsü:	☒ Y. Lisans ☐ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU
01.09.2023

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda 802032002 numara ile kayıtlı Gamze TOKTAY'ın hazırladığı "Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 29/09/2023 günü 12:00-13:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Doç. Dr. Gizem GÜNÇAVDI ALABAY
0000-0001-5055-2565
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye (Tez Danışmanı)
Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU
0000-0003-3540-2117
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA
0000-0002-9751-845X
Anadolu Üniversitesi

ÖN SÖZ

İnsana dair değişmeyen ve birçok etki alanı olan olgulardan birisi göçtür. Günümüzde yerelde yaşanan olaylar bile küreselleşen dünya düzeninde tüm devletleri etkilemektedir. Gerçekleşen göçlerden tüm dünya da olduğu gibi Türkiye'de kendi payına düşeni almaktadır. Türkiye bulunduğu konum nedeniyle daha öncelerinde transit geçiş ülkesi iken değişen şartlar ve diğer devletlerin göçmen politikaları sebebiyle artık kalıcı bir göçmen kitlesine ev sahipliği yapmaktadır. Bu nedenle kendi içinde birçok alanda gelişmeye ve yeni politikalar üretmeye mecbur kalmıştır. Göçmen kitlenin nüfus özelliklerine bakıldığında daha çok çocuk ve gençlerden oluşması nedeniyle eğitim ele alınması gereken önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Eğitimin göçmenler tarafından ulaşılabilir olması ve ihtiyaçlarına cevap vermesi ise eğitimin kapsayıcılık özelliğiyle doğrudan ilintilidir. Bu çalışmada göçmen öğrenciler ile ilk olarak karşılaşan ve onların ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeleri gerçekleştiren okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Sahada yaptıkları çalışmalar, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri kapsayıcı eğitim çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu sayede göçmen eğitimi ve kapsayıcı eğitime ilişkin alanyazına katkı sağlanması beklenmektedir.

Araştırma sürecinde bilgi ve tecrübesi ile daima yolumu açan, sonsuz sabrı ve ilgisiyle her zaman yanımda olan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya katkı sağlayan değerli okul yöneticilerine de teşekkür ederim. Eğitim hayatımı bu noktaya kadar getirmemi sağlayan aileme sonsuz minnetimi, her zaman destek olan eşime ve anlayışları için kızlarım Nehir ve Bade'ye sevgilerimi sunarım.

Gamze Toktay

ÖZET

Yazar Adı Soyadı	:Gamze TOKTAY
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XV+ 112
Mezuniyet Tarihi	.../…/2023
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖÇMEN ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Küreselleşen dünyada yaşanan gelişmeler nedeniyle göç olgusu günlük hayatın parçası haline gelmiştir. Göçle birlikte anılan birçok konunun en önemlilerinden biri de şüphesiz eğitimdir. Göçle birlikte eğitimin kapsayıcı olması daha gerekli hale gelmiştir. Bu araştırmada göçmen öğrencisi bulunan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim bağlamındaki çalışmalarına ilişkin bilgi almak ve görüşlerine ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bursa-Gemlik ilçesinde görev yapmakta olan ve okulunda onun üzerinde göçmen öğrencisi bulunan 12 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde elde edilen verilerin transkript halinde tekrar eden kelime ve ifadeler sorular kapsamında kodlanmıştır. Kodlardan kategorilere ilerlenerek temalar belirlenmiş ve analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okullarda gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim faaliyetleri olarak okul yöneticilerinin resmi görevleri kapsamındaki çalışmalar, stratejik plan ve ilgili etkinlikler, rehberlik çalışmaları, dil desteği, uyum faaliyetleri ve PIKTES çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin dile getirdiği göçmen öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar; öğrenci ve velilerin dil sorunları, zorbalık, belirsizlik durumu, eğitime erişim, uyum problemleri, maddi yetersizlikler ve akademik başarısızlıktır. Öğretmenlerin bilgi eksikliği ve önyargıları okul yöneticileri tarafından dile getirilen bir diğer sorun alanıdır. Okul yöneticileri ayrıca "Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı", denklik ve mevzuata bağlı sorunların Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB)

kaynaklandığını belirtmişlerdir. Araştırmada okul yöneticileri sorunların çözümüne ilişkin öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında desteklenmelerini ve teşvik edilmelerini, öğrenci ve velilerin dil konusunda desteklenmeleri gerektiğini ve MEB tarafından dil eğitiminde ortak bir program uygulaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Göçmen öğrencilerin daha özel çalışmalara ihtiyaç duydukları için sosyal hizmet uzmanları gibi profesyoneller tarafından desteklenmesi önerilmiştir. Meslek edindirme kursları ve maddi destek sağlanması önerilmiştir. Göçmen öğrencilerin eğitim kayıplarının azaltılması adına yaş, fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygun sınıflara yerleştirilmeleri ve gerektiğinde birden fazla sınıf atlatmanın yapılması önerilmiştir. Ayrıca MEB'in iyi örnekleri paylaşması ve göçmen öğrencileri her okula eşit şekilde dağıtması dile getirilen önerilerdendir.

Anahtar sözcükler: **göçmen, kapsayıcı eğitim, okul yöneticileri, sığınmacı, şartlı mülteci, nitelikli eğitim, eşitsizliklerin azaltılması**

ABSTRACT

Name and Surname	Gamze TOKTAY
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Department of Educational Sciences
Branch	Division of Educational
Degree Awarded	Administration :Master
Page Number	XV+112
Degree Date	…../……/2023
Supervisor	Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

EVALUATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS' VIEWS ON MIGRANT STUDENTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

The phenomenon of migration has become a part of daily life due to the globalizing world and developments. One of the most important issues associated with migration is undoubtedly education. With migration, it has become more necessary for education to be inclusive. In this study, it was aimed to obtain information about the work of school administrators with immigrant students in the context of inclusive education and to reach their opinions. Qualitative research method was used in the study. The study group of the research consists of 12 school administrators working in Bursa-Gemlik district in the 2022-2023 academic year and having more than ten immigrant students in their schools. The participants were asked questions with a semi-structured interview form developed by the researcher. Repetitive words and expressions in the transcript of the data obtained in the interviews were coded within the scope of the questions. Themes were determined and analyzed by moving from codes to categories. As a result of the research, it was seen that the inclusive education activities carried out in schools included activities within the scope of the official duties of school administrators, strategic plans and related activities, guidance activities, language support, adaptation activities and PIKTES activities. The problems faced by migrant students mentioned by school administrators are language problems of students and parents, bullying, uncertainty, access to education, adaptation problems, financial inadequacies and academic failure. Lack of knowledge and prejudices of teachers is another problem area mentioned by school administrators. School administrators also stated that the Ministry of National Education (MoNE) is responsible for the "Foreign National Student Exam", equivalency and legislative problems. In the study,

school administrators stated that teachers should be supported and encouraged in the context of inclusive education, students and parents should be supported in language, and a common program should be implemented by the MoNE in language education. It was suggested that migrant students should be supported by professionals such as social workers as they need more specialized work. Vocational courses and financial support were suggested. In order to reduce the educational losses of migrant students, it was suggested that they should be placed in classes appropriate to their age, physical and cognitive features and that more than one grade should be skipped when necessary. It was also suggested that MoNE should share good practices and distribute migrant students equally to all schools.

Keywords: asylum seeker, conditional refugee, inclusive education, migrant, school administrators, quality education, reduced inequalities

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI...……i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI...……ii
TEZ BENZERLİK RAPORU……iii
TEZ ONAY SAYFASI ……....iv
ÖN SÖZ …….v
ÖZET vi
ABSTRACT..... vii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ…….....xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ……..…….xiv
KISALTMALAR LİSTESİ……..……xv

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1. BÖLÜM GİRİŞ..... 1
1.1. Problem Durumu..... 1
1.2. Araştırma Problemi..... 4
1.3. Araştırmanın Amacı..... 4
1.4. Araştırmanın Önemi..... 4
1.5. Varsayımlar..... 5
1.6. Sınırlılıklar..... 5
1.7. Tanımlar..... 5

2.BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2. BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE …….……..7
2.1. Göç ……..7
2.2. Göçmen……...…….7
2.3. Göç Türleri…….……..……8
2.4. Göçün Nedenleri……...….10
2.5. Göç Yönetimi…….11
2.5.1. Ekonomik Göç Yönetimi ……11
2.5.2. Siyasal Göç Yönetimi……...……12
2.5.3. Sosyal-Beşeri Göç Yönetimi ……..…….12

2.6. Kültürleşme……...…….12
2.7. Göç Stratejileri……...13
2.7.1. Asimilasyon……...….13
2.7.2. Entegrasyon ……15
2.7.3. Çokkültürlülük ……...16
2.8. Türkiye'de Göç ……..….16
2.9. Göç ve Eğitim ……..…..18
2.10. Dünyada Göçmen Eğitimine Örnekler ……20
2.11. Türkiye'de Göçmen Eğitimi ……23
2.12. Kapsayıcı Eğitim ……29
2.12.1 Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri ……30
2.12.2 Kapsayıcı Eğitim Modelleri ……...……33
2.12.2.1. Bireysel Model ……...……33
2.12.2.2. Sosyal Model …….…….34
2.12.2.3. Çift Yönlü Yaklaşım …….……..…35
2.12.2.4. Hak Temelli Yaklaşım ……36
2.13. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Yasal Düzenlemeler ……37
2.14 Kapsayıcı Eğitim ve Okul Yöneticisi ……42
2.15. Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Eğitimine Dair Yapılan Çalışmalar.43
2.16. Yurt Dışında Kapsayıcı Eğitim, Göçmen Eğitimine Dair Yapılan Çalışmalar 52

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3. BÖLÜM YÖNTEM 57
3.1. Araştırmanın Modeli 57
3.2. Çalışma Grubu 57
3.3. Veri Toplama Araçları 58
3.4. Verilerin Analizi 60
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik 60

4. BÖLÜM

BULGULAR

4. BÖLÜM BULGULAR …..……..62
4.1. Kapsayıcı Eğitim Çalışmaları ……62
4.2. Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Yaşanan Problemler ……69
4.3. Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Çözüm Önerileri ……75

5.BÖLÜM SONUÇ,TARTIŞMA, VE ÖNERİLER ……..…80
5.1. Gerçekleştirilen Kapsayıcı Eğitim Çalışmalarına İlişkin Tartışma……80
5.2. Yaşanan Problemlere İlişkin Tartışma……82
5.3. Geliştirilen Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma ……87
5.4. Öneriler ……..89
5.4.1 Milli Eğitim Bakanlığı'nda Politika Geliştirenlere Yönelik Öneriler……90
5.4.2 Yöneticilere Yönelik Öneriler …….…….91
5.4.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler …….91
KAYNAKÇA……93
EKLER……....109
ÖZ GEÇMİŞ……...…….112

Tablolar Listesi

Tablo		*Sayfa*
1.	Cumhuriyet Dönemi göçler	17
2.	Geçici koruma altındaki Suriyeliler	18
3.	Uluslararası koruma başvurusu yapan uyruklar	24
4.	Tüm yabancı uyruklu öğrenci dağılımı	26
5.	Görüşme yapılan okul yöneticilerinin betimsel özellikleri	58
6.	Kapsayıcı eğitim çalışmaları frekans yüzdeleri	62
7.	Kapsayıcı eğitim çalışmaları kod kategorileri	63
8.	Kapsayıcı eğitim kapsamında yaşanan problemlerin frekans ve yüzdeleri	69
9.	Kapsayıcı eğitim kapsamında yaşanan problemlerin kod kategorileri	70
10.	Kapsayıcı eğitim kapsamında geliştirilen çözüm önerilerinin frekans ve yüzdeler	75
11.	Kapsayıcı eğitim kapsamında geliştirilen çözüm önerilerinin kod ve kategoriler	76

Şekiller Listesi

Şekil *Sayfa*
1. Göç türleri ……...……..……..……9
2. Kültürleşme stratejileri ……..……...……13
3. Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri ……..32
4. Bireysel model ……..34
5. Sosyal model …….35

Kısaltmalar Listesi

AB	:Avrupa Birliği
GEM	:Geçici Eğitim Merkezi
GİB	:Göç İdaresi Başkanlığı
HEP	:Hızlandırılmış Eğitim Programı
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
ŞEY	:Şartlı Eğitim Yardımı
IOM	:Uluslararası Göç Örgütü
PIKTES	:Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
TDK	:Türk Dil Kurumu
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	:Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YOBİS	:Yabancı Öğrenci Bilgi İşlem Sistemi
YÖS	:Yabancı uyruklu öğrenciler için yüksek öğretime geçiş sınavı
YUKK	:Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Tarih boyunca meydana gelen göçler dünyadaki nüfusun dağılışını şekillendirmiş ve şekillendirmeye devam etmektedir. Göç hareketleri ile toplumların ekonomik, siyasal, sosyal, kültürel yapıları değişmektedir. Türkiye coğrafi ve stratejik konumu nedeniyle uzun yıllar boyunca kitlesel sığınma hareketleri de dahil olmak üzere geniş anlamda göç hareketlerine ev sahipliği yapmıştır. Coğrafi konumu nedeniyle özellikle çevresinde yer alan ülkelerin potansiyel göç merkezi durumundadır. Çevre ülkelerde yaşanan savaşlar ve karışıklıklar Türkiye'yi yoğun bir göç dalgası ile karşı karşıya bırakmıştır. Türkiye çevresine göre daha istikrarlı olan yaşam şartlarıyla düzenli ve düzensiz göç hareketleri için çekim merkezi haline gelmiştir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Dünyadaki son gelişmeler ve ülkenin sosyo ekonomik gelişiminin oluşturduğu yeni şartlar nedeniyle Türkiye, bir taraftan "göç alan" diğer taraftan ise gelen göçmenlere "geçiş alanı" sağlayan bir ülke olarak daha kalıcı bir göçmen nüfusa sahip olmuştur (Ünal, 2014).

Göç olgusuna baktığımızda, yer değiştiren nüfusun büyük bir kısmı özellikle çocuklardan oluşmaktadır. UNICEF (2023), 2023 yılı itibari ile 43.3 milyon çocuğun yerinden edildiğini bildirmiştir. Bu nedenle hem ev sahibi ülke hem de göç eden topluluklar için eğitim kilit unsur olarak işlev görmektedir. Birbirini iyi anlayan gruplar açısından uyum süreci daha kolay ilerlemekte ve bu iletişim eğitim sayesinde gelişmektedir. Vazgeçilmez bir temel hak olan eğitim ayrım yapmadan tüm bireylerin eşit ulaşım hakkına sahip oldukları bir kamu hizmetidir. Günümüz eğitim politikalarının kapsayıcı bir anlayışla şekillenmesi önemlidir. Göçle birlikte ortaya çıkan uyum sorunları eğitimin kapsayıcı hale gelmesi ile en aza indirgenecektir. İyi bir eğitimle göçmenlerin sosyo-ekonomik açıdan gelişimlerinin desteklenmesi, göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmesi, nitelikli bireyler yetiştirilerek ev sahibi ülkenin insan kaynağının gelişmesi uyum çalışmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Ev sahibi ülkelerin, toplumların ve bölgenin istikrarı ve refahı, okul çağındaki çocukların eğitimlerinin sağlanmasına bağlıdır (Culbertson ve Constant, 2015, s.10). Eğitim sistemi içerisinde yer alarak çocukların erken yaşlardan itibaren birbirleriyle olumlu bir etkileşim içinde olması da göçmenlerin geldikleri ülkeye entegrasyonunda bir diğer önemli unsurdur (GİB, 2020a).Göçmen çocuk ve gençlerin eğitim almaları, onların topluma entegre olmalarını sağlamasının yanı sıra önemli bir koruma yöntemidir (Demir, 2019, s. 283). Eğitime

erişimi sağlanan göçmenlerin suça karışma olasılıklarının ya da marjinalleşmelerinin önüne geçilmiş olunur. Eğitimle birlikte geleceğe dair umutları yükselirken, bu sayede suça karışma ya da toplum tarafından dışlanma ihtimalleri de düşecektir denilebilir.

Göçle gelen nüfusun eğitimi birçok açıdan önemli iken eğitim sistemlerinin de eşit ve kapsayıcı olması gerekmektedir (UNICEF, 2020). Field vd. (2007) göre eğitimde eşitlik, sosyal uyum ve güveni artıracaktır. Küresel düzeyde, çocukların ayrımcılıktan arınmış ve onların özel eğitim ve kültürel ihtiyaçlarına cevap veren bir eğitim alma haklarını belirleyen üst politika belgelerinde eksiklik olmadığı söylenebilir (Taylor ve Sidhu, 2012). Fakat resmi söylemler ve planlarla gerçek uygulamalar arasında oldukça önemli farklar bulunmaktadır. Son zamanlarda yaşanan küresel çaptaki göç hareketleri ile birçok ülkede var olan politikalar kapsayıcı ve çok kültürlü hale getirilerek göçmen ve daha özelde mülteci öğrencilerin sorunları çözülmeye çalışılmaktadır.

Kapsayıcı eğitim tüm dünyayı ilgilendiren ve üzerinde sıklıkla araştırma yapılan bir konudur. Tarihsel gelişimine baktığımızda özel gereksinimli bireylerin kapsanması hareketinden, tüm bireylerin eşit, ulaşılabilir, nitelikli ve kaliteli eğitim almasına evrilmiştir ve gelişimine devam etmektedir. Eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler Örgütü, Avrupa Konseyi ve birçok örgüt tarafından kabul edilen politika belgelerinde tanımlanmış, bildirge, karar gibi çok sayıda uluslararası ve bölgesel insan hakları belgesinde güvenceye alınmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesini imzalayan devletler 28. madde ile evrensel hak olan eğitim hakkı için gereken yükümlülükleri yerine getirmeyi taahhüt ederler. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde (1948) zorunlu ilköğretim ve yükseköğretime erişim eşitliği; Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (1976)'de herkes için eğitim hakkı üzerine düzenlemeler yapılmıştır. Ülkelerin imzalamış oldukları politika belgeleri doğrultusunda aktif çözümler üretmeleri gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim tam da bu noktada kilit bir unsur olarak ele alınmalıdır. Kapsayıcı eğitim ırk, ekonomik durum, sosyal sınıf, etnik köken, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim ve yeteneklerdeki çeşitliliğe yanıt verememenin sonucunda oluşan dışlanmayı ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (UNESCO, 2009, s.11). Bu nedenle gerek ev sahibi ülkeler gerekse göçmen topluluklar için eğitim faaliyetlerinin kapsayıcılığı artmak zorundadır.

Okullardaki kapsayıcı eğitim faaliyetlerinde okul yöneticilerinin sorumlulukları büyüktür. Okul yöneticileri, kapsayıcı eğitim faaliyetlerini yürütecek olan ekipleri belirlemekten başlayıp göçmen öğrencilerin hangi sınıfta eğitim alacağına kadar birçok alanda karar verici konumunda yer almaktadırlar. Kapsayıcı eğitim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla okul içindeki fiziksel düzenlemeleri yapmak, okul ve çevre

işbirliğini sağlamak, eğitim öğretim faaliyetlerinin planlama ve değerlendirme süreçlerinde yer almak okul yönetiminin sorumluluğudur (Yılmaz, vd., 2019).

Kapsayıcı eğitim faaliyetlerinde tüm paydaşlara önemli roller düşmektedir. Kapsayıcı eğitim bir ekip tarafından yürütülmektedir ve okul yöneticileri de bu ekibin lideri konumundadır. Eğitim kurumlarında okul yöneticileri okulların etkililiği ve verimliliği açısından kritik öneme sahiptirler. Okul yöneticileri sahip oldukları yeterlilikler ile okullarının geleceğini planlar, yönlerini belirler ve okullarındaki değişim çabalarını şekillendirirler (Tschannen-Moran ve Gareis, 2007). Liderlerin eşitlikçi ve mükemmel okullar oluşturmak ve sürdürmek için hayati öneme sahip olmaları kapsayıcı okullar için de geçerlidir (Causton ve Theoharis, 2014).

Arar'ın (2022) yapmış olduğu mülteci ve göçmen eğitimi ve kapsayıcılık eksenindeki alanyazın taramasında da eğitim araştırmalarının dört temada ele alındığını görülmüştür. Bu temalar içerisinde mülteci çocukların okullara entegrasyonuna yönelik uygulamalar ve mülteci öğrencilerin liderlik ve öğretim gibi doğrudan ihtiyaçlarına yönelik akademik uygulamalar yer almaktadır. Mülteci öğrencilerin entegrasyonu ve eğitim faaliyetlerine liderlik konularında okul yöneticilerine düşen görevlere de çalışmalarında yer vermiştir.

Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair tutum, algı ve görüşlerine yönelik çalışmalar (Baka, 2023; İra ve Gör, 2018; Kazu ve Deniz, 2019; Koçyiğit ve Şimşek, 2019; Selimhocaoğlu, 2021; Yılmaz, 2021)görülmüştür. Kapsayıcı eğitimin geniş yelpazesi içinde belirli bir dezavantaj grubuna yönelik yapılan çalışmalara da rastlanmıştır (Demirel Kaya, 2019; Doğan ve Avcıoğlu, 2022; Kubilay ve Akbaşlı, 2021; Yıldırım, 2020, Yıldırımalp vd., 2017). Kapsayıcı eğitimin sınırları genişlerken ilgi alanında olan odak grupları da genişlemiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar daha çok öğretmen görüşlerine ilişkin olmuştur. Son zamanlarda okul yöneticilerine yönelik çalışmalar yapılsa da (Aksungur, 2022; Dilekçi, 2019) çok sınırlı sayıdadır.

Kapsayıcı eğitim, evrensel bir hak olan eğitimin kaliteli ve herkes tarafından erişilebilir olarak gerçekleştirilmesini amaçlayan bir süreçtir. Bu yaklaşımda tüm ayrımcılıklarla mücadele etmek, farklılıkları kabul edip benimsemek ve tüm bireyler için öğrenme ve eğitime katılmanın önündeki engellerin aşılmasına çalışılır. Bunun için eğitim sisteminin kapsayıcı hale getirilmesi esastır. Dezavantajlı konumda olan göçmen öğrenciler için de kapsayıcı eğitim faaliyetleri son derece önemlidir. Her durumda, okul liderleri ve öğretmenler okula yeni gelenlerin sağlıklı bir şekilde entegrasyonu için daha çok sorumluluğa sahiptirler (Arar vd., 2022). Okullarda lider olmaları gereken okul yöneticileri planlama, karar alma, değerlendirme gibi süreçlerde etkin rol oynarlar. Bu nedenle kapsayıcı eğitime dair görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm

önerileri kapsayıcı eğitim uygulamalarına dair yeni bir bakış açısı sağlayabilir. Sahada aktif olarak rol alan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin düşünceleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözümleri kapsayıcı eğitim politika ve belgelerinin sahada ne kadar işe yaradığı ve nerelerde eksik kaldığına ışık tutabilir. Bu çalışma, okullarda kilit role sahip olan okul yöneticilerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerini kapsayıcı eğitim bağlamında tespit etmeyi hedeflemiştir.

1.2 Araştırma Problemi

Bu çalışmanın problemi, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kapsayıcı eğitime dair okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
2. Kapsayıcı eğitime ilişkin okullarda hangi uygulamalar yapılmaktadır?
3. Göçmen öğrencilerin kapsayıcı eğitim süreçleri okullarda nasıl yönetilmektedir?
4. Göçmen öğrencilerin dahil olduğu kapsayıcı eğitime ilişkin yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin göçmen öğrenciler özelinde kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini saptamaktır. Kapsayıcı eğitim kapsamında okullarda yaşanan süreç ve uygulamaları göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma ile göçmen öğrencilerin eğitiminde lider konumunda bulunan okul yöneticilerine odaklanılmaktadır. Okul yöneticileri okullarda gerçekleştirilen faaliyetlerde hem uygulayıcı hem de karar verici konumunda bulunmaktadırlar. Yöneticiler kapsayıcı eğitim faaliyetlerini benimsemesi gereken ve kurumlarında uygulanmasına liderlik edecek kişilerdir. Bu nedenle görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğu önem arz etmektedir. Bu çalışma ile göçmen öğrenciler ile birebir tecrübesi olan okul yöneticilerinden görüş alınarak alanyazına katkı sağlamak hedeflenmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin niteliklerinin artırılması ve yaygınlaştırılması için neler yapılabileceğini dair bulgular elde edilmek istenmektedir. Kapsayıcı eğitim faaliyetlerine ilişkin alınan bilgiler ile benzer gayeyi taşıyan okul yöneticilerine de farklı bir bakış açısı kazandırılmak istenmektedir. Türk Eğitim sistemi içerisinde göçmen öğrencilerin varlığına ve kapsayıcı eğitime dair pratikte çözülmesi gereken birçok alan olduğuna da dikkat çekilmek istenmektedir.

Bu çalışmanın alanyazında okul yöneticileri ve kapsayıcı eğitimi birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri ortaya konarak var olan eğitim

sisteminin pratikte ne denli kapsayıcı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerle yaşadıkları sorunlar belirlenip çözüm önerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu sayede eğitim faaliyetlerinin pratikte niteliğinin artırılmasına ve daha kapsayıcı hale gelmesine yardımcı olacak görüşlere ulaşılacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırmada yer alan soruları doğru şekilde anlayıp samimiyetle cevapladıkları varsayılmaktadır. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma 2022-2023 yıllarında Bursa ili Gemlik ilçesinde görev yapan ve göçmen öğrencisi 10 ve üzerinde bulunan okul yöneticileri ile sınırlıdır.

Kapsayıcı eğitim bu çalışmada göçmen eğitimi ile sınırlanmıştır.

1.7. Tanımlar

Geçici Barınma Merkezi: Geçici koruma kapsamındaki Suriyelileri sevk işleminin ardından temel ihtiyaçlarını karşılamaları için kurulmuş olan merkezlerdir. Geçici barınma merkezlerinde, okul öncesi de dahil olmak üzere, okul çağındaki tüm çocuklar için eğitim hizmetleri mevcuttur ve Türk vatandaşlarına verilen standartta sağlık hizmetleri verilmekte; yabancılar için ibadethane oluşturulmakta; ihtiyaçlarını sağlayabilmeleri için market kurulmaktadır (GİB, 2022c).

Geçici Eğitim Merkezi: **"**Okul çağındaki Suriyeli mülteci çocuklara ve gençlere yönelik kamplarda ve kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye müfredatına bağlı kalarak Arapça eğitim veren ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir" (MEB, 2014).

Göçmen: Sebepleri, maddi ve sosyal koşullarını iyileştirmek, kendileri ve ailelerine ilişkin beklentilerini geliştirmek amacıyla gönüllü olup olmamasına bakmadan, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin başka bir ülkeye veya bölgeye hareket eden kişiler ve aile fertleridir (Adıgüzel, 2022 s.4, IOM, 2013).

Kapsayıcı Eğitim: Çeşitli farklılıkları (din, dil, ırk, fiziksel, zihinsel gibi) olan bireylerin sistemli bir şekilde toplumla bütünleşmelerini sağlamayı amaçlayan bir eğitim anlayışıdır.

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

> veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüyü ifade eder. (GİB, 2022a)

*Şartlı Mülteci: "*Avrupa dışında meydana gelen olaylar nedeniyle, mülteci tanımındaki şartlara haiz olduğunu iddia ederek, üçüncü ülkelere iltica etmek üzere Türkiye'den uluslararası koruma talebinde bulunan kişidir" (GİB, 2022b).

Uyum Sınıfları: "Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu tüm öğrencilere eğitim imkanı sunmak, eğitim sonunda bu öğrencileri diğer branş derslerini içeren akademik eğitime hazır hale getirmek için açılırlar" (PIKTES, 2019). "Uyum sınıflarına ilkokul üçüncü sınıfta eğitimine devam eden yabancı öğrencilerden Türkçe dil düzeyleri yetersiz olanlar kaydedilir" (MEB, 2019).

* Bu çalışmada "Göçmen"; mülteci, şartlı mülteci, sığınmacı ve yabancı uyruklu tüm bireyleri belirtmek için kullanılmaktadır.

2. BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde göç, göçmen, göç türleri, Türkiye'de göç, göç ve eğitim, Dünyada göçmen eğitimine örnekler, Türkiye'de göçmen eğitimi, kapsayıcı eğitim, kapsayıcı eğitimin modelleri, tarihsel gelişimi ve yasal düzenlemeler ile kapsayıcı eğitim ve okul yöneticisi başlıkları ele alınmıştır. Ayrıca Türkiye'de ve Dünyada gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim ve göçmen eğitimine ilişkin çalışmalardan örnekler ele alınmıştır.

2.1. Göç

Göç, neredeyse insanlık tarihiyle eş zamanlı olarak var olan bir kavram olmuştur. Tarih boyunca insanlar çeşitli sebeplerle yer değiştirmişlerdir. Açlık, kıtlık, savaşlar, salgın hastalıklar, ekonomik veya siyasal değişimler, deprem ve sel gibi doğal afetler, insan hakları ihlalleri, yaşamları için oluşan tehditler ve benzeri nedenlerle gönüllü veya zorla, kısa süreli ya da kalıcı olarak bulundukları yaşam alanlarını değiştirmek durumunda kalmışlardır.

Alanyazında farklı disiplinlerce birçok farklı tanımı olmakla birlikte Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından göç; en basit haliyle "ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2022).

Uluslararası Göç Örgütü (IOM) tanımına göre göç, "Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesi, süresi yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir" (IOM, 2013, s.35). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)'nda göç; "Yabancıların, yasal yollarla Türkiye'ye girişini, Türkiye'de kalışını ve Türkiye'den çıkışını ifade eden düzenli göç ile yabancıların yasa dışı yollarla Türkiye'ye girişini, Türkiye'de kalışını, Türkiye'den çıkışını ve Türkiye'de izinsiz çalışmasını ifade eden düzensiz göçü ve uluslararası koruma," olarak ifade edilir (YUKK, 6458 sayılı kanun, 2013). Adıgüzel (2022) ise göçü; insanların sosyal, ekonomik, siyasi veya doğal sebeplerle coğrafî olarak yer değiştirmesi olarak tanımlayıp gönüllü veya zorunlu olarak doğdukları yerden ayrılıp ülke içinde veya dışında hayatlarına devam etmeleri olarak ifade etmiştir. Yapılan birçok tanıma bakıldığında ortak noktanın gönüllü ve-veya zorunlu yer değiştirmek olduğu görülmektedir.

2.2. Göçmen

Alanyazın incelendiğinde tamamen kabul edilmiş bir göç tanımı olmadığı gibi göçmen içinde ortak bir tanımlama yapmak zor görülmektedir. Yapılan farklı tanımlamalardan yola çıkarak Adıgüzel (2022) göçmeni; "maddi ve sosyal koşullarını iyileştirmek, kendileri ve

ailelerine ilişkin beklentilerini geliştirmek amacıyla başka bir ülkeye veya bölgeye hareket eden kişiler ve aile fertleri" olarak belirtmiştir. Birleşmiş Milletlerce (IOM, 2013, s.37) yapılan tanımda ise göçmen; "sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yapan, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden birey" olarak tanımlanmaktadır.

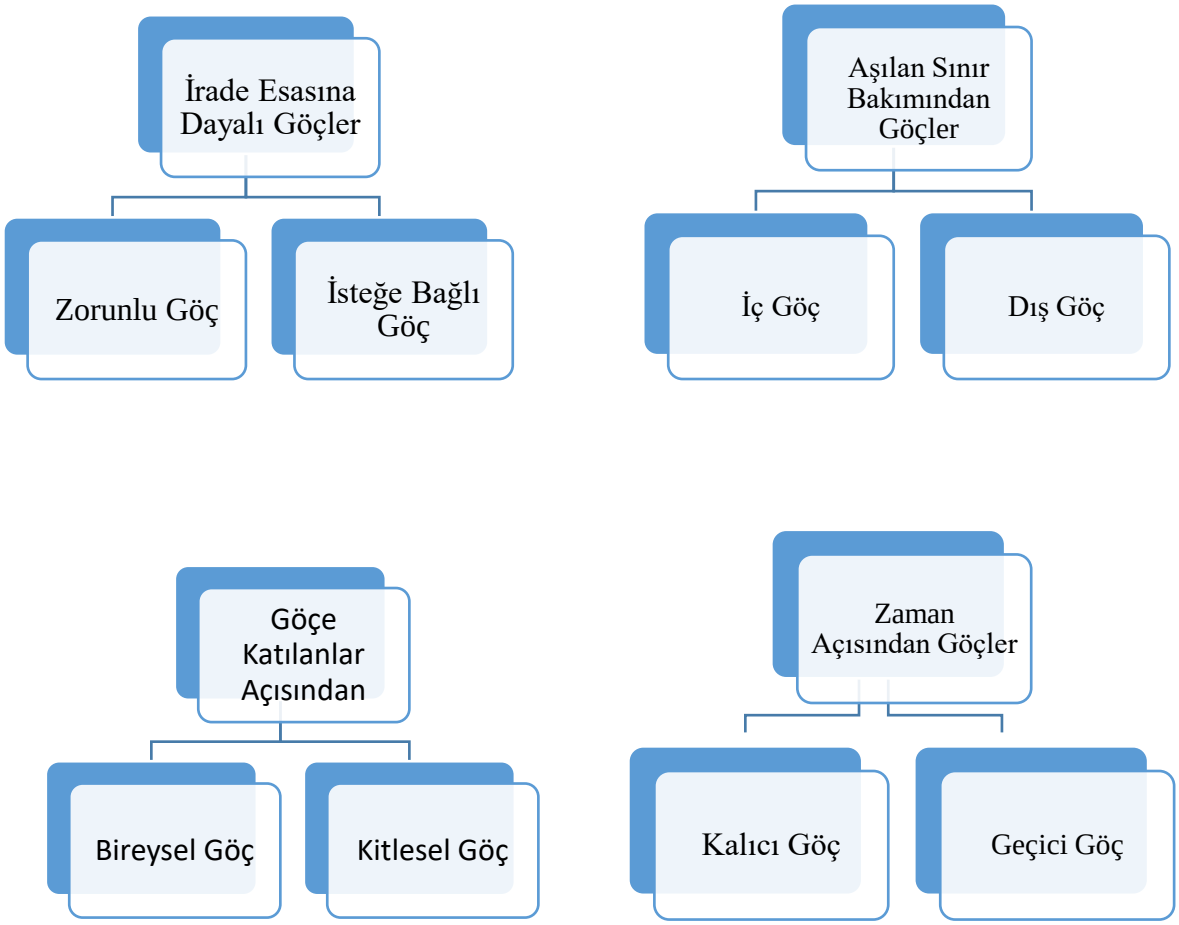
2.3. Göç Türleri

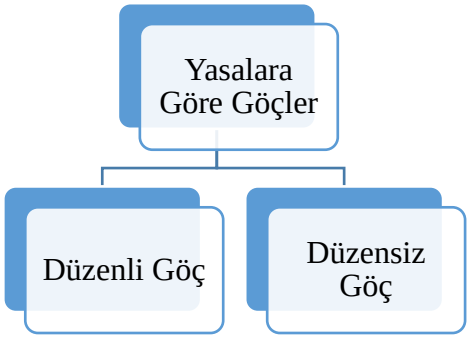
Özkalp göçler için, sebep-sonuç açısından, iç göç, dış göç, gönüllü göç, zorunlu göç, kısıtlı ya da sürekli göç şeklinde de sınıflandırılabilir demiştir (Özkalp,1995, s.209, akt. Çağlar, 2018). Göçe ilişkin yapılan farklı tanımlamalarla birlikte alanyazında yapılan çalışmalar göçleri mesafe, irade ve zaman kriterlerine göre şekillendirmişlerdir (Özdal, 2018, s.33).

Göç türlerinin kriterlere göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Göç türleri





Zorunlu göç: Şiddet, insan onuruna yakışmayan davranışlara maruz kalma, kıtlık ve sel gibi çevresel nedenlerle kendi ülkelerinden başka ülkelere göç etmeye zorunlu olunmasıdır (Şemşit, 2018).

Gönüllü Göç: Bireylerin göç etmeye kendilerinin karar verdiği daha iyi yaşam şartları elde edeceklerini düşündükleri göç türüdür (Yılmaz, 2014).

Sürekli göç: Geri dönmemek için yapılan göç sürekli göç olarak tanımlanmıştır (Mutluer, 2003,s.10).

Geçici göç: Bulundukları yerden belirli süreler için ayrılma durumunu geçici göç olarak adlandırılmaktadır (Mutluer, 2003,s. 10).

İç göç: Bir ülkede yaşanan toplumsal, siyasal ve ekonomik değişikliklerin sonucunda nüfusun ülke içinde bir yerden başka bir yere taşınmasıdır.

Dış göç: Bir ülke vatandaşının en az 1 yıl süre ile bir başka ülkeye gitmesidir.

Göçleri yasal konumlarına göre düzenli ve düzensiz olarak iki şekilde ayırmak mümkündür;

Düzenli Göç: Kendi ülkesinden çıkışı ve ev sahibi ülkeye girişi düzenleyen yasal düzenlemelere uygun olarak kanunlara uygun yollardan bireylerin yer değiştirmeleridir (Barışık, 2020).

Düzensiz Göç: Düzensiz göç ülkeye yasadışı yollarla giren, ülkeden çıkış yapması gereken sürede çıkış yapmayan kişileri kapsar.

Mübadele: Lozan Konferansında tarafların anlaşması sonucu imzalanan ve Türkiye'de ikamet eden Rum vatandaşlar ile Yunanistan'da yaşayan Türk - Müslüman vatandaşların karşılıklı olarak yer değiştirmesini ifade etmektedir (Çetin, 2010, s.149). Ayrıca TDK "Lozan Antlaşması'na göre, İstanbul dışında oturan Rumlarla değiştirilmek üzere Batı Trakya dışındaki Yunanistan'dan getirilen Türkler" olarak isim kategorisinde tanımını yapmaktadır.

21. yüzyılda karşımıza çıkan ve birçok açıdan problemi de beraberinde getiren göç şekli ise zorunlu ve kitlesel göçler kategorisinde ele alınabilecek olan mülteci göçüdür. Barışık (2020) mülteci göçünü bulundukları ülkede siyasi otorite veya rejimle anlaşmazlık veya çatışma

halinde olan, bu itibarla da çoğu kez can ve mal güvenlikleri tehdit altında bulunan kişilerin ve küçük grupların başka bir ülkeye, genellikle de yasadışı yollarla ve/veya sahte belgelerle gerçekleştirdikleri göç türü olarak tanımlamıştır.

Türkiye mülteci tanımına sadece Avrupa ülkeleri diyerek coğrafi sınırlılık getirmiştir.

> Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar, şartlı mültecinin Türkiye'de kalmasına izin verilir (YUKK, 6458 sayılı kanun, 2013).

Bu nedenle Türkiye şartlı mülteci tanımını kullanmaktadır.

2.4.Göçün Nedenleri

Özdal ve Vardar Tutan (2021) göç hareketlerinde itici ve çekici etmenlerden oluşan 4 ana sebepten bahsetmektedir. Bu sebepler göç hareketlerinde tek tek olabileceği gibi birlikte ya da iç içe geçmiş şekilde de yer alabilmektedir.

1) Doğal Sebepler: Yerleşime uygun olan yapılar, iklimin elverişli olması, tatlı su kaynaklarına sahip olması nedeniyle verimli toprakların bulunması çekici nedenler arasında yer almaktadır. Göçe neden olan itici sebepler ise depremler, kuraklık, erozyon, heyelan, sel ve taşkınlar, volkanik faaliyetler gibi doğal afetlerdir. Günümüz dünyasında yaşanan iklim krizi nedeniyle ortaya çıkan sosyal çatışmalar göç hareketini artırmaktadır.

2) Sosyal Sebepler: İnanç olgusu göçlerin sosyal sebepleri arasında ilk sıralarda yer almaktadır. İlk insanlardan bu yana mezhep ve din farklılıkları kitlesel ve kalıcı göçlere neden olmuştur. Mekke'den Medine'ye göç, Musevilerin zorunlu göçleri, Avrupa'daki mezhep çatışmaları sonucunda yaşanan göçler, Haçlı Seferleri sonucunda yaşanan göçler tarihteki inanç kaynaklı göçlere örnek verilebilir. Ailevi nedenler ise sosyal sebepler arasında önemli yer tutan bir diğer olgudur. Farklı sebeplerle bireysel olarak gerçekleştirilen göçlerin sonucunda kişiler ailelerini de yanlarına almak istediklerinde ortaya çıkan göç hareketine "Aile Birleştirimi" denmektedir. Nitelikli eğitim, sağlık, kültürel faaliyetlere daha rahat ulaşmak gibi etmenler çekici faktörler olarak ele alınabilirken, dini, etnik cinsel tercihler gibi etmenlerde itici faktörler olarak sıralanabilir.

3) Ekonomik Sebepler: Az gelişmiş ya da gelişmemiş ülkelerde istihdam sorunu yaşayanların daha gelişmiş ülkelere maddi amaçlarla gitmesindeki nedendir. 1. Sanayi Devrimi ile başlayıp günümüzde de devam eden göç hareketlerinin temel nedeni göç kuramlarınca daha çok ekonomik nedenlerle ilişkilendirilmektedir. Kaynak ülkelerdeki ekonomik şartların düzensizliği, ekonomik krizler, yoksulluk, işsizlik gibi etmenler itici faktörler olarak daha yüksek gelir elde etmek, daha iyi bir iş bulmak, farklı alanlarda iş bulmak, daha iyi şartlarda çalışabilme düşüncesi ise çekici faktörler arasında gösterilebilir.

4) Siyasi Sebepler: Göç hareketlerinde etkili olan bir diğer etmen de siyasi sebeplerdir. Savaşlar, sınır değişiklikleri, terör eylemleri, devrimler, mübadele itici faktörler arasında gösterilebilirler. Güvenlik ve barış arayışı ise çekici faktörler olarak söylenebilir.

2.5. Göç Yönetimi

Ülkelerin karşılaştıkları göç hareketleri o ülkelerin geleceği için oldukça önemlidir. Göçlerle birlikte sürekli değişme ve gelişmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle sosyal, kültürel, ekonomik, şehirleşme gibi birçok alanda etkiye sahip olan göçlerin yönetilmesi gerekmektedir. Göç yönetimi; ülke sınırları dâhilinde yabancı statüsünde bireylerin giriş çıkışlarını, ülke içindeki durumlarını ve göçmenlere sağlanan haklar gibi konuları içermektedir. Ülkelerin uluslararası göç hareketleri üzerindeki hâkimiyeti ve bu hâkimiyeti sağlamak ve korumak adına yapılan politikaları ifade etmektedir (Ünal ve Gedik, 2022). Ülkeler göç yönetimini ele alırken birçok açıdan değerlendirme yapmalıdırlar. Göç yönetimi üç ana temada ele alınabilir.

2.5.1. Ekonomik Göç Yönetimi: Göç hareketlerinin birçok farklı sonucu vardır. Şüphesiz ki en çok etkilenen alanlardan birisi ülkelerin ekonomisidir. Göçler ülkelerin ekonomilerinde önemli sorunlara neden olmaktadır. Gerçekleştirilecek olan yönetim politikaları ile göçmenlerin göç edilen ülkede toplum istikrarını ve ekonomik göstergelerini bozmayacak şekilde hayatlarını devam ettirmeleri hedeflenmelidir (Günay, vd. 2017). Ülkelerin iki farklı ekonomik göç yönetim politikası bulunmaktadır. İlkinde dışarıya göç vererek elde edilen girdiler ile büyüme ve gelişmeyi hedeflemektedirler. İkincisinde ise dışarıdan göç alarak kontrollü bir şekilde işgücü alımını sağlamaktır. İkinci durum sürekli istenen bir olgu değildir. Yeterli kontrol sağlanıp gerekli önlemler alınmazsa ekonomide bozulmalar başlar, işgücü ucuzlar, işsizlik artar ve ülke geneline yük oluşur.

2.5.2. Siyasal Göç Yönetimi: Göçe ev sahipliği yapan ya da göç veren ülkelerdeki etnik farklılıklar, ayrımcılık, siyasi nedenler göçleri etkilemektedir. Siyasi nedenler çoğunlukla zorlu koşulları oluştursa da ülkelerin siyasi olarak göç yönetimi yapması gerekmektedir. Göç hareketlerindeki artış yüzünden uluslararası göç hareketlerini büyük oranda ulusal kamu düzeni kapsamında ele alarak probleme çözüm aranmıştır. Göçmenlere, sığınmacılara tanınan haklar yeniden düzenlenmeli, istihdam edilen göçmenlerin göç ettikleri ülkelerdeki yurttaşlar ile aynı ve eşit haklar tanınmalı, vatandaşlık yasalarındaki değişikliklerde göçmen hakları göz önünde bulundurulmalıdır. (Günay, vd. 2017). Göçmenler yapılan politikalarda ve izlenen siyasal yaklaşımlarda ötekileştirilmediği sürece göçmen yönetimi daha kolay hale gelecektir.

2.5.3. Sosyal-Beşeri Göç Yönetimi: Göçmenin dâhil olduğu toplum ile uyum içinde yaşaması göçün sosyal boyutunun bir parçasıdır. Göçmenlerin içinde bulundukları toplum ve onun kurumları ile bütünleşmesi geniş bir politikaya sahip olmayı gerektirmektedir. Göçmenler, göç ettikleri ülkelerin kültürlerinden etkilenir ve kendi kültürlerini gittikleri ülkelere götürerek kültürel etkileşime neden olurlar. Bu etkileşim süreci olumlu olabileceği gibi olumsuz da sonuçlanabilmektedir. Bu nedenle sosyal boyutta etkili ve sürdürülebilir bir göç yönetimine ihtiyaç vardır.

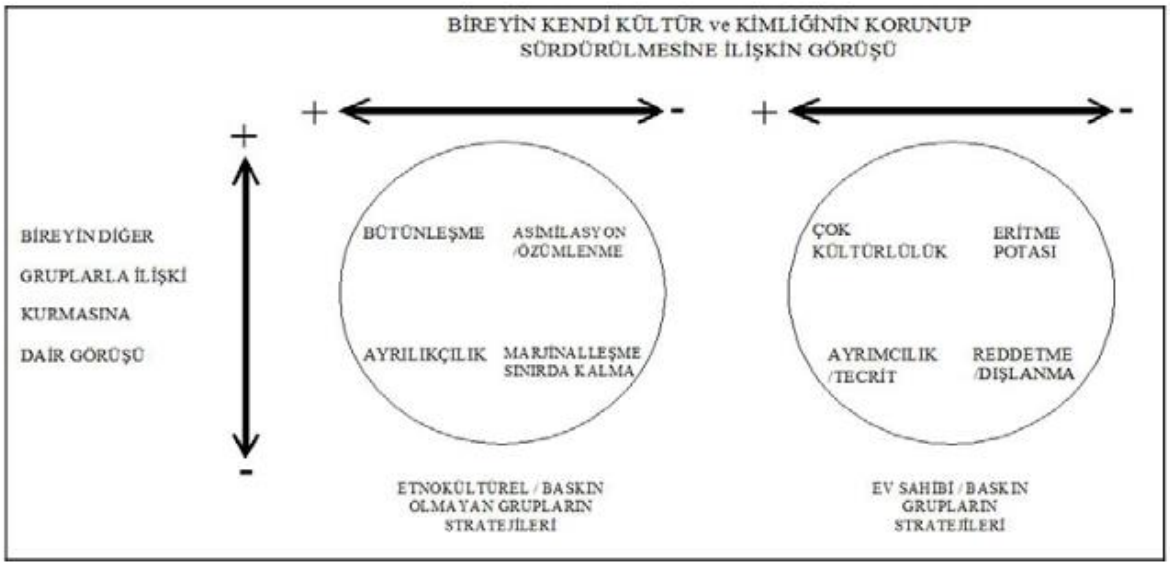
Göçün tüm boyutlarının yönetiminde önemli bir üst kavram olan kültürleşmenin de dikkate alınması gerekmektedir. Göçmen gruplar kültürleşme süreci ile birlikte biyolojik, fiziksel, sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal ve benzeri birçok açıdan değişime uğramaktadırlar.

2.6. Kültürleşme

Göç gerçekleştikten sonra artık birlikte yaşamayı sağlamak önemlidir. Hem ev sahibi topluluk hem de göçmenler birlikte yaşamayı öğrenmelidirler. Sosyal yaşamda grupların karşılıklı olarak birey ya da grup düzeyindeki etkileşimleri ile değişim gerçekleşmektedir. Bu değişimi Şeker (2015), "Kültürleşme" olarak tanımlamaktadır. Kültürleşme ile ilgili alanyazında en temel tanımı yapan Berry (2005) ise kültürleşmeyi, iki veya daha fazla kültürel grup ve bunların bireysel üyeleri arasındaki temas sonucunda meydana gelen kültürel ve psikolojik değişimin ikili süreci olarak ifade etmiştir. Kültürleşme sürecini açıklamak için farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Hui vd. (2015), göçmenlerin kendi tercihleri doğrultusunda meydana gelen dört ana stratejiyi belirtmişlerdir. Bunlar, asimilasyon, bütünleşme, ayrışma ve marjinalizasyondur. Berry, ise kültürleşme stratejilerini hem ev sahibi topluluk hem de göçmenler açısından ele almış ve aşağıdaki şekildeki gibi ifade etmiştir.

Şekil 2

Kültürleşme stratejileri



(Berry, 2005, s.704)

Asimilasyon, toplumların ya da bireylerin kendi kültürlerini tamamen yok edip hakim kültür içinde erimesidir. Bireyler kendi kültürlerini yaşamayı tercih edip baskın kültürle iletişim kurmaktan kaçınıyor ise bu duruma da ayrılıkçılık denmektedir. Bireyler ne kendi kültürünü korumaya çalışıyor ne de baskın olan kültür ile ilgileniyorsa o zaman marjinalleşmeden bahsedilmektedir. Birey kendi kültürünü korurken diğer taraftan ev sahibi kültür ile etkileşime geçiyor ise bütünleşme stratejisi uyguluyordur. Eğer baskın olan grup baskın olmayan grubu ayrılıkçılık yapmaya zorluyor ise ayrımcılık/tecrit yapıyor olur. Baskın olmayan gruplar marjinalleşmeye zorlanıyor ise reddetme/ dışlama söz konusudur. Bütünleşme stratejisi ev sahibi topluluk tarafından da uygulanıyor ise çokkültürlülükten bahsedebiliriz. Çokkültürlülük, farklı toplulukların farklı kültürlerin çatışmadan bir arada yaşayabildiği bir düzendir.

2.7. Göç Stratejileri

Geliştirilen stratejileri göçle ilgili alanyazında herkes tarafından kabul görmüş tek bir modele indirmek mümkün olmasa da bahsedilen strateji tanımlarından daha büyük bir kitle tarafından kabul edilenler aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.7.1. Asimilasyon: Asimilasyon, TDK'da "benzeşme" olarak tanımlanmıştır. Toplum bilimleri tanımına göre ise farklı azınlık ve etnik grupların baskın kültür içerisinde eritilmesidir (TDK. 2023). Göç Terimleri Sözlüğünde (IOM, 2013, s.10) "Bir etnik ya da sosyal grubun –genellikle azınlığın– diğer bir grupla uyumlu hale gelmesidir. Asimilasyon, dil, gelenek, değer ve davranışlarda ya da hatta temel hayati çıkarlarda değişiklik olması anlamına gelir. Kültürel uyumun en üst düzey hali" olarak tanımlanmıştır. Göçmen grupların

stratejilerinden biri olan asimilasyon ile kültürleşmeye uğrayan bireylerin yeni kültüre adapte olurken kendi davranışlarını, karakterlerini ve sahip oldukları değerleri kaybetmeleri beklenir (Zafer, 2016). Bireylerin egemen toplumun içerisinde kendi kültürlerini kaybetmesi, baskın olan topluma benzemesi ve özgün kültürel kimliğinin yok olması olarak asimilasyonunda iki temel unsurdan bahsedilir. Birincisi hakim olan toplum ya da kültür, diğeri ise benzemek isteyen ya da zorunda olan topluluk yada kültürdür. Göç eden ya da göç alan topluluklar bir şekilde birlikte olmak zorundadırlar. Bireyler karşılaştıkları durumları kendi kültürel kodları ile çözmeye çalışırlar ve yetersiz kaldıkları durumlarda ya kendi kültürleri ile hakim kültür arasında bağ kurup sorunun üstesinden geleceklerdir yada tamamen hakim kültürün içinde kaybolacaktır. Göçmenler ilk etapta hakim kültürü kabul etmek konusunda isteksiz olabilirken zaman içerisinde iyi planlanıp yönetilen politikalar ile göçmenlerin kendi kültürel değerleri yok edilip hakim kültürün değerleri kabul edebilirler. Böylece asimilasyon süreci başarılı şekilde sonlanmış olur (Adıgüzel, 2022) Asimilasyonu etkileyen önemli bir unsuru, Andrews (1992,s. 40), merkezi olarak dayatılan eğitim dili ve eğitim müfredatını kapsayan eğitim programı olarak belirtmiştir.

Göç alan yani ev sahibi konumunda bulunan topluluklar özelinde değerlendirildiğinde eğer baskın olan grup baskın olmayan grupları asimile etmeye çalışıyor ise “eritme potası ” stratejisi uygulanıyor denilebilir. Eritme potası farklı kültürlerin bir arada eriyip yeni bir birliğe evrilmesi olarak tanımlanabilir. Eritme potası, özgün kültürün hakim kültür egemenliğinde yok olmasından ziyade; hakimiyeti oluşturan tüm kültürel parçaların evrim geçirerek, yeni bir kalıpta karışarak en baştan oluşmasını ifade etmektedir (Baştürk, 2010). Eritme potası ile yeni bir topluluk yaratma düşüncesi daha çok göç ile kurulmuş ülkelerde var olduğu söylenebilir. Brezilya, Bangladeş ve hatta Fransa’da bile eritme potasından bahsedilebilirken eritme potası daha çok göçmenlerden kurulan Amerika ile özdeşleştirilerek kullanılmaktadır. Birçok araştırmacıya göre eritme potası teorisi asimilasyonun Amerikadaki adıdır (Şan ve Haşlak, 2012). Maddern’e (2013) göre eritme potası, Amerikan toplumunun liberal ve radikal vizyonunun sembolü haline gelmiştir. Eritme potası kaynaşma süreci üzerine kurulmuştur ve esas olan kültürlerin kaynaşmasıdır. Her ne kadar kaynaşma ve bir olma teorisi üzerine kurgulansa da pratikte durum farklılaşmaktadır. Son dönemde birçok Amerikalı sosyolog ve siyaset bilimci eritme potası ve asimilasyon kavramlarının sadece göçmenler için değil aynı zamanda çok sayıda ki Amerikalı için bile rahatsız edici olduğunu belirtmiştir (Şan ve Haşlak, 2012). Gerçek bir eritme potası, öncelikle melez kültürün, anlayış ve zenginleşmeyi artırmak için türediği kültürler tarafından şekillendirilmesine izin verecektir. Maalesef uygulamada, genellikle kapsayıcı olmayı

reddeden bir ana ırkın hakimiyeti nedeniyle farklı ırklar arasındaki benzerlikler göz ardı edilmektedir. Irkçı söylemin uygulanması, Amerika Birleşik Devletleri örneğinde olduğu gibi, genellikle kültürün önceden belirlenmiş bir olgu olarak tanımlanmasına yol açmakta, bu da ırkı kabul edilemez bir kavram olarak vurgulamak için kullanılmakta ve sonuçta eşitsizlikleri sürdürmektedir (Maddern, 2013).

2.7.2. Entegrasyon: Entegrasyon, TDK'ya (2022) göre "bütünleşme, uyum" anlamına gelmektedir. Ülkeler yıllar geçtikçe asimilasyoncu bir yaklaşım olan eritme potası stratejisinden uzaklaşıp entegrasyon yani birlikte yaşama bütünleşmeye doğru yol almaktadır. Göçmenlerin hakim olan kültürle bütünleşebilmeleri için önceleri "adaptasyon" kavramı kullanılmaktaydı. Günümüzde ise ev sahibi toplulukla uyum içinde yaşayıp bütünleşmelerini ifade etmek için entegrasyon kavramı kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2022). Akıncı vd. (2015) , göçmenlerin kendi kültürel değerlerinden uzaklaşmadan ev sahibi toplumun kültürü ile uyum sağlaması gerektiğini (yani, bütünleşme); ev sahibi ülke ve vatandaşlarının ise entegrasyon sürecinin olabilmesi için gerekli alt yapının hazırlanmasının önemini belirtmişlerdir. Ancak böylelikle sosyal ve toplumsal bütünleşmeye zemin hazırlanabileceğini ifade etmişlerdir. IOM (2013, s.30) entegrasyon ile, göçmenlerin ve ev sahibi toplulukların karşılıklı hak ve sorumluluklarına, tüm hizmetlere ve işgücü piyasasına erişime, göçmenleri ve ev sahibi toplulukları bir araya getirebilecek olan ortak amaçlar doğrultusunda temel değerlerin belirlenmesi ve gözetilmesine ilişkin unsurlara dikkat çeker. Yapılan tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere entegrasyon çift taraflı bir süreçtir. Hem ev sahibi toplulukların hem de göçmenlerin uygulayacağı stratejileri birlikte ele almak gereklidir. Her ülkenin sahip olduğu şartlar ve sosyo kültürel yapısının farklı olması entegrasyon süreçlerinin de birbirinden farklı olmasına yol açar.

Avrupa'daki göç hareketlerinde Castles ve Miller (1998) dört farklı model geliştirmişlerdir. Birinci model Fransa ve Britanya'nın örnek olduğu imparatorluk modelidir. Amaç imparatorluk dönemindeki farklı ırk ve etnik kökenleri bir araya getirmektir.1962 yılında bu modelin uygulanması bırakılmıştır. İkinci model olan etnik modelde ulusal kimlik bir etnik kökene bağlanmıştır ve yeni gelen göçmenler vatandaşlık hakkından yararlanamamışlardır. Bu model için ise en klasik örnek Almanya'dır. Üçüncü model ise göçmenlerin kendi hakları tanınmamakta ve ev sahibi ülkenin kültürünü ve siyasal normlarını kabul ettikleri düzeyde vatandaşlık hakkı elde etmektedirler. Fransa bu modelin örneklerindendir. Dördüncü model çokkültürlülük esasına dayanmaktadır. Modelde göçmenler devletin politik normlarına bağlı kaldıkları sürece kendi kültürleriyle varolabileceklerdir. Kanada bu model için en tipik örnektir.

2.7.3. Çokkültürlülük: Modern toplumlarda asimilasyondan sıyrılıp farklılıklara saygılı, her topluluğun kendi kültürü ile var olması ve bir bütün halinde yaşaması istenmektedir. Bu nedenle çokkültürlülük kavramı gittikçe daha sık konuşulur hale gelmiştir.

Çokkültürlülük farklı disiplinlerce tanımı yapılan bir kavramdır. Çağdaş siyasi söylemde ve siyaset felsefesinde çokkültürlülük fikri, etnik, ulusal ve dini farklılıklara dayalı kültürel çeşitlilikle ilgili zorlukların üstesinden nasıl gelineceği ve bunlara nasıl çözüm üretileceği konusunda açıklamalara karşılık gelmektedir (Song, 2020). Çokkültürlülük en temel anlamda farklı toplulukların kendi kültürleri ile çatışmadan birlikte yaşadığı bir düzen olarak tanımlanmaktadır. Toplumda var olan tüm ırk, din ve dillerden bireylerin birlikte bir uyum içinde yaşayabilmeleri üzerine kurgulanmış bir modeldir. Herhangi bir grup herhangi bir sebeple bir diğerinden üst veya alt konumda bulunmamaktadır. Eşitlikçi anlayışla her özelliğe saygı duyulup var olması gerektiği vurgulanmaktadır. Toplumların değerlerinin bir başka toplumun değerleri ile kıyaslanmadan olduğu gibi kabul edilmesi, çokkültürlülüğün en önemli felsefi dayanağını oluşturmaktadır (Bağlı ve Özensel, 2005, s.40. akt. Özensel, 2012). Çok kimliklilik, çok etniklilik, çok dinlilik gibi tüm unsurları taşıyan çokkültürlülük olgusu, çokkültürcülük politikaları olarak, birbirinden farklı kültürel grupların saygı ve kabul görmesini veya ahlaki ve kültürel çeşitliliğin/farklılığın geniş kapsamda toplum ve devletçe olumlu onayını talep etmektedir (Ercins ve Görüşük, 2016). Çokkültürlülüğü yasal politika olarak belirleyen ilk ülke Kanada'dır. Günümüzde Hollanda, İsveç, ABD ve Avustralya tarafından benimsenen çokkültürlülük ilk kez 1971 yılında Kanada'da bir devlet politikası olarak kabul edilmiştir. (Canatan, 2009,s. 83). Kanada ülke içerisinde yaşayan tüm gruplara eşit haklar tanıdığını beyan etmiş ve sonrasında da bu doğrultuda politikalar üretmiştir. Kanada'nın bu politikasına alanyazında "salata kasesi" denmektedir. Amerika'nın "eritme potası" yaklaşımının tersi olarak "salata kasesi" da her bir unsur kendi başına varlığını sürdürüp aynı zamanda bir bütün olmaktadır.

2.8. Türkiye'de Göç

Türkiye bulunduğu konum itibariyle sürekli göç alan ve göç veren kısacası göçle şekil alan bir ülkedir. Osmanlı Devletinden bu yana çeşitli kitlesel göç hareketlerine ev sahipliği yapmıştır. Türkiye'ye olan göçlerde Osmanlı Devleti'nin "ulus devletleşme" politikasının devam etmesi ve Anadolu'nun İslamlaştırılması politikası ile Kafkasya ve Balkanlardan hem zorunlu hem de gönüllü göçler Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Osmanlı'nın kaybettiği topraklardan Türkiye'ye doğru gerçekleşen göçler bugünkü nüfus yapısında oldukça etkilidir (Adıgüzel, 2022). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında Türk- Yunan nüfus değişimi gerçekleşmiştir. Bu nüfus değişimi "büyük mübadele" olarak da bilinmektedir. Lozan

Barış Anlaşması'nın yanı sıra Türkiye-Yunanistan arasında din esasına dayalı olarak zorunlu bir nüfus değişimini öngören anlaşma imzalanmıştır. 1926 yılında yapılan anlaşma ile sorun çözüme kavuşturulsa da nihai uzlaşma 1930 yılında yapılan yeni bir Sözleşme ile gerçekleşmiştir (Özdal, 2021). Türkiye'nin Cumhuriyet Dönemi boyunca karşılaştığı büyük göçler Tablo 1'de gösterilmiştir;

Tablo 1

Cumhuriyet Dönemi göçler

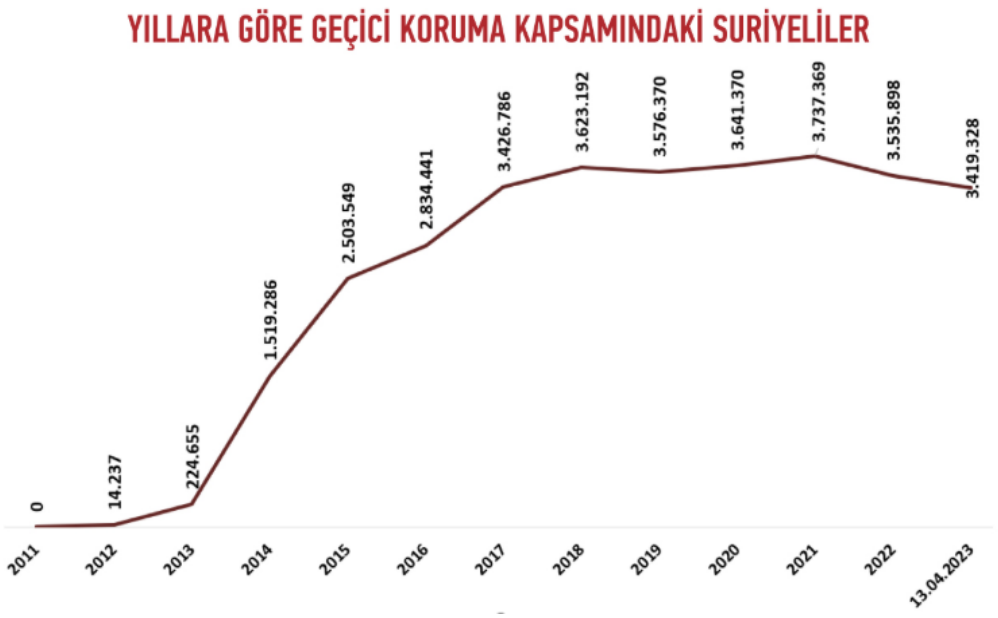
Yıllar	Kaynak Ülke	Gelen Kişi Sayısı
1922-1938	Mübadele ile Yunanistan'dan	384 bin kişi
1923-1945	Balkanlar	800 bin kişi
1933-1945	Almanya	800 kişi
1988	Irak	51.542 kişi
1989	Bulgaristan	345 bin kişi
1991	Irak	467.489 kişi
1992-1998	Bosna	20 bin kişi
1999	Kosova	17.746 kişi
2001	Makedonya	10.500 kişi
2011-Nisan 2023	Suriye	3.5 milyon kişi

Bu sayıların yanı sıra Türkiye İstatistik Kurumu (2023) tarafından Temmuz ayında açıklanan istatistikte Türkiye'de ikamet etmeye başlayan farklı uyruklardan 1.823.836 kişi olduğu bilgisi yer almaktadır.

Türkiye'nin Cumhuriyet dönemi göç tarihine baktığımızda Suriye'deki iç savaş nedeniyle gelen büyük kitleye kadar göçe katılan toplam kişi sayısı 2.896.277'dir. 78 yılda ülkeye giren göçmen sayısı Suriye'den 12 yılda gelen kayıtlı göçmen sayısına yaklaşmamıştır. Türkiye'ye kaçak yollarla giren kayıt dışı göçmen sayısı ise bilinmemektedir. Türkiye aynı zamanda siyasi ve güvenlik sorunları nedeniyle gerçekleşen ve en tehlikeli göç şekli olarak karşımıza çıkan kitlesel bir göçle karşı karşıya kalmıştır. Bu kitle, geri gönderemeyeceğiniz kadar çok insandan oluşmakla birlikte çok hızlı hareket etme özelliğine de sahiptir (Günay, vd. 2017) . Türkiye bu göçe karşı en başından beri açık kapı politikası uygulamıştır. Yıllara göre değişen geçici koruma statüsündeki Suriyeliler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Geçici koruma altındaki Suriyeliler



GİB (2023a) istatistiklerine göre Mayıs ayı itibari ile Türkiye'de geçici koruma altında bulunan 3.395.909 Suriyeli, 2022 yılsonu verilerine göre çeşitli uyruklardan 33.246 Uluslararası koruma başvurusu bulunmaktadır. 47.396 farklı uyruklardan düzensiz göçmen yakalanmıştır (GİB, 2023b).

2.9. Göç ve Eğitim

Göç, temelde "yer değiştirme hareketi" olarak tanımlansa da, toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi yapısı ile yakından ilişkili olup, tüm alanlarda derinden etki yaratan sosyal bir olgu olarak ortaya çıkmıştır (Sayın vd., 2016, s. 2). Göç kavramı tüm bireyleri etkilemekle birlikte yetişkinlerin vermiş olduğu göç kararına zorunlu uyarak en çok etkilenen grup, pasif göçmen olarak isimlendirilen çocuklardır (Giani, 2006). UNICEF (2022)'in tahminlerine göre çatışma, şiddet ve diğer krizler nedeniyle 2021'in sonunda 36,5 milyon çocuk yerinden olmuştur. Kaydedilen sayı, İkinci Dünya Savaşı'ndan beri kayıtlara geçen en yüksek rakamdır. Bu rakam içinde 22,8 milyon çocuğun yaşanan şiddet ve çatışmalar nedeniyle yer değiştirdiği ve 13,7 milyon çocuğun ise sığınmacı ve mülteci olduğu bilinmektedir. Üstelik kaydedilen rakamların içinde iklim, çevresel şok ve felaketler ve Ukrayna'daki savaş yüzünden yerinden edilen çocuklar dahil değildir (UNICEF, 2022). Toplamda tahmin edilen sayılar her geçen yıl en az ikiye katlanarak artmaya devam etmektedir. Artan insan hareketliliği ve küresel göçün bir sonucu olarak, okullar bugün sadece etnik kökenleri bakımından değil, göçmenlik statüleri

bakımından da çeşitlilik gösteren bir nüfusu eğitme zorluğuyla karşı karşıyadır (Arnot ve Pinson, 2008).

1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 22. maddesi ile sığınmak isteyen ya da mülteci durumunda olan çocuklar için hükümetler sözleşmedeki tüm haklardan yararlanmalarını sağlamakla mükelleftirler. Bu nedenle eğitim hakkı da hükümetlerce bu çocuklara diğer tüm çocuklar gibi eşit şekilde sunulmak zorundadır. Göçmen çocuklar için eğitim; belirsizliği gidermek, sağlam bir zemin oluşturmak ve geleceğe dair umutlarını güçlendirmek için en önemli araçtır (Arar, 2022, s.43). Göç travması ile mücadele eden çocuklar için eğitim aynı zamanda kurtarıcı bir rol de üstlenmektedir. Okullar göçmen çocukların ve ailelerinin yaşadıkları göç sonrası oluşan travmalarına destek olacak en önemli kuruluşlardandır. Demirli-Yıldız (2016) okulların göçmen öğrenci ve ailelerin yaşamlarında ne denli önemli olduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

- Okullar normali temsil eden ve eğitim ile normal yaşama en hızlı dönüşü sağlayacak olan kurumlardır.
- Okullarda yapılan etkinliklere katılarak ve okulda bulunarak çocuklar kendilerini ve ihtiyaçlarını daha kolay iletebilirler.
- Çocukların etkinliklere katılması özellikle olağanüstü dönemlerde en çok ihtiyaç duydukları normallik, süreklilik ve değişmezlik hissinin oluşmasına yardımcı olur.
- Öğretmenler çocukların mutlu ve sağlıklı büyümelerine yardımcı olacak öğrenme ortamları sunarlar.
- Öğretmenler çocukları daha iyi tanıdıkları için ihtiyaçlarını daha iyi bilirler ve daha ileri düzeyde psikolojik desteğe ihtiyaç duyanları belirleyebilirler.

Göçmenlerin eğitimi ile oluşabilecek birçok sorunun önüne geçmek mümkündür. Eğitim, çocukların hayata tutunmasını, yaşama becerileri kazanmalarını ve geleceğe umutla bakabilmelerini sağlar. Aynı zamanda geleceğe dair umudu olan çocukların suça karışmaları ya da marjinalleşmelerinin de önlenmesi sağlanır. Eğitim ile birlikte çocuklar okuma-yazma, aritmetik ve gerekli diğer bilgileri edindiklerin de ileriki hayatlarında daha başarılı olabilirler. Çevreye duyarlı, vatandaşlık bilinci kazanmış, barışa inan çocuklar eğitim ile var olabilirler (Eren, 2019). Eğitim sadece çocuklara bireysel olarak değil ev sahibi ülke açısından da yararlarının olduğu, topluma uyumu kolaylaştırdığı ve geri dönüşlerinde toplumu ve ülkeyi tekrar düzenleme ve geliştirme becerilerine yararlı olduğu söylenebilir (Eren, 2019). Göçmenlerin geldikleri ülkeye uyum süreçleri de en hızlı şekilde eğitim ile sağlanabilir. Çünkü okullaşma sağlandığında akademik, sosyal ve davranışsal uyum gelişir denilebilir (Demirtaş-Zorbaz, 2016).

Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan raporda göçmen eğitiminin ekonomik faydalarından da bahsedilmektedir. İlk başlarda göçmen eğitimine harcanacak bütçeler büyük olsa da sonrasında kazandıracakları daha fazladır. Raporda başlıca üç ekonomik faydadan söz edilmiştir. Birincisi, beşeri sermayedeki ilerlemeler bireysel üretkenliği artırırken daha yüksek ekonomik çıktı sağlamaktadır. İkinci olarak, istihdam ve gelir fırsatları önemli ölçüde artmaktadır. Göçmenlerin eğitimle geliştirilmesi sayesinde daha düşük vasıflı yerlilerin de iş gücü piyasasındaki konumu iyileşebilir. Üçüncü olarak ise göçmenlerin eğitim seviyesi arttıkça hükümet bütçelerine olan katkıları da güçlü bir şekilde artmaktadır (Bonin, 2017) .

Göçmen eğitimine ilişkin ülkelerin tutumları ne kadar gerçekçi ve pozitif olursa elde edilecek fayda da o denli yüksektir. Fakat geliştirilen politikalara rağmen göçmen eğitiminde yaşanan bazı zorluklar da söz konusudur. Uygulamada engelleyici göç politikaları, net olmayan, değişkenlik gösteren kanunlar ve ev sahibi ülkelerin belgelere ilişkin katı şartları; göçmenlerin eğitim hakkından yararlanmasını engelleyebilmektedir.

2.10. Dünyada Göçmen Eğitimine Örnekler

Göç olgusu ile farklı geçmişlerden gelen ve farklı yeteneklere sahip bireyler aynı eğitim ortamlarında birlikte öğrenmek durumundadırlar. Her bireyin yeteneğini en iyi şekilde geliştirmek ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek eğitimin kapsayıcılığını artırmakla mümkündür. Dünyada göçmen eğitimi politikalarında yaygın olarak iki modelin kullanıldığı görülür. Bazı ülkeler ek destek uygulamaları ile doğrudan ana akım eğitime entegrasyon modelini uygularken bazı ülkeler de sınırlı süre ile ayrı gruplar veya sınıflarda eğitime başlarlar (European Commission, 2017).

Göçle birlikte toplumsal hayatta farklılıkları ile bir arada yaşamak durumu ortaya çıkmıştır. Bu her alanda olduğu gibi eğitim alanında da farklı din, dil ve etnik yapıya sahip bireylerin birlikte eğitim görmeleri gerekmektedir. Bu gereklilik eğitim sistemlerini çokkültürlü eğitim anlayışına yöneltmektedir. Çokkültürlü eğitimde öğrencilerin etnik köken, sosyal sınıf, ekonomik düzey ya da siyasi görüş gibi farklılıklarına bakılmaksızın eğitim faaliyetlerinden ayrım yapılmaksızın faydalanmaları sağlanmaktır (Günay ve Aydın, 2015: 2). Çokkültürlü eğitim modeli bir göçmen ülkesi olarak bilinen Kanada'da en net şekliyle uygulanmaktadır. Kanada'da kabul edilen çokkültürlülük yasası ile birlikte çokkültürlü politikalar geliştirilip göçmenlere karşı olumlu bir ortam sağlanmaya başlanmıştır. Kanada'da 2001 yılında yayınlanan "Göçmenlik ve Mülteci Koruma Kanunu" ile mültecilerin hukuki statüsü ve hakları tanımlanmıştır (Kandemir, 2018). Kanada eğitim sisteminde kabul edilen üç temel toplum ve eğitim değerinden bahsedilmektedir; birincisi tüm bireylerin eğitimden yararlanmada eşit haklara sahip olması, fırsat eşitliğinin ve program seçme özgürlüğünün

olması ve üçüncü olarak da kültürel çoğulculuğun sağlanması ve tüm kültürlere saygılı olunmasıdır (UNESCO, akt.Taştan, 2021). Farklılıklara saygılı, onların gelişmesini destekleyen ve birlikte var olmalarını sağlayan çokkültürlülük politikası ile kapsayıcı bir eğitim anlayışına sahip olduğu söylenebilir. Kanada'daki göçmen ve mülteciler kapsayıcı eğitime dahil edilmişlerdir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bulundukları adreslerde göçmen ofisleri tarafından tam zamanlı ya da yarı zamanlı şekilde devlet okullarına yerleştirilmektedirler. Öncelikli olarak öğrencilerin İngilizce ya da Fransızca dil yeterlilik seviyeleri belirlenip, ihtiyaçlarına göre hızlandırılmış okul dışı dil eğitim kurslarından faydalanılarak denklik verilen sınıflara yerleştirilir. Bu sayede öğrencilerin yıl kaybı ve uyum sorunu olmadan dil yeterlilikleri kazanması sağlanırken akranları ile birlikte sosyal hayata uyumları da desteklenmektedir. Öğrenciler, becerilerini artırmak amacıyla ders veya okul dışı etkinliklere yönlendirilmektedirler (Aydin, 2020). Sosyal entegrasyon ve ekonomik kalkınma için ilk ve orta öğretim sistemlerinin önemli bir kademe olduğu görülmüştür (Sweetman, 2017). Temel eğitimin yanında öğrenciler yetenekleri ve ilgi alanlarına yönelik eğitim almaya sevk edilirler, yükseköğretim veya mesleki eğitimlerini tamamladıklarında hayatlarını idame edecek mesleklere yönelmiş olurlar (Aydin, 2020) . Kanada eğitim sistemi, her eyaletin kendi sorumluluğundadır. Bu nedenle farklı uygulamalarla karşılaşmak mümkündür.

Farklı bir göçmen politikası izleyen Amerika'da ise eğitim "Göçmen Eğitimi Programı" başlığı altında düzenlenmiştir. Göçmen Eğitim Programının amacı, "tüm göçmen çocukların yüksek akademik standartlara ulaşmasını ve onları sorumlu vatandaşlığa, daha ileri öğrenime ve üretken istihdama yönelten bir lise diploması ile mezun olmalarını (veya bir lise denklik belgesi ile tamamlamalarını) sağlamak" olarak tanımlanmıştır (Oese, 2021). İlk ve orta öğretim ofisi her öğrencinin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için eyaletleri, bölgeleri ve tüm kuruluşları liderlik, teknik yardım ve mali destek sağlayarak güçlendirmeyi hedeflemektedir (Oese, 2021). Göçmen Eğitimi Programı ile eyalet veya yerel hibe sahipleri tarafından göçmen çocukların ihtiyaçları tespit edilir, desteklenir, gerekli istihdam sağlanır ya da eğitimlerini sağlamak amacıyla diğer kuruluşlarla da işbirliği sağlanır. Amerika'nın göçmen programlarındaki temel amacı çocukların sorumlu ve üretebilen bir vatandaş olmalarını sağlamak olduğunu söylenebilir ve bunun içinde gereken maddi desteği çeşitli fonlarla sağladığını görülmektedir. Neredeyse tamamen göçmenler tarafından kurulan bir ülke olması sebebiyle eğitim alanında da çokkültürlülük ekseninde politikalar üretilmektedir. Göçmenler için dil edinimi okullarda ve ders dışındaki programlar aracılığıyla desteklenmektedir. Ayrıca uyum programları da okullardaki derslere paralel olarak yürütülmektedir. Her eyalet veya bölge kendi ihtiyaçları doğrultusunda planlamalar yaparak kendi bütçelerini oluşturmaktadır.

Göçmen ülkeleri arasında ilk sıralarda yer alan Avustralya'da çokkültürlü politikalar hakimdir. Farklı dinlere mensup insanlarla birlikte ülkede çeşitlilik artmaktadır. Bu nedenle oldukça kapsayıcı ve çokkültürlü bir eğitim anlayışı söz konusudur. Ülke genelinde 200'ün üzerinde dil konuşulmaktadır. Avusturalya'da İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenenler için eğitimde çeşitlilik söz konusudur. Göçmen ya da mülteci öğrenciler için "Yoğunlaştırılmış İngilizce Programı" öncelikli olarak uygulanmaktadır. Genel sınıflara geçişten önce çocuğun İngilizce dil yeterliliğine bağlı olarak ve hazır olma durumuna göre Yoğunlaştırılmış İngilizce sınıfında göçmen kökenli çocuklar genellikle 12 ay geçirir ve mülteci kökenli öğrenciler gerektiğinde bu süreyi otomatik olarak uzatma hakkına sahiptirler (Due vd., 2016). Avustralya'da ayrıca göçmen aileleri de destekleyen programlar mevcuttur. Toplum ve Adalet Bakanlığı tarafından okul çağındaki çocuklara güvenli ve emniyetli bir yuva sağlayarak ailelere eğitim sistemi içerisinde nasıl ilerleyeceklerini ve gerektiğinde nereye başvuracakları konusunda yardımcı olan bir program başlatılmıştır (NSW, 2019). Avustralya; aile eğitimleri, okuldan sonraki etkinlikler, sosyal-psikolojik destekler ile göçmen çocukları eğitim sisteminden eşit şekilde faydalandırmaya çalışmaktadır.

İsveç, Letonya ve Norveç göçmen eğitimi uygulamalarında ülke genelinde ortak bir müfredat kullanıldığı gibi yerel yönetimlerin özerk bırakılması da var olan durumlardır (Gün ve Yüksel, 2021).İ İsveç'te yerel yönetimler göçmen öğrenciler için devlet desteği alıp öğrencilere gerekli olan ana dil eğitimi ve danışmanlık hizmetlerini sunmaktadırlar. İsveç' de ülkeye yeni gelenler için okula başladıkları 2 ay içinde akademik bilgileri ve dil becerileri için bir değerlendirme yapılır. Değerlendirmeler öğrencinin önceki bilgilerini en iyi şekilde değerlendirmek için ana dilde ve konuşabildiği diğer dillerde de gerçekleştirilir. Sonuçlara göre müdür öğrenci için en iyi eğitim yolunu belirler. İsveç, göçmen çocuklar için "İkinci Dil Olarak İsveççe" ve yetişkin göçmenler için "Göçmenler için İsveççe" dil öğretim müfredatını geliştirmiştir (Baldık, 2018).

İngiltere ana dili İngilizce olmayan öğrencileri yaşlarına göre en kısa ve hızlı şekilde yerleştirmek için planlamalarını yapmaktadır. Tüm öğretmenlerin, özel müfredat etkinlikleriyle normal sınıflardaki göçmen öğrencilere, ek dil olarak İngilizce (EAL) (English as an Additional Language) gelişim olanaklarını sağlamaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra EAL uzman öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerine İngilizce dil öğrenme olanaklarını nasıl sağlamaları gerektiği hakkında tavsiyede bulunup ve rehberlik ederler (OECD, 2010).

Fransa'da ilk yıl boyunca yeni gelenlere ilköğretimde haftada en az 9 ortaöğretimde ise genellikle 55'er dakikalık 12 periyot şeklinde Fransızca dersleri verilir (European Commission, 2017). Finlandiya'da yeni gelen göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına, önceki okul

yaşantılarına, yaşlarına ve onları etkileyen diğer faktörlere uygun olarak bireysel program hazırlamaktadır. Bireysel planlama yapan ülkelerin yanı sıra bazı ülkelerde uyum ya da giriş sınıfları adı ile eğitim faaliyetlerine başlanmaktadır. Mülteci çocukların dil öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek için okula ara verme veya sınırlı eğitim, yeni bir eğitim sistemine uyum sağlama, başkalarıyla iletişim kurmak ve aidiyet duygusu geliştirmek için birçok ülke giriş sınıfları uygulamasını yapmaktadır. Bu sınıflardaki amaç aylarca veya yıllarca eğitim alamamış ve farklı diller konuşan öğrenciler için dil ve farklı derslerde eğitim verip onları okullara hazırlamaktır (OECD, 2019).

Almanya'da "Willkommensklasse" adı ile karşılama sınıfları oluşturmuştur. Bu sınıflar Eyaletlerin ihtiyaçları doğrultusunda verdikleri eğitim şekli ile farklılıklar göstermektedirler. Bazıları diğer sınıflardan ayırarak sadece yoğunlaştırılmış Almanca verirken bazıları da başından itibaren diğer öğrencilerle birlikte derslere alıp aynı zamanda Almanca dersleri ile desteklemektedirler.

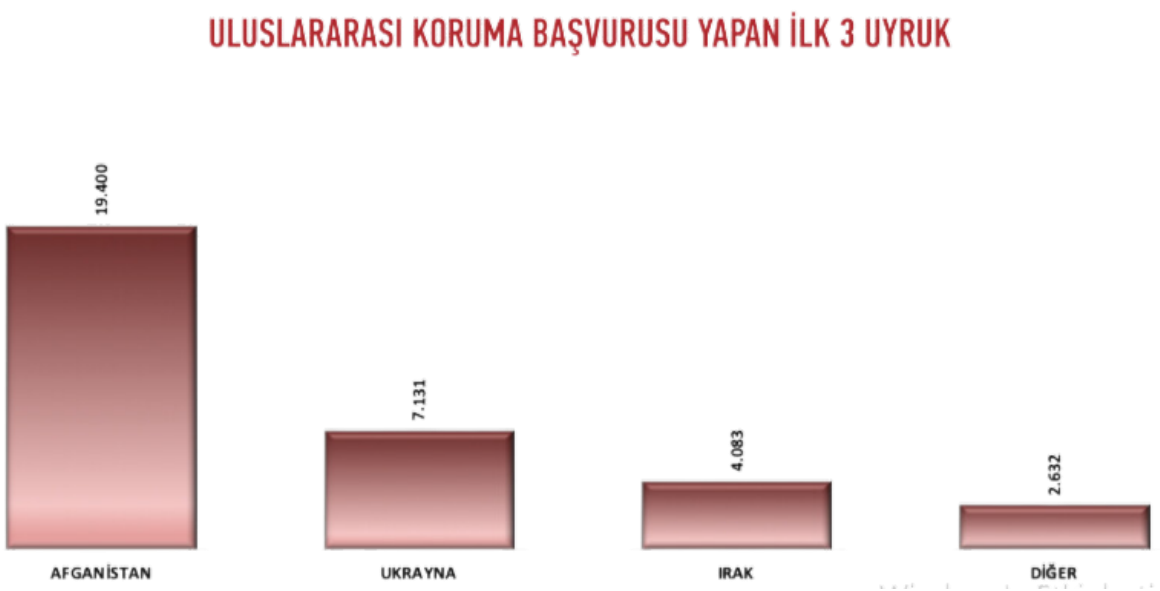
Ülkelerin göçmen eğitim sistemlerine baktığımızda göçmen öğrencilerin farklı bir okula ya da bölgeye yönlendirmeleri yapılmazken UNESCO (2020a)'ya göre OECD ülkelerinde, öğrencilerin yarısının göçmen olduğu okullar, göçmen öğrencilerin üçte ikisi tarafından tercih edilmektedir. Tüm bu örneklerin yanı sıra göçmen eğitiminin gerekliliği ile yeni tanışan Türkiye'de bir takım çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

2.11. Türkiye'de Göçmen Eğitimi

Türkiye göç tarihine bakıldığında göçmen sayıları ve kaynak ülkeler kapsamlı bir göçmen eğitimi politikası geliştirmeyi gerektirmemiştir. Yaşanan göçlerle gelen nüfusun benzer coğrafyalardan olması sayı bakımından büyük kitlelere ulaşmaması uzun bir süre uyum problemlerine neden olmamıştır. 2011 yılında yaşanan büyük göç hareketine kadar kısıtlı bir gruba dil desteği dışında herhangi bir göçmen eğitiminden bahsetmek mümkün değildir. 2011 yılında başlayan göç dalgası ile birlikte yalnızca Suriyeliler değil farklı uyruklardan da koruma talepleri gelmektedir. Türkiye'ye Suriyeliler dışında uluslararası koruma başvurusunda bulunan ilk üç uyruk ise şöyledir (GİB, 2022d) ;

Tablo 3

Uluslararası koruma başvurusu yapan uyruklar



Göç hareketinin ilk başladığı andan itibaren açık kapı politikası izleyen Türkiye öncelikle ülkeye gelenlere misafir gözüyle bakmış geçici ve acil insani ihtiyaçlara yönelik çözümler geliştirmiştir. MEB, 2013 yılında yayımladığı genelgeler ve çeşitli faaliyetlerle Türkiye'deki en büyük göçmen grup olan Suriyelilerin eğitim sorununa çözüm üretmeye çalışmıştır. 10 ilde 26 geçici barınma merkezi açılmıştır. Suriyeliler için eğitim hizmetlerini düzenleyen ilk genelge 26 Nisan 2013 tarihlidir. Bu genelge ile kamp dışında, şehirlerde yaşayan Suriyeli çocuklara yönelik etkinlikler yapan mekanların durumlarının belirlenmesi için valiliklere gönderilmiştir. 26 Eylül 2013 tarihli genelgenin kapsamı ise daha geniştir. Genelgede Suriyeliler arasındaki okul çağında bulunan çocukların eğitimlerde standart oluşturulup ortak hareket edilmesi gerektiğinin önemine değinilmiştir. Türkiye'deki Suriyeliler için kullanılan "sığınmacı" ya da "mülteci" tanımlarının sosyolojik açıdan (zorunlu göç deneyimine dayandığı için) bir anlamı olsa da resmi belgelerde yasal karşılığı yoktur (Danış ve Dikmen, 2022). Bu nedenle 2014 yılında yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönergesi kapsamında Suriyelilere geçici koruma hukuki statüsü sağlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 23 Eylül 2014 tarihli "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" başlıklı bir genelge yayımlamıştır (2014/21 sayılı MEB genelgesi). 22 Ekim 2014 yılında yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönergesinde belirtilen geri göndermeme unsuru gelen kitlenin kısa sürede ülkelerine dönmeyecekleri gerçeğini pekiştirmiştir. Türkiye'ye gelenlerin çoğunluğunu küçük çocuk ve gençler oluşturduğu için güvenlik ve barınmadan sonraki temel ihtiyaç eğitim olmuştur.

2014 yılında kabul edilen Geçici Koruma Yönetmeliği ile göçmenlere verilecek hizmetler farklı başlıklarda belirlenmiştir. Eğitim hizmetleri başlığı altında yapılan düzenlemeler ile göçmenlerin eğitim alma haklarına ilişkin somut bir adım atılmıştır (Resmi Gazete, 2014/6883 nolu). Yapılan düzenlemeler şu şekildedir;

> MADDE 28- (1) Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülür. Bu kapsamda;
>
> a) 54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara, okul öncesi eğitim hizmeti verilebilir.
>
> b) İlköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütülür.
>
> c) (Değişik:RG-25/12/2019-30989-CK-1851/13md.) Yaygın eğitim kapsamında kişisel gelişim, sosyal-kültürel, mesleki ve teknik, sanatsal ve sportif alanlarda talebe bağlı olarak kurslar düzenlenebilir.
>
> (2) Geçici korunanların ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleriyle ilgili usul ve esaslar Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenir.
>
> (3) Bu Yönetmelik kapsamında ülkemizde eğitim alan yabancılara, aldıkları eğitimin içeriğini ve süresini gösteren belge verilir. Farklı müfredatta eğitim alınmış ve belgelendirme yapılmış ise bu belgeler, Millî Eğitim Bakanlığı veya Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının ilgili birimleri tarafından değerlendirilir ve uygun bulunan seviyelere denklikleri yapılır.
>
> (4) Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleriyle ilgili diğer usul ve esaslar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir (Resmi Gazete, 2014, no:6883, md.28).

Yönetmelik incelendiğinde göçmenlerin eğitimine ilişkin okul öncesinden yükseköğretime kadar düzenlemeler ile desteklendiği söylenebilir.

GİB'in 2021-2022 verilerine göre yaklaşık 5 milyon 13bin 631 yabancı uyruklu nüfusun Ocak 2022 itibari ile 1 milyon 365 bin 884'ü eğitim çağında bulunan 5-17 yaş arası nüfustur. Bu nüfusun 935.731'i Ocak 2022 itibari ile okullara kayıt edilmiştir. Ocak 2022 verilerine göre uluslararası koruma veya geçici koruma statülerine sahip 5-17 yaş grubu çocukların okullaşma oranı bir önceki yılki seviye korunarak %67,6 olmuştur.

Tablo 4

Tüm yabancı uyruklu öğrenci dağılımı

SINIF	E Okul Kayıtlı Öğrenci	YÖBİS Kayıtlı Öğrenci	Toplam	Eğitim Kademelerine Göre	Çağ Nüfusu Toplam	Kademelere Göre Toplam Çağ Nüfus	Kademeye Göre Yüzde
Okul Öncesi (5 yaş)	53.134	36	53.170	53.170	137.075	137.075	**38,79%**
1. Sınıf (6 yaş)	120.738	140	120.878	387.037	135.893	495.971	**78,04%**
2. Sınıf (7 yaş)	79.676	131	79.807		131.124		
3. Sınıf (8 yaş)	87.846	122	87.968		111.503		
4. Sınıf (9 yaş)	98.263	121	98.384		117.451		
5. Sınıf (10 yaş)	95.919	84	96.003	335.198	115.271	412.921	**81,18%**
6. Sınıf (11 yaş)	83.682	109	83.791		109.906		
7. Sınıf (12 yaş)	91.402	87	91.489		94.823		
8. Sınıf (13 yaş)	63.860	55	63.915		92.921		
9. Sınıf (14 yaş)	35.050	48	35.098	105.379	84.665	319.917	**50,11%**
10. Sınıf (15 yaş)	29.494	26	29.520		79.117		
11. Sınıf (16 yaş)	25.539	9	25.548		78.123		
12. Sınıf (17 yaş)	15.199	14	15.213		78.012		
Lise Hazırlık	83	0	83	83			
HEP (A, B, C ve D)	0	8.730	8.730	8.730			
Açık okullar	0	0	46.134	46.134			
Toplam Öğrenci Sayısı	**879.885**	**9.712**	**935.731**	**935.731**	**1.365.884**	**1.365.884**	**68,51%**

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nden (2022) okullaşan öğrencilerin 459.121 (%49,07)'i kız, 476.610 (%50.93)'ü erkek öğrenci olduğu bilgisi alınmıştır.

Türkiye, ilk etapta Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ile eğitim alanında yaşanılan krize müdahale etmeye çalışmıştır. GEM'ler Türkiye'ye göç eden öğrencilerin tamamlayamadıkları eğitimi tamamlama fırsatı yaratmak amacıyla kurulan merkezlerdir (MEB, 2014/21 sayılı Genelge). GEM'ler Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet vermekte olup buralarda Türkçe dersleri de öğretilmeye başlanmıştır. Merkezlerin amacı daha fazla sığınmacı çocuğun eğitim faaliyetlerine katılımını sağlamaktır (Usta vd. 2018). Mayıs 2016 tarihinde MEB "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü" bünyesinde "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı"nı oluşturmuştur. Söz konusu daire başkanlığının görev tanımında göç ve acil durumlarda ihtiyaç duyulan eğitim hizmetlerinin planlanıp uygulanacağına yer verilmiştir (MEB, 2023). 2016 yılında MEB ile Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi" projesi imzalanmıştır. Projenin amacı geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkiye'deki eğitime erişimine katkı sağlayıp MEB'in Suriyelilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna destek olmaktır. Proje ilk etapta iki yıl süreyle sınırlandırılmış olsa da hala devam etmektedir. Proje ile öğrencilere eğitim öğretim kurumlarını tahsis edilmiş, kırtasiye yardımı, materyal desteği sağlanmıştır. Proje faaliyetleri; Türkçe ve Arapça dil öğretimi, Türkçe Dil Sınavı Sistemi, öğretmen eğitimleri, Suriyeli

çocuklara eğitim materyallerinin temini, okul/GEM'lere güvenlik ve temizlik personeli desteği, Suriyeli çocukların taşınması, destekleme ve telafi kursları, okul rehberlik faaliyetleri, idari ve diğer personeller için eğitimler ve farkındalık faaliyetleri olarak belirlenmiştir (PIKTES, 2021).

GEM'lerde Türkçe ve Arapça eğitimi ve ilkokul düzeyi için çeşitli branşlarından öğretmenler görevlendirilmişlerdir. Sonrasında rehberlik faaliyetleri için rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından öğretmenler de görev almışlardır. Türk öğretmenlerle birlikte gönüllü olan Arap öğretmenler de projede çalışmışlardır. GEM'ler açılması için MEB'e bağlı okullar ve zaman zaman özel kurumlar da hizmete açılmıştır. Eğitim okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeylerinde verilmekteydi. GEM'lerin programında haftalık 30 saat ders yer almaktadır. 15 saati Arapça işlenen ve Arap öğretmenler tarafından yürütülen dersler ve diğer 15 saat ise Türk öğretmenler tarafından Türkçe yürütülen dersler olarak planlanmıştır. Öğrenciler bir yandan kaldıkları yerden eğitimlerine devam ederken diğer yandan Türkçe öğrenmeye çalışmışlardır. Türkçe dil eğitimi için PIKTES proje ekibi ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından ders kitapları hazırlanmıştır. Öğrenciler zaman zaman Yeterlilik Sınavı ile Türkçe öğrenme düzeyleri değerlendirmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi programı, Avrupa Ortak Çerçeve Metnine göre Türkçe öğretiminin daha planlı olması için oluşturulmuştur. GEM'ler öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde entegrasyonunu sağlamak adına belli bir seviyeye ulaşmalarını sağlanmayı amaçlamaktadırlar. Bu nedenle öğrenciler Türk okullarına alınarak örgün eğitim sistemi içerisine alınmaya başlanmış ve 2020'de GEM'ler kapanmıştır. Ancak öğrencilerin örgün sisteme geçişinde yaşanan aksaklıklara ve hızla artan nüfusa karşı çözüm üretmen adına uyum sınıfları açılmıştır (Gün ve Yüksel,2021) . Türkçe yeterlilik sınavı ölçüt alınarak uyum sınıflarına gidecek öğrenciler belirlenmektedir. Türkçe yeterlik sınavından 60'ın altında puan alan öğrenciler uyum sınıfına yönlendirilmektedir. Sınıflar örgün eğitim saatlerinde eğitime devam etmektedir. Yabancı Öğrenci Bilgi İşlem Sistemi (YOBİS) kurularak eğitim alan öğrencilerin kayıt altına alınması ve öğrenim düzeylerinin takip edilmesi amaçlanmıştır. PIKTES projesinin yanı sıra çeşitli kuruluşlardan destekler ile meslek edindirme ve farklı kurslar ile eğitimleri desteklenmektedir. MEB tarafından uygulanan İlkokul Yetiştirme Programı 3. sınıfa devam eden Türkçe ve Matematik dersinden yeterli düzeyde olmayan öğrencileri desteklemektedir ve bu programdan yabancı uyruklu öğrenciler de yararlanabilmektedirler.

2018-2019 yaz döneminde 26 ilde Erken Çocukluk Eğitim Programı uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca eğitime hiç başlamamış ya da ara vermiş 9-18 yaş aralığındaki çocuklar için de yaz döneminde telafi eğitimleri ve Türkçe kursları imkanı sağlanmaktadır (UNICEF, 2019). Türkiye 2003 yılından bu yana Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) programını uygulamakta

iken 2017 yılında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, Türk Kızılay ve UNICEF arasında imzalanan işbirliği ile Ulusal ŞEY Programı geçici/uluslararası koruma altında olan ve okul çağındaki mülteci çocukları içerecek şekilde genişletilmiştir (UNICEF, 2022, s.34). ŞEY programı ile yararlanıcı ailelere çocuklarının önceki aylarda en az yüzde 80 oranında okula düzenli devam ettirdikleri sürece Kızılay Kart aracılığıyla iki ayda bir nakit yardım sağlanmaktadır (UNICEF, 2022, s.35). "Kurs Harcırah Desteği Programı" kapsamında Geçici Koruma altındaki Suriyeliler, Uluslararası Koruma ve İnsani İkamet İzni kapsamındaki yabancılar ve yerel halka Uluslararası Kızılay ve Kızılhaç Dernekleri Federasyonu tarafından fon desteği sağlanan 15 şehirde uygulanan projede kursa katılım sağlayanlara aldıkları mesleki eğitimler paralelinde teşvik ödemeleri yapılmaktadır (Kızılay, 2022). Yetişkinler için "Türkçe Dil Eğitimi Projesi"nin gerçekleştirildiği 10 ilde katılımcılara eğitime (haftada üç gün, üçer saat) devam ettikleri sürece saat başına nakdi yardım yapılmıştır. Bu proje 2018-2021 yılları arasında yürütülmüş ve 52bin Suriyeliye Türkçe dil eğitimi verilmesi hedeflenmiştir (Kızılay, 2022). MEB ve UNICEF 2018 yılında, okula uzun süre ara vermiş ve kendi yaş grubuyla birlikte örgün öğretime devam edemeyecek durumda bulunan 10-18 yaş grubundaki mülteci çocuklara Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) ile eğitime yeniden dönme fırsatı sağlamıştır. HEP 12 ilde 75 Halk Eğitim Merkezinde uygulanmaktadır. Program iki öğretim seviyesinden oluşmaktadır. Sekizer ay süren ilkokul ve ortaokul denkliklerinden oluşmaktadır ve daha önceki eğitim süreçlerine bakılmaksızın tüm öğrenciler yoğun Türkçe Dil Kursu da almaktadırlar. Kursu tamamlayanlar illerdeki denklik merkezlerinde değerlendirmeye alınıp ilgili okullara yönlendirilirler (UNICEF,b.t) Ayrıca. UNICEF ve Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) 2018 yılında 24 ildeki gençlik merkezlerinde mülteci çocuklar için Türkçe Dil kursları açmıştır. Bu gençlik merkezlerinde bir yandan da, mülteci çocukların yaşıtları ile birlikte farklı sosyal etkinliklere katılması da sağlamaktadır. Dil kurslarında ilk iki düzeyi geçen çocuklar, devlet okullarına yönlendirilmektedir (UNICEF,b.t). Hatay'da bulunan iki Gençlik ve Çocuk Merkezinde Temel Okur-Yazarlık ve Sayısal Beceriler Kursu ve Türkçe Dil Kursu Kızılay ortaklığı ile açılarak mülteci çocuklara eğitim verilmektedir.

Türkiye göçmen öğrencilerin statülerine bakmaksızın eğitim alanında hızlı ve erişilebilir çözümler üretmeye çalışmıştır. Yine de ülke de var olan ve gün geçtikçe sayıları artan göçmen ve mülteciler için eğitim politikaları geliştirmek hala en önemli gündemdir.

Göçmen çocuklara verilecek eğitimin niteliği, veriliş biçimi ve standartları da önemli birer unsurdur. Göçmen çocukların ev sahibi ülke çocukları ile aynı şartlarda eğitim aldığı, kendilerini kendi kültürleri ile var edebildikleri, dışlanmadan kabul görüp bireysel ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini gerçekleştirebildikleri bir eğitim sistemi yaratmak her ülkenin

sorumluluğudur. Böyle bir eğitim sistemini tanımlayan kavram ise kapsayıcı eğitim anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.12. Kapsayıcı Eğitim

Globalleşen dünya ile birlikte eğitim uygulamalarında da birçok yenilik ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden sınıflarında ki her öğrencinin ihtiyacına yönelik faaliyetler ile eğitimden maksimum faydayı yaratması beklenmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyarak onları daha da geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eğitim ortamları ve programların her öğrenciyi kapsayacak şekilde planlanması önem arz etmektedir.

Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların, kültürel, sosyal, eğitimsel, yaşamsal etkinlikler ve fırsatlara toplumdaki diğer tüm bireyler ile eşit düzeyde sahip olmaları ve diğer akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkını vurgulamaktadır (Aydın Güngör ve Pehlivan,2021). ERG raporunda "kapsayıcı eğitim; eğitim kurumlarının ve süreçlerinin, etnik köken, cinsiyet, din, dil, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyal ve ekonomik özelliklerinden ya da şartlarından bağımsız olarak bütün çocukların ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde yeniden düzenlenmesini tasarlayan bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (ERG, 2016b, s.50). Kapsayıcı eğitim, bireysel ya da toplumsal açıdan herhangi bir engeli neden olarak sunmadan tüm bireylerin eğitim fırsatlarından yararlanmasını ve eğitimde kapsanmasını zorunlu kılmaktadır (Çelik, 2017). En basit haliyle dışlamanın tersi olarak tüm bireyleri birleştirme, kapsama anlamına gelmektedir. Ünal ve Yel (2019) ise kapsayıcı eğitimi temel anlamda bütün dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlı olmayan akranlarıyla birlikte ve eşit şartlarda eğitim alması olarak tanımlamaktadır.

Bolat (2022), kapsayıcı eğitimi dört başlıkta tanımlamıştır.

Tam Katılım: Dezavantajlı bireyler normal akranları ile birlikte eğitim öğretim süreçlerinde yer alırlar. Eğitim programının hedeflerine akran birlikteliğiyle ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Kısmi Katılım: Dezavantajlı bireylerin tüm sınıfla birlikte aldığı eğitimin yanı sıra okul dışında da ihtiyaç türüne göre ek destek aldığı eğitim türüdür.

Kaynaştırma: Dezavantajlı bireyler ihtiyaçlarına özel tasarlanmış eğitim öğretim ortamlarında eğitim almaktadırlar.

Entegrasyon: Dezavantajlı bireylerin ayrı bir öğrenme ortamında eğitim aldıkları bir türdür.

Aiscow (2005)'a göre kapsayıcılık da durumları ne olursa olursa olsun öne çıkan dört temel unsur şu şekildedir;

- Kapsayıcılık, çeşitliliklere daha iyi cevap vermek için bitmeyen bir süreç olarak görülmelidir. Kapsayıcı eğitim, farklılıklarla yaşamayı öğrenmek ve farklılıklardan nasıl öğreneceğini öğrenmekle ilgilidir. Bu sayede farklılıklar yetişkin ve çocukların öğrenmelerinde daha olumlu olarak görülmektedir.
- Kapsayıcı eğitim, engelleri tanımlamalı ve ortadan kaldırmalıdır. Çeşitli kaynaklardan gelen bilgilerin değerlendirilerek politika ve uygulamaların iyileştirilmesi için planlama yapılmalıdır.
- Kapsayıcılık, tüm öğrencilerin varlığı, katılımı ve başarısı ile ilgilidir. Varlıkları eğitime ne kadar güvenli ortamda ve kesintisiz devam ettiklerini, katılım yaşadıkları deneyimlerin kendi görüşleri dahil edilerek kalitesini, başarı ise sadece test veya sınav sonuçlarını değil tüm eğitim çıktılarını tanımlamaktadır.
- Kapsayıcılık, dışlanma riski olan, dışlanan veya başarısız olan grupları özellikle vurgulamalıdır. İstatiksel olarak en fazla risk altında olan grupların dikkatlice izlenerek onların varlıkları, katılımları ve başarıları için gerekli adımların eğitim sistemi içinde atılması ahlaki bir sorumluluktur.

Önemi her geçen gün daha da artan kapsayıcı eğitim temelde her bireyin öğrenebileceğinden yola çıkar. Önemli olan bireye doğru ve yeterli desteğin sağlanmasıdır. Gerekli destek ve uygun düzenlemeler ile her bireyin öğrenebileceği kabul edilip farklılıklar zenginlik olarak değerlendirilmelidir. Kapsayıcı eğitim günümüz dünyasında kaçınılmaz bir gerçeklik olarak yer almaktadır. UNESCO (2009, s.8) kapsayıcı eğitimi üç açıdan gerekçelendirmektedir:

Eğitimsel olarak; kapsayıcı okullar farklılıkları ne olursa olsun bütün çocukları birlikte eğiten, bireysel ihtiyaçlarını gözeten ve onları karşılayacak öğretim yöntemleri geliştiren okullar olmak zorundadırlar ve bu sayede tüm çocuklara fayda sağlarlar. Sosyal olarak; kapsayıcı okullarda eğitim gören çocuklarda olumlu tutum değişikliği oluşturarak adalet duygusu gelişmiş ve ayrılıkçı olmayan bir toplumun yapı taşlarını oluştururlar. Ekonomik gerekçe ise her farklılık için uzmanlaşmış birçok okuldan oluşan karmaşık bir yapı oluşturmaktansa bütün çocukların birlikte eğitim aldığı okulları kurmanın daha az maliyetli olmasıdır.

2.12.1 Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri: Kapsayıcı eğitimin ilkeleri UNICEF tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (2012, s.10):

- Kapsayıcı değerleri hayata geçirme,
- Herkesin aidiyet duygusunu hissetmesine destek olma,
- Her insanın yaşamına eşit şekilde değer verme,

- Çocukların eğitim öğretime katılımlarını sağlama,
- Dışlanmayı, ayrımcılığı ve öğrenmeye katılıma engel olan durumları azaltma,
- Farklılıklara saygı duyan kültürler, politikalar ve uygulamalar geliştirme,
- Öğretim sürecinden üst düzey fayda sağlamak için kapsayıcı eğitim uygulamalarından faydalanma,
- Çocuklar ve yetişkinler arasındaki farklılıkları öğrenmenin bir kaynağı olarak görme,
- Çocukların bulundukları yerlerde yüksek kaliteli eğitim alma hakkını kabul etme,
- Okulları çocuklar ve aynı zamanda aile ve çalışanlar için de geliştirme,
- Sadece başarıları değil aynı zamanda olumlu okul iklimi sağlamanın değerini öne çıkarma,
- Okullar ile okulların değerleri ve bulundukları yakın çevre arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etme,
- Kapsayıcı eğitimin, topluma dâhil olmanın bir göstergesi olduğunun farkına varma

UNICEF her bireyi eşit şekilde önemseyerek dışlanmayı ve ayrımcılığı en aza indirmenin önemini vurgulamaktadır. Çeşitliliğe değinerek kapsayıcı eğitimi ve kapsayıcı kültürleri geliştirmeyi ilke edinmiştir. Okulları tüm paydaşları ile geliştirmeyi ve olumlu okul ortamı oluşturmayı hedeflemektedir. Kapsayıcı eğitimden hareketle kapsayıcı toplumlara dönüşme sağlanacaktır.

Şekil 3

Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri



MEB tarafından belirtilen ilkeler doğrultusunda da öğrencilerin biricikliğinin her ilkede kabul edilip desteklendiği söylenebilir. Öğrencilerin bilgileri, yetenekleri, öğrenme stilleri sürekli olarak izlenip geliştirilmelidir. Kapsayıcı eğitim ile esnek çalışmalar sağlanarak bireysel farklılıklara cevap verilmelidir. Öğrencilere okullarda değerli oldukları hissettirmelidir. Bu sayede olumlu ve kapsayıcı okul kültürüne de katkı sağlanacaktır. Tüm öğrencilerin öğrendiğinden emin olunan noktada kapsayıcı eğitimin başarısından söz etmek mümkün olacaktır. Her çocuğun hakkı olan eğitimi eşit ve adil şekilde kullanabilmesi için hem kuramsal olarak hem de uygulamada eğitimin tüm unsurları, kapsayıcı ve bütünleştirici nitelik taşımalıdır (Tepecik ve Yakar, 2017).

Kapsayıcı eğitimi erişim, katılım ve destek olarak üç temel bileşende açıklanabilir. Kapsayıcı eğitim bileşenleri çocuğu merkeze alarak sistemi şekillendirir.

Erişim boyutu; her bir çocuk da en uygun gelişimi ve öğrenmeyi sağlamak için gerekli uyarlamaları yapmak, fiziksel engelleri kaldırmak, çok çeşitli faaliyetler ve ortamlar sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Göçmen öğrenciler için düşünüldüğünde erişim şüphesiz ki en başta gelmektedir. Göçmenler yeni geldikleri ülkelerde ilk öncelikle temel hayat gereksinimlerini karşılamaya odaklanmaktadırlar. Bu nedenle eğitim daha sonraki adım olmaktadır. Çoğu zaman ailelerin geçimlerini sağlamak adına çocuklarda çalışmak durumunda kalmaktadır. Göçmenler için eğitimin erişilebilir konumda olması gerekmektedir. Eğitime erişim kapsayıcılığın destek boyutu ile doğrudan ilintilidir.

Katılım; oyun ve öğrenme etkinliklerine katılımı ve her çocuk için aidiyet duygusunu teşvik edecek bir dizi öğretim ve müdahale yaklaşımı kullanmayı ifade eder. Göçmen çocuklarda özellikle aidiyet ve uyum konusu oldukça önemlidir. Entegrasyon ve uyum sürecini başarılı şekilde geçirmek için hoşgörü ve destekleyici olmak gerekmektedir. Her ülkenin kendi uyum politikası olmasına rağmen temel prensip aslında aynıdır. Uyum sürecini desteklediğiniz göçmenler ülkeye aidiyet hissedecek ve bu sayede gelecekteki insan sermayesine katkı sağlayacaktır. Göçmen öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştırmada okulun rolü yadsınamaz. Okullarda uzmanlarca planlanan uyum etkinlikleri ile kapsayıcılığın katılım boyutunu geliştirecektir.

Destek boyutunda ise yüksek kaliteli kapsayıcılığın uygulanması için sistem düzeyinde destek altyapısının oluşturulmasıdır (DEC ve NAEYC, 2009). Göçmen çocukların eğitime katılımı kapsayıcılığın destek bileşeni ile doğrudan ve birinci derecede ilişkilidir. Göçmen çocukların eğitime erişim sorunları genellikle ekonomik temelli olduğu için ailelere her anlamda destek sunulup kapsayıcı bir eğitim hizmeti sağlanmalıdır. Türkiye'de destek sağlamak adına Göç İdaresi Başkanlığı kurulmuştur. Bu başkanlık aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak yürütülen projelerle göçmen öğrencilere destek sunmaktadır. Her bir bileşeninin gereklilikleri yerine getirildiğinde eğitimin kapsayıcı hale geldiğinden bahsedebilinir.

2.12.2: Kapsayıcı Eğitim Modelleri: Kapsayıcı eğitim tanımlanırken birden fazla model öne sürülmüştür. Stubbs (2008) kapsayıcı eğitimi temel olarak bireysel ve sosyal model olarak 2 başlıkta ele almakla birlikte toplamda 4 modelle açıklamıştır:

2.12.2.1 Bireysel Model: Stubbs (2008) bireysel modelde sorunun bireyin kendisinde görüldüğünü belirtir. Kapsayıcılık engelli bireyler özelinde değerlendirildiğinde bireylerin engelini tıbbi bir gereklilik olarak görüp sorunun kaynağı olarak da bireyin kendisini kabul etmektedir (ERG, 2016). Dışlanma sorununu kişinin kendisi ya da özelliklerine değil, sistemin içine yerleştirir. Özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve dışlama bu modelde yer alır. Dışlama

göçmen çocuklar içinde en büyük problemlerden biridir. Genellikle ev sahibi topluluklar tarafından ilk etapta önyargı ile karşılanıp dışlanmaya maruz kalmaktadırlar. İyi planlanan bir uyum programı ile dışlanma sorunun çözülmesi gerekmektedir.

Şekil 4

Bireysel Model



Stubbs (2008, s.15)'den alınmıştır.

2.12.2.2 Sosyal Model: Bireysel modelin aksine dışlanmayı bireylerin kendisi ya da karakterleri ile ilgili bir sorun olarak görmeyip esasen sistemin bir sorunu olarak gören, öğrencinin sisteme göre değil sistemin öğrenciye göre değiştirildiği bir modeldir. Bu yaklaşım basittir ve hem sistemi değiştirmek hem de öğrenciyi desteklemek için bir hatırlatma olabilir. Bununla birlikte, sisteme veya öğrenciye ne tür bir odaklanmanın gerekli olduğuna dair

cevaplar sunmaz ve bu nedenle yalnızca kapsayıcılığın çok daha derin bir şekilde anlaşılması bağlamında yararlıdır.

Şekil 5

Sosyal model



2.12.2.3 Çift Yönlü Yaklaşım: Bu yaklaşımda tam kapsayıcılığa ulaşmak için aynı hedef doğrultusunda çalışan iki yaklaşıma ihtiyaç vardır. İlki yerel kültürde, politikalarda ve uygulamada kapsayıcılığın önündeki engelleri tespit eden ve bunların üstesinden gelmeye çalışan sistem odaklı yaklaşım. İkincisi ise dışlanmaya karşı savunmasız olan öğrencilere odaklanan yaklaşım. Bu yaklaşımda öğrencilerin kendi aileleri, toplumları ve öğrenme

ortamlarından gerekli destek ve kaynakları aldıklarından emin olmak gerekir. Çift yönlü yaklaşımda hem sistemi değiştirmek hem de öğrenciyi desteklemek yer alır.

2.12.2.4 Hak temelli yaklaşım: Eğitimle ilgili insan haklarını birleştirip katılım, hesap verebilirlik ve şeffaflık, ayrımcılık yapmama gibi temel destekleyici ilkeleri vurgulayarak insan hakları standartlarına uygun hale getirmeyi amaçlar. UNICEF (2007) hak temelli yaklaşımda 7 temel ilke belirtmiştir; evrensellik ve devredilemezlik, bölünmezlik, birbirine bağlı ve birbiriyle ilişkili olma, eşitlik ve ayrımcılık yapmama, katılım ve kapsayıcılık, güçlendirme, hesap verebilirlik ve hukukun üstünlüğüdür. Eğitimi bu yedi ilke etrafına konumlandırıp bu doğrultuda hizmet sunulursa hak temelli yaklaşıma uygun hareket edilmiş olunur.

Robiyansah vd. (2020), yürütmüş olduğu çalışma ile girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç aşamadan oluşan "tüm okul kapsayıcı eğitim modeli" geliştirmiştir. Genel olarak, bu kapsayıcı eğitim modeli tüm okul sistemine dayanmaktadır. Bu model girdi (yönetim unsurları), süreç (öğrenme yönetimi) ve çıktı (öğrenci kalitesinin geliştirilmesi) unsurlarını içermektedir. Girdi sürecinde (Fizyolojik Çevre, Fiziksel Çevre ve Psikotik çevre) okullardaki öğrenme süreci ortamı üzerinde büyük bir etki yaratan bir girdidir, bu çevre öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarını etkileyeceği için her öğretim ortamının uygun analizine ihtiyaç vardır. Süreç boyutunda ise öğrenme yönetimi, çevrenin farklı unsurları arasında bir dengenin olduğu bir ekosistem yaratan dinamik bir süreçtir. Öğrenmede öğretim yönetimindeki ilkeler şunlardır:

- Olumlu bir iklim oluşturulması
- Ortamları düzenli bir şekilde düzenlenmesi
- Önleyici planlama uygulanması
- Etkili bir program yapılması
- Öğrencileri öğrenme için gruplandırılması
- Materyalleri ve araçları etkili bir şekilde kullanılması
- Uygun öğretim talimatlarını iletilmesi
- Etkili bir disiplin planı geliştirilmesi
- Okul, ev ve toplum ortamlarında müdahaleler yapılması
- Sevinç ve memnuniyetle öğretilmesi

Geliştirilen ilkeler kapsayıcı okullarda uygulandığında ayrımcılık olmadan öğrenme başarısının üzerinde etkisi olacaktır.

Çıktı boyutunda ise kapsayıcı okullarda geliştirilebilecek potansiyele sahip öğrencilere yönelik daha dikkatli bir planlama ile daha başarılı sonuçlar alınacağı söylenmektedir.

Farklılıklara nasıl bakıldığı toplumların ne kadar kapsayıcı olduğunu yansıtır. Farklılıkları zenginlik kaynağı olarak gören toplumlarda kapsayıcılık da o kadar yüksektir. Kapsayıcı toplumlarda insan, sadece insan olduğu için kıymetlidir ve bulunduğu topluluğa değer kattığına inanılır. Bireyler kabul gördükleri topluluklarda gerçek potansiyellerini açığa çıkarıp bir bütünün parçası olarak kendilerini değerli hissederler. Kendilerini değerli hissettikleri yerde aidiyet duyguları güçlenir ve bu sayede hem işgücü piyasasına değer katarlar hem de sorumluluk bilinci yüksek dünya vatandaşı olarak yaşamlarını sürdürürler.

Kapsayıcı eğitime ilişkin oluşturulan farkındalık her geçen gün artsa da çeşitli nedenlere eğitim sisteminin dışında kalan bireylerin olması alanda daha çok gelişmeye gereksinim olduğuna işaret etmektedir.

2.13. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Yasal Düzenlemeler

Kapsayıcı eğitim başlığında gerçekleştirilen uygulamalar ilk zamanlarda daha çok özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik olmuştur. 1994 Salamanca Deklarasyonu'ndan bu yana, bir çok Avrupa ülkesi, kapsayıcı eğitimin, farklı özel eğitim ihtiyaçları olan tüm bireylere eşit eğitim hakkı tanımak adına önemli bir ön koşul olduğunun idrakine varmıştır (Haug, 2017). Kapsayıcı eğitime ilişkin ilk temellerin 1950'li yıllarda atılmaya başlandığı söylenebilir. Birleşmiş Milletler yayınlamış olduğu belgelerde engellilere yönelik eğitim ve diğer hizmetlerden yararlanma konusunda çeşitli kararlara yer vermektedir.2000'li yıllara kadar sosyoloji ve eğitim bilimleri gibi alanlardaki farklı yaklaşımların etkisi ile sürekli gelişen kapsayıcı eğitim, 2000'li yıllardan sonra güçlü bir kuramsal ve uygulamalı zemin edinerek uluslararası düzeyde etkisini artırmıştır (Sakız, 2022). 2000li yıllar ile Birleşmiş Milletler ve bağlı kuruluşlar ile Avrupa Birliğinin çalışmaları neticesinde birçok düzenleme yapılarak belgeler ortaya konulmuştur. "Herkes için eğitim" sloganı ile tüm bireylerin özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitim gereksinimi vurgulanmıştır. 2005'ten sonra UNESCO ve UNICEF tarafından hazırlanan belgelerde kapsayıcı eğitime geniş yer verilmiştir. Birleşmiş Milletlere üye devletlerin 2015 yılında kabul ettiği Sürdürülebilir Hedefleri'nde 4. hedef olarak yer alan "Nitelikli Eğitim"in alt hedefinde "2030'a kadar eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve engelliler, yerliler ve kırılgan durumdaki çocuklar dâhil, kırılgan insanların her düzeyde eğitim ve mesleki eğitime eşit biçimde erişimlerinin sağlanması" ile kapsayıcı eğitimin birçok bileşenine yer vermiştir (BM, 2015, hedef 4.5).

Kapsayıcı eğitime dair uluslararası düzenlemeleri şu şekilde listeleyebiliriz;

- 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi: 26. madde ile her bireyin öğrenim hakkı olduğundan ve bunun ilk ve temel kısımlarının ücretsiz olmasından, herkesin mesleki ve yüksek öğretime ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ulaşabilmesinden bahseder.
- 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi: gerçekleştirilen ek protokolde yer alan 2. madde ile hiç kimsenin eğitim hakkından yoksun bırakılamayacağını söyler (Avrupa Konseyi, 1952).
- 1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme ile eğitimdeki tüm ayrımcılıklara karşı çıkılmış herkesin eğitimden eşit şekilde yararlanmasına vurgu yapılmıştır (UNESCO, 1960).
- 1966 "BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme: madde 13 ve 14 ile her bireye eğitim hakkı tanınmasının yanında ilköğretimin herkes için zorunlu ve ücretsiz olduğu" ifade edilmektedir (BM, 1966).
- 1971 BM, "Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi zihinsel engelli bireylerin kendi potansiyellerini en üst seviyede gerçekleştirmek için gerekli eğitim, öğretim, rehabilitasyon ve rehberlik hakkına sahip olduğunu" vurgulamıştır (BM, 1971).
- 1972 BM Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşmesince Taraf Devletler, her türlü ırk ayrımcılığını yasaklamayı ve ortadan kaldırmayı ve ırk, renk, ulusal ya da etnik köken ayrımı gözetmeksizin herkesin eğitim hakkını da içeren temel haklardan yararlanmasını garanti ederler (BM, 1972)
- 1975 BM Engelli Hakları Bildirgesi ile engelli bireylerin toplumsal entegrasyonunu sağlamak adına eğitim ve mesleki eğitimden faydalanma hakkı olduğu belirtilir (BM, 1975).
- 1979 "Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme'de taraf devletlerce kadın ve erkeklerin eğitim kurumlarına erişiminde ve eğitimin niteliğinde tam bir eşitlik sağlanmalıdır. Her kademe ve seviyede kullanılan ders kitapları ve öğretim programlarının revize edilerek cinsiyete yönelik kalıp yargıları barındıran konuların çıkartılması gerektiği" vurgulanmaktadır (CEDAW, 1979).
- 1989 "BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: çocuklara ırk, renk, cinsiyet, ulusal ve sosyal köken, mülkiyet, doğuş ve diğer durumlardan kaynaklı hiçbir ayrım gözetilmeyeceği" belirtilmiştir. 19. madde ile taraf devletler için çocuğu her türlü şiddet,suistimal,ihmal ihmalkarlıktan korumak adına uygun olan eğitimsel önlemleri de içeren bir dizi yasal sorumluluğu tanımlanmıştır (BM, 1989) .
- 1990 "Herkes için Eğitim Dünya Konferansı'nda çocuklar, gençler ve yetişkinler olarak "herkes için" temel öğrenme ihtiyaçları referans alınarak, erken çocukluk

eğitimi, eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi, temel eğitimin tüm çocuklar için kaliteli şekilde sağlanması vurgulanarak; yerel, bölgesel ve dünya genelinde yapılabilecekler" görüşülmüştür (UNESCO, 1990).

- 1993 Engelli Kişilere Fırsat Eşitliği Standart Kuralları: 1993 yılında Engelliler İçin Fırsat Eşitliği ve Standart Kurallar belgesi kullanılan belgelere rehber olma niteliğindedir. Ülkelerin insan hakları ve engellilik üzerine yapmaları gerekenlere ışık tutmuştur. Engellilerin var olan yapılar içinde eğitime herkesle birlikte ve fırsat eşitliği temelinde katılımının sağlanmasına yönelik hedeflere sahiptir (Şişman, 2014).
- 1994 Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı ile özel gereksinimli çocuklar başta olmak üzere herkes için en iyi eğitimin verilmesinden , devletlerin buna yönelik politika ve uygulamalar geliştirerek eğitim sürecine başta aile olmak üzere tüm paydaşları dâhil etmesinden bahsedilmektedir (UNESCO, 1994). Salamanca Bildirgesi ile kapsayıcılık konusunda önemli adımlar atılmış, engellilik özelinden çıkıp daha geniş kitlelere hitap eder hale gelinmiştir.
- 2000 Dünya Eğitim Forumu, Dakar'da gerçekleştirilen forumla eğitimde kapsayıcılığı artırmak için hedefler belirlenmiştir. dezavantajlı gruptaki tüm çocukların nitelikli eğitime ulaşmasını sağlamak ve yaşam boyu öğrenmelerini desteklemek gibi hedefler yer almaktadır (UNESCO, 2000).
- 2006 BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme: Taraf devletlerin ayrımcılık yapmadan fırsat eşitliği temelinde kapsayıcı bir eğitim sunmaları gerektiğini söyler (BM, 2006).
- 2006- 2015 Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı ise engellilerin fırsat eşitliğini ve bağımsızlığını güçlendirecek ayrımcılıktan uzak önlemleri içerir.
- 2008 UNESCO Kapsayıcılığa Yönelik Politika Rehberi kapsayıcı eğitimden yola çıkıp kapsayıcı bir toplum oluşturmada yol gösterici olarak hazırlanmıştır (UNESCO, 2008)
- 2010- 2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi'nde engelli öğrenciler için yaşamboyu öğrenme ve kapsayıcı eğitimin desteklenmesi hedeflenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2010)
- 2010-2020 "AB Engellilik Stratejisi; UNESCO Herkes İçin Eğitim İzleme Raporu"
- 2012 UNESCO "Eğitimde Dışlanma: Daha Kapsayıcı ve Adil Toplumlar İçin Eğitim Sistemlerini Değerlendirme Rehberi" ile üye devletlerin eğitimde dışlanma durumlarını değerlendirip buna yönelik geliştirecekleri politikalara ışık tutmak istenmektedir (UNESCO, 2012). Bu sayede eğitimde kapsayıcılığın artırılması hedeflenmektedir.

- 2015 UNESCO “Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi raporunda” 2030 yılına kadar kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilmesi için eğitimsel ve toplumsal alanlardaki gelişmenin önündeki yer alan her türlü dezavantajlı durumun ortadan kaldırılmasına yönelik yapılması gereken strateji ve politikalar üzerinde durulmaktadır (UNESCO, 2015, s.285)
- 2017 UNESCO “Eğitimde Kapsayıcılık ve Eşitliği Sağlama”
- 2019-2030 Her Çocuk Öğrenebilir: UNICEF Eğitim Stratejisi doğrultusunda 3 hedef benimsenmektedir. 1. olarak öğrenme fırsatlarına eşit erişim; 2.hedef herkes için öğrenme ve becerileri geliştirme; 3. hedefte ise acil ve kırılgan durumda olan çocukların öğrenme ve korunmasını geliştirmedir (UNICEF, 2019)
- 2020 UNESCO “Salamanca Bildirgesi’nden 25 Yıl Sonra Eğitimde Kapsayıcılık” Bu belge ile Salamanca'dan bu yana kaydedilen ilerleme ve karşılaşılan zorlukların yanı sıra ülkelerin öğrenmenin önündeki engelleri en aza indirmelerine ve tüm öğrencilerin gerçek anlamda kapsanmasını sağlamalarına yardımcı olacak rehberlik ve öneriler sunulmuştur (UNESCO, 2020).
- 2021-2030 AB “Engelli Haklarına Yönelik Strateji Belgesi” ile Avrupa'daki engelli kişilerin cinsiyet, ırk veya etnik köken, din veya inanç, yaş veya cinsel yönelimlerine bakılmaksızın ayrımcılığa maruz kalmadan insan haklarından eşit şekilde yararlanmalarını hedeflemektedir (AB, 2021).

Kapsayıcı eğitime ilişkin uluslararası alanda yapılan düzenlemeler taraf olan devletleri kendi iç politikalarında da düzenlemeye gitmeye ve kapsayıcı eğitimi geliştirmeye sevk etmektedir. Bu nedenle Türkiye’nin de bir taraf devlet olarak yapmış olduğu düzenlemeler ve yayınladığı belgeler aşağıdaki gibidir;

- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961)

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ’nun 12. maddesinde (MEB,1961: 3580,) “Mecburi ilköğrenim çağında bulundukları hâlde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır.” ve 46. maddesinde (MEB,1961: 3582), “Her çocuk mecburi ilköğrenim çağına girdiği yılın başında (…) ilköğretim okuluna kayıt ve kabul edilir. Her veli yahut vasî veya aile başkanı, çocuğunu zamanında okula yazdırmakla yükümlüdür.” ifadeleri yer almaktadır.

- 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1973)

Madde 4’de “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.” ,

Madde 7’ye göre “İlköğrenim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır”

Madde 8'de "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır.

Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır" Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır, ifadeleri yer almaktadır (MEB, 1973: 5102).

- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997) 573 sayılı KHK ile özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esaslar düzenlenmiştir (MEB,1997:857).
- 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun (2005)

5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile engelli bireylerin hakları düzenlenmiştir. Madde 15(2005: 9466) ile "Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır." denilerek eğitimin kapsayıcılığından bahsedilmiştir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarına kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi yoluyla cevap verilmeye çalışılmıştır. Kaynaştırma, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitim almaları olarak tanımlanmıştır (ORGM, 2022). Bütünleştirme yoluyla eğitim ise bir üst kavram olarak farklılığı her ne olursa olsun eğitimsel, yaşamsal, kültürel, sosyal fırsat ve etkinliklerden herkesin eşit bir şekilde faydalanması olarak tanımlanır (ORGM, 2022). Bu tanımlara baktığımızda bütünleştirme yoluyla eğitimin kapsayıcı eğitim tanımıyla paralel olduğu söylenebilir.

- 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013)

6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda "Uluslararası koruma statüsü sahibi kişilerden; refakatsiz çocuk, engelli, yaşlı, hamile, beraberinde çocuğu olan yalnız anne ya da baba veya işkence, cinsel saldırı ya da diğer ciddi psikolojik, bedensel ya da cinsel şiddete maruz kalmış kişi" özel ihtiyaç sahibi birey olarak tanımlanmıştır (YUKK, 6458 sayılı, 2013). Ayrıca refakatsiz çocuk "Sorumlu bir kişinin etkin bakımına alınmadığı sürece, kanunen ya da örf ve adet gereği kendisinden sorumlu bir yetişkinin refakati bulunmaksızın Türkiye'ye gelen veya Türkiye'ye giriş yaptıktan sonra refakatsiz kalan çocuk" (YUKK, 6458 sayılı, 2013) olarak tanımlanarak hem özel ihtiyaç sahipleri hem de refakatsiz çocukların yüksek yararını gözetecek uygulamaların yapılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB,2022).

- 6883 Karar Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2014) Bu yönetmelik ile geçici

koruma altında bulunan ve yönetmelikte tanımı yapılan tüm çocuklara eğitim hakkının sağlanması esastır. Temel eğitim faaliyetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı, yükseköğretim hizmetlerinin Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belirleneceği belirtilmiştir.

Yasal düzenlemelerin yanı sıra Türkiye'de kapsayıcı eğitim faaliyetlerine ilişkin farklı kuruluşların belgeleri de yer almaktadır. UNICEF Türkiye işbirliğiyle Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından 2016 yılında hazırlanan ve 'Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak için Politik Önlemler' başlıklı raporunda UNESCO'nun kapsayıcı eğitim tanımına atıfta bulunarak; "tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine cevap vererek, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme süreci" olarak tanımlamıştır (ERG; 2016a, s.3). Bu, evrensel bir hak olarak tüm bireylerin eğitimini içeren geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçleri kapsar. Türkiye'de kapsayıcı eğitimle ilgili bazı projeleri şöyle sıralayabiliriz: Kapsayıcı Eğitim Projesi, üç faz halinde uygulanan projelerin devamı olarak geliştirilen bir projedir. UNICEF tarafından desteklenen projenin ilk safhasında, 'Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi' isimli çalışma ile GEM'lerde yürütülen eğitimin kalitesini yükseltmek için Suriyeli öğretmenlere destek eğitimleri verilmiştir. İkinci aşamada proje geliştirilerek 'Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi' başlığı altında sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin desteklenmesi amaçlanmışır. Üçüncü aşamada ise Erciyes Üniversitesi ve UNICEF desteği ile proje, 10 modül halinde detaylandırılarak 'Kapsayıcı Eğitim' başlığı altında yeniden geliştirildi. Türkiye'de göçmen öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda Avrupa Birliği'nin önemli bir rolü vardır. MEB Fiziksel kapasite sorununu çözmek ve okullaşma oranlarını artırmak için Türkiye'de Mülteciler için Mali Yardım Programı'nın (FRIT) finanse ettiği 129 yeni okul inşa etmiştir (Danış ve Dikmen,2022) . Avrupa Birliği Sivil Koruma ve İnsani Yardım Operasyonları'nın (ECHO) finanse ettiği ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, MEB, AFAD, Türk Kızılay'ı ve UNICEF'in yürüttüğü ŞEY ile çocukların eğitim sistemine erişimini teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

2.14 Kapsayıcı Eğitim ve Okul Yöneticisi

Okul yöneticileri, kapsayıcı eğitim bağlamında uygulanan yeni yaklaşımları hayata geçirmede okul çalışanlarına önderlik etme ve öğretmenleri kapsayıcılığı artıracak ve geliştirecek yeni yöntem ve stratejileri uygulama konusunda cesaretlendirme ve destekleme açısından da kilit role sahip kişilerdir (MEB, 2022). Kapsayıcı okullarda yöneticiler ve öğretmenler kültürlere karşı daha hassas olmalıdırlar. Kültürler arasında bir köprü oluşturarak hem ev sahibi topluluğun hem de göçmen öğrencilerin bütünleştiği eğitim ortamlarını yaratabilirler. Okullarda kapsayıcı öğrenme ortamlarının ancak kapsayıcı ve bütünleştirici

tarzda yaklaşan okul yöneticileri ile var olabilecektir (Serttaş, 2020). Okullarda yöneticiler, öğretmenler ve diğer tüm çalışanları işbirliği içinde çalışmasını sağlayacak ve onları belli bir amaç için harekete geçirecek eğitim liderleri olarak tanımlanabilirler. Causton ve Theoharis (2014), okullardaki lider olarak yöneticilerin rolünü eşitsizlikleri tespit etmek, okul bilinci geliştirmek ve değişim için plan yapmak olarak tanımlamaktadır. Okul yöneticileri kapsayıcı okul kültürünü geliştirirken belirlemiş oldukları vizyonlarda her çocuğun öğrenebileceğini, yaşıtları ile birlikte eğitim alma hakkını ve okulların toplumdaki bütün çocukların bireysel gereksinimlerini dikkate almakla sorumlu olduğunu unutmamalıdırlar (MEB, 2022).Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim bağlamında üstlendiği rolleri tam anlamıyla yerine getirebilmesi için öncelikle kendisinin kapsayıcı eğitimi kavraması ve benimsemesi önemli olmaktadır (Dilekçi, 2019).

Mülteci ya da göçmen öğrenciler hayatlarındaki belirsizlikler nedeniyle bitmeyen bir gelecek kaygısı taşımaktadırlar. Okul yöneticilerinin tanımlanan rolleri ile göçmen öğrencilerin en temel kaygılarına cevap olması beklenmektedir. Arar'a (2022) göre eğitim liderleri, hükümet politikaları ile pratikteki uygulamalar arasında yer alan boşluğa aracılık yapmaktadırlar. Arar'ın yapmış olduğu tanımda ki eğitim liderleri, pratikteki uygulamalara yön veren okul yöneticileridir. Okul düzeyinde öncelikle okul yöneticilerinin liderlik rolleri göz önüne alındığında onların görüşleri oldukça önem kazanmaktadır. Bu çalışma ile elde edilecek veriler sayesinde kapsayıcı eğitim çalışmalarına katkı sağlamak hedeflenmektedir.

2.15. Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Eğitimine Dair Yapılan Çalışmalar

Yıldırımalp vd. (2017) çalışmalarında toplumsal kabul ve uyum sürecini Suriyeli sığınmacıların bakış açısıyla değerlendirmeyi ve sürecin sorunlu alanlarını tespit ederek çözüm önerileri sunmayı hedeflemişlerdir. Türkiye'de kamplardan ayrılarak İstanbul'a yerleşen 30 Suriyeli sığınmacı ile uyum sürecinin yapısal unsurlarını hukuki, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutlarda ele alacak şekilde sorular sorularak mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda birçok Suriyelinin toplumdan izole bir şekilde yaşadığı, kendi kültürlerinde kopmadıkları aynı zamanda Türk toplumu ile de kaynaşamadıkları tespit edilmiştir. Ayrımcılığa maruz kalıp, kötü şartlarda çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Suriyeli sığınmacıların ekonomik uyumu tam olarak sağlayamadıkları ancak özellikle bir işe sahip olma, çalışma konusunda istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Suriyelilerin tamamına yakını Türkiye'nin kendilerine tanımış olduğu yasal haklardan yararlandıklarını ve bu durumdan memnun olduklarını dile getirmişler ayrıca Türk vatandaşları ile tüm haklardan yararlanmak istediklerini fakat toplum tarafından verilecek tepkiden çekindiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda Suriyelilerin toplumsal uyumunun istenilen düzeyde gerçekleşmediği

vurgulanmıştır. Dil sorunlarının halledilmesi, sivil toplum örgütlerince desteklenmeleri ve daha bütünleştirici politikalar üretilmesi geliştirilen önerilerdendir.

İra ve Gör (2018), çalışmalarında üniversitede görevli öğretim elemanlarının, çeşitli bölgelerden göç eden çocukların kapsayıcı eğitimine ilişkin olarak geliştirilmesi gereken politikalara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimlerinde görev yapmakta olan 7 öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hiçbir konuda ayrım yapmaksızın bütüncül bir eğitim anlayışına sahip olunması gerektiği bulunmuştur. Katılımcılar velilerin eğitiminin önemi vurgulayarak, öğretmen ile veli arasında ki iletişimin önemine değinmişlerdir. Araştırma bulguları sonucunda kapsayıcı eğitim bağlamında stratejiler geliştirilmesi gerektiği, var olan çalışmalara rağmen ihtiyacı olan özel öğrencilerin bu ihtiyacının okullar tarafından karşılanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de kapsayıcı eğitim için politikadan uygulamaya kadar düzenlemelerin yapılaması gerektiği geliştirilen önerilerdendir.

Şimşek ve Kula (2018), Türkiye'nin göçmen politikasındaki eğitsel uyum programına dair çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yapmış oldukları araştırmada Türkiye'nin göçmen politikalarını incelemiş ve eğitsel uyum programının ihmal edildiği sonucuna varmışlardır. Göçmenlere yönelik birçok kurumun çalışmasının olduğunu fakat göçmen öğrenciler özelinde entegrasyonlarını kolaylaştıracak bir eğitsel uyum programı bulunmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda göçmen öğrencilere yönelik eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve uyum programlarının tasarlanıp hayata geçirilmesi önerilerini geliştirmişlerdir.

Demirel-Kaya (2019), yüksek lisans tezinde, temel eğitim kademesinde 2002-2018 yılları arasında dezavantajlı öğrencilere dair gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim uygulama ve politikalarını incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada durum deseni kullanılmıştır. MEB stratejik planları, proje çıktıları, şura kararları, mevzuatlar, kalkınma planları, idare faaliyet raporları gibi belgeler doküman analizi ile incelenmiştir. Betimsel içerik analizi gerçekleştirilen verilerden elde edilen bulgular sonucunda özel gereksinimli öğrencilere yönelik politika ve uygulamaların var olduğu fakat yeterli gelmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dilekçi (2019), okul yöneticilerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin algılarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Dilekçi, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Bolu merkezde görev yapan ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen "Kapsayıcı Eğitim-Yöneticilerin Eğitimi Kursu"na katılan 124 okul yöneticisi ile nitel bir çalışma yürütmüştür. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Okul yöneticilerinin ürettikleri metaforların tümünün olumlu algıları yansıttığı

görülmüştür. Araştırmanın sonucunda kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri destekleyici ve gelişimlerini sürekli ve planlı olarak takip edecek birimlerin oluşturulması önerilmektedir.

Kazu ve Deniz'in (2019), çalışmasında amaç; çeşitli değişkenlerin öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modelleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan 110 adet öğretmene "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mülteci öğrencilere dair tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin tutumlarında cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, mülteci öğrencilerle ilgili eğitim alma durumu açısından anlamlı farklılık görülmezken; sınıflarında mülteci öğrenci bulunma ve sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Keleş (2019), yapmış olduğu tez çalışmasında 2011 yılından 2019 yılına kadar Türk Hükümetinin Suriyeli mülteci çocuklara vermiş olduğu eğitim hizmetlerini nitel araştırmaların karma yöntemiyle incelemiştir. Hatay ilindeki 11-17 yaş arası Suriyeli ortaokul ve lise öğrencileri araştırmanın evrenini oluştururken amaçlı örneklem seçimi ile 30 öğrenci, 10 öğretmen ve 5 yerel yetkili çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Suriyeli öğrenciler ve öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış form kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan doküman analizi ile ilgili politikalar, belgeler, kitaplar incelenmiş aynı zamanda sahada gerçekleştirilen görüşmeler ile var olan durum derinlemesine incelenmiştir. Keleş bu çalışma ile mülteci öğrencilere uygulanan farklı eğitim sistemleri ve bu sistemlerin geçici politikalardan kalıcı politikalara nasıl dönüştüğünü göstermiştir.

Koçyiğit ve Şimşek (2019), ortaöğretim programlarında kapsayıcı eğitim bağlamında çokkültürlülük açısından özelliklerini inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Programlarda çokkültürlülük ve kapsayıcılık felsefesinin amaç, ilke ve değerlerinin ne kadar yer aldığını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmada doküman analizi yöntemi ile programlar incelenmiştir. İncelenen 13 dersin programında 75 adet çokkültürlülük ile ilgili kazanım tespit edilmiştir. Kazanımlar kodlanarak 23 alt tema oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda ortaöğretim ders programlarının tamamı göz önüne alındığında çokkültürlülüğe dair düşük düzeyde katkı sağladığı ve kapsayıcılığa dair belirli düzeyde özelliklerinin olduğu belirtilmiştir.

Kırılmaz ve Öntaş (2020), yürütmüş oldukları çalışma ile yaşıtlarına göre çeşitli nedenlerle dezavantajlı olan öğrencilerin çevrelerinde kabul görmelerini (kapsayıcılık), sınıf öğretmenlerinin kapsayıcılık konusundaki tüm deneyimlerini ve öğrenci-öğretmen etkileşim durumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarını Zonguldak-Ereğli'de bulunan bir ilkokulda kolay ulaşılabilir örneklem seçimi ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada gözlem ve

görüşme metodunu kullanmışlardır. Bu kapsamda okul yöneticileri ile rehber öğretmenden mevcut durum ve sığınmacı öğrenciler özelindeki kapsayıcı eğitim faaliyetlerine dair görüşlerine, sığınmacı ve Türk öğrencilerin ise okul ve öğretim süreci hakkındaki görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırma sonucunda sığınmacı öğrencilerin olduğu sınıflarda öğretmenler karşılıklı saygı ve sevgi ortamını oluşturmak için sınıf kuralları konusunda katı davrandığı görülmüştür. Arkadaşlık ilişkilerinde yapıcı ve yardımseverlik duygusuna sık sık yer verildiği, derslerin genelinin soru-cevap tekniği ve düz anlatım yöntemi kullanılarak işlendiği, oyuna dayalı, görsel ve derse dikkat çekici öğretmen girişlerinin bu öğrencilerin derse katılımını etkilediği, ayrıca kendilerini daha rahat ifade edebildikleri (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) derslerde daha katılımcı oldukları ve öğretmenlerin derslerde sığınmacı öğrenciler için sınıf arkadaşlarını aktif bir şekilde kullanarak akran eğitiminden yararlandığını tespit etmişlerdir.

Koşar ve Aslan (2020), Ankara'da temel eğitim seviyesindeki göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik, okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada Ankara ili merkez ilçelerine bağlı okullarda görev yapan 35 okul yöneticisine 2018-2019 eğitim-öğretim güz döneminde görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmada birçok problem noktası belirlenmiştir. Göçmen öğrencilerin dil-iletişim problemleri, aile yapılarının farklı, karmaşık ve kalabalık olması, sokak hayatına bağımlı olunması, göçmen öğrencilerin aralarındaki geçimsizlikler, kültür farklılığına bağlı uyumsuzluk, psikolojik durumları, maddi imkânsızlıkları, çocuk işçiliği, ailenin ilgisiz ve eğitimsiz olması, beslenme, barınma, sağlık ve temizlik sorunları, öğrencilerin okula yardım alabilmek için gönderilmesi, Türk eğitim sistemine uyumda güçlük, aidiyet duygusunun olmayışı, savaş travmasından çıkamamış olmaları tespit edilen temel sorunlar arasında yer almaktadır. Çalışmanın sonucunda göçmen öğrencilerin uyum programlarına alınmaları, yaşadıkları travma yüzünden tüm aileye rehabilitasyon desteği sağlanması, temel ihtiyaçlar için maddi destek sağlanarak aynı zamanda çocuk işçiliğinin de engellenebileceği önerisi sunulmuştur.

Cengiz Şayan (2020), Denizli'de yürütmüş olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitime ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Denizli İli Pamukkale İlçesinde, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında MEB bünyesindeki anaokullarında görev yapan 20 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Oluşturulan görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda kapsayıcı eğitim uygulamalarının çalışmaya katılan öğretmenlerce içselleştirdiği ve kapsayıcı eğitimin, eğitim sistemimizdeki bütün öğrenciler için gerekli bir eğitim yaklaşımı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yabancı uyruklu, göçmen ve mevsimlik tarım işçisi olan öğrencilerin sosyalleşmesinin ve kabul görmelerininin sağlandığı belirtilmiştir. Grupla öğrenme, aktif öğrenme ve proje tabanlı eğitim stratejileri kapsayıcı eğitim içerisinde desteklendiği, ders içeriklerinin ve materyallerin kapsayıcı eğitim ile birlikte öğrenci ve çevresel şartlara göre esnetebildiği ve bu sayede eğitim ortamının zenginleştirilmesine imkan tanındığı çalışma neticesinde anlaşılmıştır. Yabancı uyruklu, göçmen ve mevsimlik tarım işçisi olan öğrencilerin sosyalleşmesini ve kabul görmelerini sağladığı anlaşılmıştır.

Büyükhan ve Karagöl (2021), Ankara'da gerçekleştirdikleri çalışmalarında Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinin önündeki engelleri incelemişlerdir. Karma desende yürüttükleri çalışmalarında eğitim çağındaki çocuğu olup eğitime erişim sorunu yaşayan 250 katılımcıdan veri toplamışlardır. Çalışma neticesinde ekonomik durum, güvenlik yetersizliği ve okul ortamı kaynaklanan nedenlerin olduğu tespit edilmiştir. Suriyelilerin ekonomik olarak desteklenmesi, yaşadıkları yerlerin daha güvenli hale getirilmesi için önlemlerin alınması, dil öğrenmelerinin desteklenmesi, Suriyeli öğrencilerin gittiği okulların daha fazla desteklenmesi, çocuklara yapılan yardımlarda ayrım yapılmaması geliştirilen önerilerdendir.

Aydın Güngör ve Pehlivan (2021), yapmış oldukları çalışmada nitel yöntem ve tarama deseni kullanmışlardır. Alanyazın taraması yaparak göç ve kapsayıcı eğitim konusu anlatılmıştır. Çeşitli orijin farklılıklarına sahip çocukların eğitim ortamına en sağlıklı şekilde nasıl katıldıklarını ve kapsayıcı eğitim bağlamında tüm eğitim fırsatlarından eşit şekilde nasıl yararlandıklarını araştırarak alanyazına katkı sağlamayı hedeflemişlerdir. Çalışmada kapsayıcı eğitime dair alanyazındaki sorunlar göçmen öğrenci bağlamında ele alınmış ve çözüm önerileri sıralanmıştır. Kapsayıcı eğitimin tüm toplum tarafından desteklenerek göçmen öğrencilerin hayata kazandırılması üzerinde durmuşlardır.

Gün ve Yüksel (2021), Türkiye'deki göçmen eğitimini Dünyadaki göçmen eğitimi politikaları bağlamında değerlendirmişlerdir. Çalışma doküman analizi yönteminde yapılmıştır. Çalışmada Dünya'daki eğitim politikalarının çok yönlü olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de ise eğitim sürecindeki unsurların niteliklerinin arttırılması, sürecin uygulanabilir ve geniş olması, uygulamalarda izleme ve değerlendirme etkinliklerinin sistemli şekilde yürütülmesi geliştirilen önerilerdir.

Kubilay ve Akbaşlı (2021), geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde öğretme-öğrenme ortamının etkisini araştırmışlardır. Geçici koruma altındaki öğrenci ve veli, öğretmen, okul yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gözlem ve doküman analizi yöntemlerinden de çalışma sırasında faydalanılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi ile X ilinde yer alan geçici korum altında en fazla öğrencisi olan ilkokulda gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında, 16 öğretmen, 2 okul yöneticisi, 14 geçici koruma altındaki öğrenci ve 9 aile katılmıştır. Çalışma sonucunda okul yönetiminin öğretim liderliği, destekleyici öğretmen davranışları, destekleyici olmayan öğretmen davranışları, destekleyici akran davranışları, destekleyici olmayan akran davranışları ve öğrencinin öğrenme sürecine katılımı şeklinde temalar oluşturulmuştur. Her bir temanın öğrencinin davranışsal, sosyal ve akademik uyumunu doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda uzman kişiler tarafından sağlanması, önyargıların giderilmesi amacıyla okul içinde seminerler düzenlenebileceği, öğrencilerin devam edeceği sınıf seviyesinin belirlenmesinde il milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulan komisyonların yanı sıra okul yönetimi ve öğretmenlere de inisiyatif hakkı tanınabileceği gibi öneriler araştırmacılar tarafından uyum sürecini kolaylaştırmak için sunul muştur.

Yağan ve Akşit (2021), çalışmalarında, devlet okullarında eğitim alan yabancı öğrenciler ile ailelerinin uğradıkları ayrımcı davranışları ve gelecek beklentilerini ortaya koymayı amaçlamış ve aynı zamanda Türk öğrencilerin ve velilerinin de bu konudaki görüşlerini tespit etmek istemişlerdir. Türk öğrenci ve velilerinin gelecek beklentileri için yabancı öğrencilerin tehdit olarak algılanıp algılanmadıkları da çalışmanın bir diğer amacı olmuştur. Yabancıların uyruklarının, Türk öğrenci ve velilerde ayırt edici bir öğe olup olmadığı da çalışma kapsamında incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yabancılara yönelik ayrımcılık konusundaki görüşlerine de çalışmada yer verilmiştir. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden "sıralayıcı açıklayıcı yöntem" ile yapılmıştır. Nitel araştırmada fenomenoloji, nicel araştırmada ise tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada İstanbul ilinde lise ve üniversitelerde eğitim gören farklı milletlerden yabancı öğrenciler ve veliler ile görüşülmüştür. Pendik İlçesinde görev yapan 535 öğretmene "Yabancılara Karşı Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarından biri olarak Yabancı öğrenciler ile aynı okulda okuyan Türk öğrencilerin, ilk yıllarda yakın ilişki kurmak için çabaladıkları fakat karşı taraftan aynı çabayı görmedikleri için vazgeçip ayrıştıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler okul yönetimlerinin de kaynaşmalarını sağlayacak faaliyetlerde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Türk öğrenciler okul idarelerinin yabancı öğrencileri not ve disiplin gibi konularda kayırdığı iddiasında bulunmuşlardır. Ayrıca Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) kendilerini dezavantajlı hissettiklerini dile getirmişlerdir. Okuldaki uygulamalarda da dezavantajlı konumlarının devam ettiğini düşünüyor olmaları Türk öğrencilerin yabancı öğrencilere karşı olumsuz tutumlarının artmasında etken olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan Türk veliler son zamanlarda Arap kökenli yabancıların artması sonucunda yaşam tarzında bir değişimin oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %63ü de veliler ile aynı düşüncededirler. Araştırmaya katılanlar yabancılar konusunda önyargıya sahip olduklarını

kabul etmişlerdir. Araştırmaya katılan Türk veliler yabancı öğrencilerin yükseköğretimde kendi çocuklarının önünde engel olabileceğini düşünüyor oldukları ve aynı zamanda iyi bir eğitim almalarında engel olabileceklerini düşündükleri için yabancıların eğitimi konusunda itirazları olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilere dil sınavının uygulanıp geçemeyenlerin dil hazırlık kurslarına alınması ve aynı zamanda Türk kültürüne ilişkin eğitimlerle uyum sorunları azaltılabilir önerisi geliştirilmiştir.

Yıldırım (2020), sığınmacı öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelediği çalışmasında Aksaray'da bulunan bir ortaokuldaki 3 sosyal bilgiler öğretmeninin 8 sığınmacı ve 14 Türk öğrenciyle etkileşimini ve öğretim uygulamalarını incelemiştir. Nitel yöntemde gerçekleştirilen araştırma çoklu durum çalışması modeli ile desenlenmiştir. Çalışma sonucunda sığınmacı öğrencilerin kendi içinde ve sınıfın arkalarında oturdukları görülmüştür. Sığınmacı öğrencilerin derslerde okuma, yazma ve konuşma etkinliklerine çok katılmadıkları, daha çok somut ve görsel materyallerin kullanıldığı derslere katılmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda ayrıca sığınmacı öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin kalitesinin istenilen düzeyde olmadığı ve kabul edilme kaygısı yaşadıkları saptanmıştır.

Aksungur'un (2022) tez çalışmasında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapmakta olan 199 okul yöneticisi yer almıştır. Çalışma karma desen olarak yürütülmüştür. Nicel veriler için "Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veriler ise, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 15 okul yöneticisinin katılımıyla elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını, yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini konu almıştır. Araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve alt boyutlarının genel olarak olumlu olduğunu belirlemiştir. Okul yöneticileri, iş birliği ve yönlendirme yapmayı kendilerine düşen görevlerden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca materyal ve ortam desteği sağlamayı, adalet konularını da okul yöneticilerinin yapabilecekleri arasında göstermişlerdir. Çalışmaya katılanların neredeyse tamamı kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu belirtmiştir Farklı ihtiyaçlara cevap veren eğitim, eğitim hakkı ve eşitlik ve uyum problemleri gibi hususlara, kapsayıcı eğitimin gereği olarak katılımcılar tarafından dikkat çekilmiştir. Okul yöneticilerine göre kapsayıcı eğitimin uygulanmasındaki sorunların kaynağının en çok öğretmenler olduğu belirtilmiştir. Öğretmen eğitiminin yaşanılan sorunlara çözüm olabileceğini ifade etmişlerdir.

Doğan ve Avcıoğlu (2022), 2021-2022 öğretim yılında Barınma Merkezi İlkokulu'nda (Kamp/Geçici Barınma Merkezi) görevli 5 yönetici, 44 öğretmenle çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışma nitel desende tasarlanmış ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı

yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Doğan ve Avcıoğlu, göçmen çocukların eğitim sorunlarına odaklanıp çözüm önerileri geliştirdikleri çalışmalarında kamptaki okulda çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin okuldaki ve sınıftaki deneyimlerini incelemişlerdir. Çalışma kapsamında yönetici ve öğretmenlerin en çok dil farklılığından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları, öğretmenlerden birçoğunun kapsayıcı eğitim kapsamındaki göçmen öğrencilere dair bir eğitim almadıkları saptanmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin tamamının göçmen olması ve geçici barınma merkezinde yaşamaları nedeniyle fırsat eşitliklerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırma sonucunda, dil ve iletişim problemleri ile ilgili ciddi ve somut adımlar atılması gerektiği önerilmiştir.

Erdoğan vd.(2022), okul yöneticileri ile yapmış oldukları çalışmada kapsayıcı eğitime ilişkin yöneticilerin görüşlerini, sorunlarını ve çözüm önerilerini ele almışlardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomoloji) kullanılmıştır. Çalışma grubunu devlet okullarında görev yapmakta olan ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 13 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcılara "kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" ve "kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?" soruları yöneltilen sorular arasında yer almış ve verilen cevaplar kategorilendirilmiştir. Katılımcılar kapsayıcı eğitimde, din, dil, ırk ayrımı yapılmaksızın herkesin eğitimden yararlanması gerektiğine dair cevaplar vermişler ve kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar sorunlara dair sundukları çözüm önerilerinde eğitimin farklılaştırılması, öğretmen eğitimi, farkındalık oluşturmak ve sınıf mevcudunun azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Saka ve Çelik (2022), Türkiye'de öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik oluşturulacak olan kapsayıcı öğretmen ortamları için gerekli öğretmen niteliklerini, öğretmenlerin bakış açısı ve deneyimleri üzerinden tartışmışlardır. Yaptıkları araştırmada kapsayıcılığın mülteci öğrenciler bağlamında ele alınıp sahadaki öğretmenlerin düşüncelerine göre anlamlandırılması için olgu bilim yöntemini kullanmışlardır. Araştırmada sınıfında mülteci öğrencilerin de olduğu 90 öğretmenden veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilere içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Bulgular; 32 koddan hareketle oluşturulan 6 kategori ve 2 tema olarak raporlaştırılmıştır. Araştırma bulguları, mülteci eğitiminde gerekli öğretmen niteliklerinin katılımcılar tarafından 'etkinlik planlama/uygulama' ve 'öğretmen yaklaşımı' boyutları altında ele alındığını göstermiştir. Ayrıca mülteci öğrencilerle ilgili bilgi/farkındalık, tutum ve iletişim konularındaki öğretmen niteliklerinin, etkinlik tasarlama ve uygulama niteliklerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretmenlerin kapsayıcı öğrenme ortamını

destekleyecek bilgi ve becerileri desteklenmeli, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kapsayıcı eğitim pratiklerini edinmeleri sağlanmalıdır, öğrencilerin sahip oldukları kültürü ve aynı zamanda hedef kültürü öğrenme ortamına getirebilmek için gereken etkinlileri planlamak, geliştirmek ve değerlendirmek konusunda desteklenmeliler önerileri geliştirilmiştir.

Yılmazel ve Atay (2022), çalışmalarında göçmen öğrencilerin Türk yükseköğretim sisteminde karşılaştıkları zorlukları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, 2019-2020 akademik yılında Türkiye'deki altı üniversiteden 75 göçmen öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, dersler ve içerikleri, iletişim, kültür, ayrımcılık, sınavlar, ödevler, fiziksel koşullar, kayıt ve kurallar gibi okulla ilgili zorlukları ortaya çıkmıştır. Okulla ilgili olanların yanı sıra, Türkçe ve İngilizce öğrenme süreçlerinden kaynaklanan dil öğrenme zorlukları da tespit edilmiştir. Telaffuz ve Türkçe dilbilgisi öğrenciler tarafından karşılaşılan bir diğer zorluk olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlere içerikleri okullardaki göçmen öğrenci profiline uygun olacak şekilde düzenlenen göçmen eğitimi konulu seminerlerin verilmesi, ders programları ve müfredatlar da hem Türkçe hem de İngilizce öğrenmeyle ilgili zorlukları ele alan hedefler ve sınıf içi uygulamalar içerebilir önerisi geliştirilmiştir.

Baka (2023), ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algıları ve tutumlarının düzeyini belirleyip görüşlerini inceleyen bir tez çalışması gerçekleştirmiştir. Karma desen olarak tasarlanan çalışmada nicel boyutta tarama; nitel boyutta ise olgubilim modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyuttaki örneklemini basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen Sivas ili genelinde görev yapan 15 farklı branştan 369 öğretmen, nitel boyuttaki araştırma grubunu ise amaçlı örnekleme yoluyla seçilen Sivas ili genelinde görev yapan 15 farklı branştan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyuttaki verileri "Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği" ve "Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği" aracılığıyla; nitel boyuttaki verileri ise görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ve öğretmen özyeterliliğinin cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, mesleki kıdem, görev yapılan okul kademesi, daha önce kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma durumu değişkenleri açısından farklılaştığının görüldüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde (olumlu) olmasına karşın kapsayıcı eğitim kavramına yönelik bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu; kapsayıcı eğitimi genellikle özel eğitim çerçevesinde değerlendirdikleri ayrıca sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamaların genellikle özel gereksinimli öğrencilere yönelik olduğu çalışmasında ortaya konmuştur.

2.16. Yurt Dışında Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Eğitimine Dair Yapılan Çalışmalar

Ainscow'un (2005) araştırması, okullarda kapsayıcı uygulamalar geliştirmek için neler yapılması gerektiğini belirlemek ve kapsayıcı eğitim için gerekli olan unsurlara ışık tutmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda okullarda kapsayıcı uygulamalar için gerekli olan temel unsurlar olarak: kapsayıcı eğitim için birçok paydaşın bir araya gelerek işbirliği yapmasının gerektiği, kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin tespit edilip ortadan kaldırılmasının önemi, dışlanma veya başarısızlık riski taşıyan öğrencilerin eğitimdeki varlığı ve eğitime katılımının sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Taylor ve Sidhu (2009), çalışmalarında okullaşmanın rolü ve mülteci çocukların başarılı bir şekilde yeniden yerleştirilmesine katkısını araştırmışlardır. Zorunlu göç ve bunun küreselleşme ile bağlantıları ve mültecilerin karşılaştığı kapsayıcılığın önündeki engelleri incelemişlerdir. Araştırmalarını dört okulda yürütmüşler ve amaca yönelik örneklem seçmişlerdir. Bu okullar arasında, mültecilerle yaptığı çalışmalarla ulusal çapta tanınan bir lise (Okul A) ve etnik çeşitliliğe sahip, sosyal açıdan dezavantajlı bir kentsel bölge olan Sidney, NSW'nin orta batısında yer alan bir okul bulunmaktadır. Örneklemdeki diğer okullar Brisbane, Queensland'deki üç Katolik okuludur: yeni gelen Afrikalı mültecilerin yoğun olarak yerleştiği güney banliyösünde bir ilkokul (Okul B), şehir içinde bir lise (Okul C) ve şehre yakın banliyölerden trenle ulaşılabilen dış kuzey banliyölerinde bir lise (Okul D).Bu okullar, Avustralya nüfusunun geniş bir kesiminden öğrenci aldığı bilinen Avustralya'daki Katolik eğitim sisteminin çeşitliliğini yansıtmaktadır. Bu da akademik açıdan elit Katolik okullarının bile eğitim açısından dezavantajlı mülteci öğrencileri kabul etmeye çalıştığı anlamına gelmektedir. İncelenen okullarda mülteci öğrencilere yönelik hedefli bir politika ve sistem desteğinin olduğu, eğitim ve refahlarına yönelik bütüncül bir yaklaşımın izlendiği, ebeveyn ve toplum katılımı ve toplum kuruluşlarıyla birlikte çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Araştırmadaki okullardaki müdürler, mülteci öğrencilerinin güçlü savunucularıydı ve mülteci öğrencilerin okul ve yerel toplum içindeki olumlu imajlarını desteklemek için ellerinden geleni yapmışlardır. Bu nedenle liderlik ve bütüncül okul yaklaşımının önemli olduğu çalışmada gözde çarpmıştır. Kapsayıcı eğitim uygulamaları ile mülteci gençlerin vatandaşlığa geçişlerini kolaylaştırmanın mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

MacDonald (2016), çalışmasında medyanın ilgisinin Avustralya'ya yerleşme yolunda müzakere eden genç mültecilerin sosyal dışlanmasını nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışma, mültecilere karşı küresel siyasallaşma ve tepkinin, Avustralyalıların mültecilere yönelik

olumsuz algısının ve genç Afrikalı-Avustralyalı ve Pasifika-Avustralyalıların genç şiddetinin failleri olarak artan raporlarının etkisini bir araya getirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, genç mülteciler için sosyal dışlanmanın birbiriyle örtüşen boyutlarını kabul etmekte ve onların 'mekânsal', 'ilişkisel' ve 'sosyo-politik' dışlanmalarını ele almaktadır. Çalışma ile dönüm noktası niteliğindeki bir davanın medya haberlerinin incelenmesi, sansasyonel ve önyargılı haberciliği ve Flemington Estate'ten genç Afrikalı-Avustralyalılara zarar veren bağlantıları ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın sonucu medya söyleminin tek bir bölgedeki Afrikalı-Avustralyalı genç mülteciler için sosyal dışlanmayı nasıl sürdürdüğünü göstermektedir.

Madzive ve Thondhlana (2017), çalışmalarında Birleşik Krallığa gelen 57 Suriyeli mülteciye yer vermişlerdir. Suriyeli yetişkinlerin ve çocukların okullar da dahil olmak üzere entegrasyonlarıyla ilgilenen farklı kurumların bakış açılarından yararlanarak yeni toplumlarına entegre nasıl entegre olduklarını araştırmışlardır. Veriler yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Mülteci çocukların okullara dahil edilmesi ve entegrasyonu için bir araç olarak İngilizcenin kritik rolünü vurgulanmıştır. Sonuç olarak, göçmen/mülteci çocuklar için kaliteli eğitimin geliştirilmesinde kilit öneme sahip girdilerin/süreçlerin anlaşılması amaçlanmıştır. Bulgularında, okulların: kapsayıcılığı teşvik etme; özel ihtiyaçları karşılama (örneğin engelli çocuklarla ilgili olarak); psikososyal ihtiyaçları karşılama (özellikle varışta); öğretmenler için yeterli eğitim sağlama; akran ilişkileri geliştirme (etkili öğrenmeyi kolaylaştırmanın bir yolu olarak); çok kurumlu desteği teşvik etme (kilit paydaşlar ve toplum kuruluşları, dil öğrenimi de dahil olmak üzere mülteci entegrasyonunu desteklemek için birlikte çalışmaktadır) ve karşılıklı ev-okul etkileşimi gibi bir dizi unsuru ortaya çıkarmışlardır. Çalışma sonucunda Suriyeli mültecilerin geldiklerinde sıcak bir ortam yaratılmasında ve ailelerin entegrasyon sürecinde desteklenmesinde toplumun oynadığı önemli rolü de ortaya koymuştur. Farklı kurumlar arasındaki işbirliğinin, genel olarak mültecilerin toplumlara entegrasyonu ve özel olarak da mülteci çocukların okullara entegrasyonu açısından kritik önem taşıdığı belirlenmiştir.

Sheikh ve Anderson (2018), çalışmalarında sistematik literatür taraması gerçekleştirmişlerdir. Mültecilerin ve sığınmacıların kültürleşme stratejileri ile eğitimle ilgili sonuçlar arasındaki ilişkilere dair örüntüleri araştıran kanıtlar sentezlenmiştir. Bu konuda kanıt sunan İngilizce dergi makaleleri ve tezler için beş veri tabanında sistematik bir arama yapılmış ve toplam 19 makalenin meta-sentezi yapılmıştır. Mevcut araştırmaların çoğunun psikolojik kültürleşmenin (ev sahibi kültürle özdeşleşmeden bağımsız olarak ev sahibi kültürle artan özdeşleşme) eğitim düzeyi, okula uyum, okula bağlılık, akademik başarı ve sosyal/okul desteği ile ilişkili olduğuna dair kanıtlar sunduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, eğitimle ilgili olumlu sonuçlar ile hem entegrasyon hem de asimilasyon stratejileri arasında (ikincisi daha az olsa da)

ilişkiler olduğuna dair kanıtlar bulunmuştur. Araştırma aynı zamanda ev sahibi kültürle özdeşleşme eksikliğinin eğitimle ilgili sonuçların daha düşük seviyelerde olmasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, okulların ve yükseköğretim kurumlarının mülteci ve sığınmacı öğrencilerin entegrasyonunda hayati bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Mura vd. (2020) yapmış oldukları çalışmada İtalya ve İspanya'da ki kapsayıcı eğitimin gelişimine odaklanmışlardır. Çalışmada teorik bağlam vurgulanarak entegrasyon ve kapsayıcılığın gelişimi anlatılmıştır. Temel kavramsal değişimler, ilgili mevzuatın da desteğiyle açıklanarak engelli ve yabancı öğrencilerin durumları üzerinden kapsayıcı eğitimin son durumu anlatılmaktadır. İki ülkede de entegrasyondan kapsayıcılığa doğru bir dönüşüm oluştuğu ve bu süreçte engeli olan ve yabancı uyruklu çocuklara daha çok odaklanıldığı görülmüştür.

Robiyansah vd. (2020), yaptığı çalışmada; kapsayıcı eğitimin uygulanmasındaki mevcut koşulları, sorunları ve ihtiyaçları araştırmayı, kapsayıcı eğitimin uygulanmasında en iyi modeli incelemeyi ve sonrasında geliştirdiği kapsayıcı eğitim modelinin etkililiğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma Endonezya'da bir şehirde gerçekleştirilmiştir. Çalışma üç aşamada yürütülen karma yöntemli bir araştırmadır. Birinci aşama, en son koşulları ve kapsayıcı eğitimin uygulanması konusunu anlamayı amaçlamıştır. Birinci aşamadaki katılımcılar Pasuruan Şehrindeki altı ortaokuldan okul yöneticileri, öğretmenler, okul komiteleri ve velilerden oluşan 120 kişidir. Birinci aşama, kapsayıcı eğitim uygulamasına ilişkin mevcut koşulların, sorunların ve ihtiyaçların araştırılmasıdır. İkinci aşama kapsayıcı eğitim öğrenme modelinin oluşturulması, üçüncü aşama ise kapsayıcı eğitim modelinin etkililiğinin belirlenmesidir. Çalışma neticesinde; kapsayıcı eğitimin uygulanmasında en önemli sorunların öğrenci ve öğrenim nedenli engeller olduğu belirlenmiştir. Bulgulara dayanarak, girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç aşamadan oluşan kapsayıcı eğitim modeli geliştirilmiştir. Geliştirilen modelin uygulanmasında işbirliğinin vurgulanması önerilmiştir.

Sutton vd. (2020), çalışmalarında karma desen yöntemiyle mülteci kökenli küçük bir öğrenci grubunun Aotearoa-Yeni Zelanda eğitim sistemine dahil edilmesini etkileyen faktörleri araştırmıştır. On altı ortaokul katılımcısı çevrimiçi bir anket doldurmuş, üçü de yarı yapılandırılmış mülakatlara katılarak deneyimlerini kendi sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Çeşitliliğin tanınması ve değer verilmesi, bu öğrenciler için kapsayıcılığa ve aidiyet duygusuna olumlu katkıda bulunan temel özellikler olarak tanımlanmıştır. Okul ortamı, farklı geçmişlerini ve birden fazla kültürde gezinme yeteneklerini kabul ettiğinde daha fazla dahil olma duygusu yaşadıklarını bildirmişlerdir. Çalışmadan elde ettikleri bulgularla politika yapıcılara ve uygulayıcılar faydalı olmayı ve Aotearoa- Yeni Zelanda eğitim sisteminde mülteci kökenli

öğrencilerin katılımını, aidiyetini ve öğrenimini etkileyen faktörlere ilişkin anlayışı geliştirmeyi hedeflemişlerdir.

Deslandes vd. (2022)'de Afrika doğumlu göçmenler arasında kültürleşme ve eğitim deneyimlerini inceleyen nitel araştırmaların sistematik ve bütünleştirici bir incelemesini gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada 7 veri tabanında İngilizce yapılan araştırmalar taranmıştır. Elde edilen 25 çalışmanın bulgularının meta-sentezi, ev sahibi kültürün tipik olarak benimsenmesinin Afrika doğumlu göçmenlerin akademik başarılarını, akademik uyumlarını ve akran ilişkilerini, eğitime katılımlarını ve ebeveyn ve vasi temelli desteklerini artırdığını ortaya koymuştur. Bulguların sonucunda ev sahibi kültürü benimseyebilen göçmenlerin daha iyi eğitim deneyimlerine sahip olduğu şeklinde yorum yapılmıştır.

Ferreira vd. (2022) göçmen ve mülteci kökenli öğrencilerin oyunla öğrenmeleri üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında 4 farklı göçmenlik geçmişi olan öğrenci ile inceleme yapmışlardır. Çalışmalarında bilimsel dil ve uygulamaların çok modelli şekilde oyunla nasıl gerçekleştirilebileceğini göstermeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda çocuklar olumsuz koşullara rağmen oyunla öğrenebileceklerini, zorlu fen kavramlarını anlayıp geliştirebileceklerini göstermişlerdir. Çalışmalarının sonunda elde ettikleri bulgular ile öğretmenleri oyun temelli uygulamalarla desteklenmiş dil eğitimi tasarlamaya teşvik edebileceklerini belirtmişlerdir.

Scanlon ve diğerlerinin (2022), yapmış oldukları çalışmada; Bulgaristan'daki anaokullarında görev yapan 922 öğretmenin üç boyutta (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) kaynaştırmaya yönelik tutumları, endişeleri ve bu konudaki öz yeterlilikleri incelenmiştir. Öğretmenler kaynaştırmaya yönelik olumsuz duyuşsal tutumlara sahip olmalarına karşın ve olumlu davranışsal tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Bulgular, halihazırda sistemde görev yapan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin, kapsayıcılığa yönelik daha olumlu tutumların geliştirilmesindeki önemini vurgulamaktadır. Genel olarak öğretmenler, kapsayıcılık konusunda kendilerini çok olumlu hissetmemelerine rağmen, sınıflarında kapsayıcılığı teşvik etmek için davranışlarını uyarlamaya istekli olduklarını bildirmişlerdir.

Kast ve Schwab (2023), çalışmalarında aday öğretmenlerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin eğitim dilinden farklı bir ana dile sahip öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları incelemişlerdir. 1501 katılımcı ile gerçekleştirdikleri çalışmada sonuçlar aday öğretmenlerin farklı dil becerilerine sahip öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğunu, öğretmenlerin ve ebeveynlerin tutumlarının ise daha ziyade nötr olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının ve ebeveynlerin göçmenlik geçmişi (Almanca dışında bir ana dil ya da Almanca ve başka bir

dili ana dil olarak konuşan) katılımcıların tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Diğer taraftan sonuçlar oldukça kararsız tutumlara işaret etmekte ve ebeveynlerin ve öğretmenlerin önemli bir kısmının Almanca becerileri eksik olan öğrencilerin ayrı ortamlarda eğitilmesi gerektiğini düşündüğünü göstermektedir. Çalışma sonucunda Avusturya'nın eğitimde eşitliği sağlamak ve ilgili kişilerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını teşvik etmek için hala ilerleme kaydetmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Inmaculada vd. (2023), yaptıkları çalışma ile kapsayıcı liderliğin geliştirilmesi düşünüldüğünde gerekli görünen göstergelere dayalı olarak analiz etmeyi amaçlamışlardır. Bu nedenle, Endülüs okullarında kapsayıcılığı teşvik etmek için okul yetkilileri tarafından alınan önlemleri incelemek ve katılımcı eylem araştırması süreçleri yoluyla kapsayıcılığı teşvik etmişlerdir. Çalışma karma desen olarak tasarlanmış ve çalışmanın nicel boyutuna 42 okuldan 170 öğretmen katılmıştır. Çalışma Covid-19 sürecinde yürütülmüş ve görüşmeler de bu önlemler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile kapsayıcı bir okul inşa etmek için liderler tarafından hangi uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiğini netleştirmeye yardımcı olmak istenmiştir. Araştırmanın sonunda katılımcı öğretmenlerin algıları, okul yönetiminin daha kapsayıcı uygulamalara doğru kat etmesi gereken uzun bir yol olduğunu yansıtmaktadır.

Nippet vd. (2023),çalışmalarında Avustralya'da eğitimcilerin mülteci kökenli öğrencileri desteklemek için 'adalet' kavramlarını nasıl kullandıklarını araştırmak üzere 'iyi uygulama' örneklerini incelemişlerdir. 51 okul lideri, öğretmen ve personel ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Bulgular, eğitimcilerin eşit veya adil bir yanıt verme arasındaki gerilimi yönetmekte zorlandıklarını ve çoğu zaman bu mücadelelerin ayrılmaz bir şekilde öğrenci ve finansman bağlamlarına bağlı olduğunu göstermektedir. Kaynakların yetersiz olduğu ortamlarda, öğretmenler görünüşte birbiriyle rekabet eden dezavantaj biçimlerini tartmış ve sıklıkla kaynakları fırsat eşitliğini destekleyecek şekilde dağıtmayı tercih etmiştir. Buna karşın, daha az dezavantajlı ve daha yüksek düzeyde finansmana sahip okullarda kaynaklar ihtiyaca göre yeniden dağıtılmış ve mülteci öğrenciler için daha eşitlikçi sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan tüm okulların mülteci eğitiminde öncü olarak tanımlanmasına rağmen, mülteci geri dönüş bölgelerinden gelen öğrencileri desteklemeye yönelik yaklaşımlar sahalar arasında önemli ölçüde farklılık göstermiştir. Toplumun dezavantajlı durumu ve öğrenci grubunun demografik yapısı gibi faktörlerin tümü, hem okul için mevcut kaynakların düzeyini hem de bu kaynakların dağıtılma şeklini belirlemede önemli bir rol oynamıştır.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde, seçilen araştırma modeline, evren ve örneklem seçimine, kullanılan veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma, bireylerin öznel deneyimlerini ve bakış açılarını inceleyerek sosyal olguları anlamayı ve yorumlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Aspers ve Corte, 2019). Nitel araştırmalarda incelenen olguya ilişkin özellikler kendi doğal ortamında gözlenip katılımcıların bakış açılarından anlaşılmaya çalışılır ve bağlam içerisinde analitik genellemelere varılır (Özden ve Saban, 2019). Nitel araştırma açık uçlu sorular ve esnek veri toplama yöntemleri aracılığıyla toplanan bilginin derinliğini ve zenginliğini vurgular (Rahman,2016). Bu araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bir konu, olay veya durum olarak açıklanabilen herhangi bir olgu hakkında, bireylerin tecrübe ve yaşantılarına odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgubilim araştırmalarında bireylerin olgu ile ilgili deneyimlerinden yararlanmak esastır. Bu araştırmada da okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin kapsayıcı eğitim süreçlerine ilişkin deneyimleri ve görüşleri araştırılan olguyu oluşturmaktadır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gemlik'te 38 okul olmakla birlikte okullarında 10 ve üzerinde göçmen öğrencisi bulunan farklı kademelerdeki 12 okulun müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Benzeşik örnekleme yöntemindeki amaç belirgin bir alt grubu tanımlayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 118). Olgubilim araştırmalarında veri topladığımız kaynaklar olguyu yaşayan ya da olguyu yansıtabilecek olan bireyler veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 67). Bu araştırmada da göçmen öğrencisi bulunan okul müdürlerinin kapsayıcı eğitim bağlamındaki çalışmalarına ilişkin bilgi almak ve görüşlerine ulaşmak hedeflenmiştir.

Görüşmelere katılan okul yöneticilerinin betimsel özellikleri Tablo 5'de gösterilmiştir

Tablo 5

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin betimsel özellikleri

Okul Yöneticisi	Yöneticilik Süresi	Yöneticilik Yaptığı Eğitim Kademesi	Eğitim Durumu	Okuldaki Göçmen Öğrenci Sayısı
Y1	17	Lise	Yüksek Lisans	16
Y2	15	İlkokul	Lisans	39
Y3	16	İlkokul	Yüksek Lisans	18
Y4	12	Ortaokul	Yüksek Lisans	14
Y5	14	Lise	Yüksek Lisans	20
Y6	10	İlkokul	Lisans	62
Y7	8	İlkokul	Lisans	12
Y8	27	İlkokul	Lisans	14
Y9	5	İlkokul	Lisans	29
Y10	14	Lise	Yüksek Lisans	56
Y11	11	İlkokul	Lisans	18
Y12	7	Ortaokul	Yüksek Lisans	39

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin betimsel özelliklerine yer veren tablo incelendiğinde çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 6'sının (%50) lisans, 6'sının (%50) da yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Yöneticilik süreleri açısından incelendiğinde çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 1'i (%8) 1-5 yıl, 3'ü (%25) 6-10 yıl, 5'i (%41) 11-15 yıl, 3'ü (%25) de 16-20 yıl okul yöneticiliği yapmışlardır. Yöneticilik yaptıkları okul kademelerine göre dağılımları ise ilkokulda 7 (%58) okul yöneticisi, ortaokulda 2 (%16) ve lisede 3 (%25) olarak görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırma sırasında veri toplanırken çalışma grubundaki katılımcıların süreç hakkındaki düşüncelerine başvurularak algılara ilişkin veri toplama yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacının konu ekseninde kalmasına olanak sağlar. Diğer taraftan araştırmacının olası verilebilecek cevapları da gözden kaçırmayarak katılımcıyı desteklemesi gerekmektedir. Bu bağlamda hazırlanan görüşme formlarında katılımcıları desteklemek ve verdikleri cevapların derinliğine inebilmek

için sondaj soruları da yer almaktadır. Görüşme formu geliştirilirken açık, anlaşılır ve katılımcıyı yönlendirmeyen soruların hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Soruların sırasında konunun alt başlıklarına uygun olacak biçimde düzenleme yapılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olan görüşme tekniği bu çalışmada da tercih edilmiştir. Görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış (Görüşme formu yaklaşımı) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci önceden hazırladığı alan ya da konuya sadık kalarak yine önceden hazırladığı soruları sorar fakat daha detaylı bilgi almak amacıyla ek sorularda sorabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yapılan görüşmelerde doygunluğa ulaşıldığı fark edildiğinde görüşmeler sonlandırılarak kaydedilen verilerden derinlemesine anlam elde edilmeye çalışılmıştır (Silverman, 2016). Araştırmada takip edilen basamaklar aşağıda belirtilmiştir.

Görüşme

1. Taslak görüşme formlarının oluşturulması
2. Uzman görüşlerinin alınması
3. Uygun bulunmayan soruların güncellenmesi
4. Görüşmelerin pilot uygulamasının yapılması
5. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi
6. Görüşmelerin ses kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılıp yazıya çevrilmesi
7. Görüşme kayıtlarının analizinin yapılması
8. Elde edilen verilerin yorumlanıp raporlaştırılması

Görüşme formunun geliştirilme sürecinde ilk olarak ilgili alan yazın taraması yapılmış ve alan yazından yararlanılarak 11 sorudan oluşan bir taslak görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, içeriği ve uygunluğu açısından uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine sunularak kapsam geçerliği açısından incelenmiş ve amaca hizmet etmeyen veya çalışmayı desteklemeyen sorular çıkarılarak formda düzenlemeye gidilmiştir. Düzenlenen form araştırma kapsamına alınmayan okul yöneticileri ile paylaşılarak aksayan yönünün olup olmadığı tespit edilmiştir. Son haline getirilen form çalışma grubu ile yapılan görüşmelerde kullanılmıştır (Ek 2).

Görüşmeler, 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Bireysel olarak online yollardan gerçekleştirilen görüşmelerin kaydı alınmış, ve bu sırada not alma tekniğinden de yararlanılmıştır. Her bir okul yöneticisi ile görüşme yaklaşık 1 saat sürmüştür. Görüşmeler, Word belgesi olarak dijital ortama aktarılmış ve düzenlenmiştir.

Araştırma için, etik izin Bursa Uludağ Üniversitesi'nin ilgili kurulundan alınmıştır (Ek 1).

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analizi; verilerin hazırlanması, kodlanması, kodların bir araya getirilerek temaların oluşturulması, en sonunda ise verinin şekil, tablo ya da tartışma olarak sunulmasını kapsar (Tekindal ve Arsu, 2020). Nitel veri analizinde veriler arasındaki yakınlık ilişkileri görüşme metinleri ya da saha gözlem formları gibi gerçek bağlamlar içinde tanımlanır. Çeşitli veri toplama teknikleri aracılığıyla elde edilen verilerin, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türü olan betimsel analizde, çalışma yapılan grubun görüşlerini gerçekçi bir biçimde yansıtabilmek adına doğrudan alıntılara yer verilir. Elde edilmiş bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunulması betimsel analizin ana amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.256). Özetlenmiş ve yorumlanmış olan veriler, içerik analizi kapsamında daha derin incelemeye alınır. Bu şekilde, betimsel bir yaklaşımla tespit edilememiş olan noktalar içerik analizinde ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 227). İçerik analizi, mesajda bireyi görünmeden etkileyen unsurların tespit edilmesine yönelik "ikinci bir okuma" niteliğinde olup, iletileni algılama sanatı olarak tanımlanabilir. İçerik analizi, veriyi azaltarak/ilişkilendirerek ve birbiriyle ilişki kurarak temel (Core) tutarlılık ve anlamlar keşfetmeyi sağlamaktadır (Patton, 2002, s. 452).

Bu araştırmada görüşme sırasında katılımcıların rızası ile kayıt altına alınan veriler transkript haline getirilerek araştırmacı tarafından üç kez okunmuştur. Sorular kapsamları bağlamında kategorize edilerek verilen cevaplardaki tekrar eden kelime yada ifadeler belirlenerek kodlanmıştır. Kodlardan ilerleyerek daha kapsamlı bir şekilde verileri toplayan kategorilere ulaşılmıştır. En sonda ise temalar belirlenmiştir. Görüşme yapılan yöneticilerin görüşlerini gerçekçi bir biçimde yansıtabilmek amacıyla analiz bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin verdiği yanıtların frekans sıklığı, tablolarda verilerek ve katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulmuş, İsim yerine Y1, Y2, Y3 şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Yıldırım ve Şimşek'in (2021, s.224) de belirttiği gibi, nitel bir araştırmada verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması geçerliğin önemli ölçütlerindendir. Bu çalışmada nitel verilerin ayrıntılı olarak raporlaştırılması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaşıldığının detaylı bir şekilde açıklanması yoluyla geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Araştırmada aktarılabilirliği arttırmak için araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Bu bağlamda araştırmada geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Çalışmada iç güvenirliği sağlamak için okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu nedenle görüşmelerde okul yöneticilerinden toplanan verilerin tamamen kendi düşüncelerini ve gerçek durumu yansıttığı düşünülmektedir. Bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenirliği sağlamak için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Art zamanlı güvenirlik kapsamında görüşmelerin ilk analizi yapıldıktan 15 gün sonra tekrar gözden geçirilmiş ve uygun değişiklikler yapılmıştır. Bu nedenle çalışmada araştırmacının kendisi dışında farklı bir kodlayıcıdan da yardım alınmıştır. Rastgele seçilen 2 görüşme formu araştırmacının kendisi ve diğer kodlayıcı tarafından kodlandıktan sonra analizler arasındaki tutarlılık incelenmiş, geri bildirim alınmıştır. Elde edilen sonuçlar bağlamında araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

4. BÖLÜM
BULGULAR

Çalışmada okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilen içerik analizi ile sonuçlar belirli temalar altında toplanmış ve kategorize edilerek sunulmuştur.

4.1. Kapsayıcı Eğitim Çalışmaları

Okul yöneticilerine göçmen öğrenciler bağlamında gerçekleştirilen kapsayıcı eğitime dair yapılan faaliyetlerinin neler olduğu sorulmuş ve verdikleri cevaplar içerik analizi gerçekleştirilerek kategorize edilmiştir. İçerik analizleri, frekans ve yüzdeler Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6

Kapsayıcı eğitim çalışmaları frekans yüzde tablosu

Resmi Görevleri	**f**	**%**
Okulda görev dağılımın yapılması	*3*	*25*
Fiziksel donanımın hazırlanması	*2*	*16*
Uyum faaliyetlerinin planlanması	*4*	*33*
Stratejik Plan	**f**	**%**
Öğretmenlere farkındalık kazandırma	*1*	*8*
Öğretmenleri bilgilendirme	*3*	*25*
Zümre planlarına revizyon yapma	*3*	*25*
Rehberlik Çalışmaları	**f**	**%**
Önleyici Rehberlik Çalışmaları	*12*	*100*
Krize Müdahale Rehberlik Çalışmaları	*7*	*58*
Dil Desteği	**f**	**%**
Öğrencilere dil desteği	*12*	*100*
Velilere dil desteği	*12*	*100*
Uyum Faaliyetleri	**f**	**%**
Sosyal sportif faaliyetler	*5*	*41*
Maddi destekler	*6*	*50*
PICTES	**f**	**%**
Maddi destek	*5*	*41*
Uyum sınıfları	*5*	*41*

Tablo 7

Kapsayıcı eğitim çalışmalarına ilişkin kategori kod tablosu

Tema	**Kategori**	**Kod**
Okul düzeyinde kapsayıcı eğitim kapsamında göçmen öğrenci bağlamında yapılan faaliyetler	Resmi Görevler	*Okulda görev dağılımının yapılması*
		fiziksel donanımın hazırlanması
		Uyum faaliyetlerinin planlanması
	Stratejik Plan	*Öğretmenlere farkındalık kazandırma*
		Öğretmenleri bilgilendirme
		Zümre planlarına revizyon yapma
	Rehberlik Çalışmaları	*Önleyici rehberlik çalışmaları (Uyum-Oryantasyon)*
		Krize müdahale çalışmaları
	Dil Desteği	*Öğrencilere dil desteği*
		Velilere dil desteği
	Uyum Faaliyetleri	*Sosyal-sportif etkinlikler*
		Maddi destekler
Bakanlık düzeyinde kapsayıcı eğitim kapsamında göçmen öğrenci bağlamında yapılan faaliyetler	PICTES	*Maddi destek*
		Uyum Sınıfları

Tablo 7 incelendiğinde; okul yöneticileri öncelikle resmi görevleri kapsamında okullarda planlama yapmaları gerektiğini söylemişlerdir. Yönetimin planlama boyutuna ilişkin öncelikle öğretmenlerin görev dağılımını yaptıklarını, okulları fiziksel olarak uygun duruma

getirdiklerini ve uyum faaliyetlerini planladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenleri toplantılar aracılığıyla bilgilendirdiklerini de belirtmişlerdir.

Y 1: "*Göçmen öğrenciler için hem dil açısından hem de topluma uyum açısından bir program yapmak gerekiyor. Diğer öğrenciler ile kaynaşması açısından da bu önemli. Rehber öğretmenler ile görüşüp planlamaları yapmak da bizim işimiz"*

Y 3: *"Öğretmenlerin göçmen öğrenciler konusunda bilgilendirmek gerekiyor. Okulun politikasının belirlenmesi gerekiyor. Okulun kapsayıcı eğitimde ne tür rolleri olduğuna dair öğretmenlere ve diğer tüm paydaşlara bilgi vermesi gerekiyor."*

Y 5: *"Sene başında öğrencilerin ihtiyacı olan yabancılara Türkçe öğretimi kitabı gibi ek materyalleri temin ediyoruz. "*

Y 6: *"Planlama yapmamız lazım. Kimin ne yapacağını hangi etkinliklerin yapılacağını planlamamız lazım."*

Y 11: *"Öncelikle psikolojik açıdan hazırlamak lazım, yaşadıkları travmaları atlatmaları lazım. Ondan sonra yeni bölgeye uyum sağlaması lazım. tüm bunların sonrasında akademik iş ve işlemler geliyor. Bu faaliyetlerin hepsinin planlayıp yürütmek de bizim işimiz."*

Okullarda yapılan çalışmaların planlandığı ve hedeflerin belirlendiği belge olarak okul stratejik planlarını kabul etmek mümkündür. Bu nedenle yapılan görüşmelerde okul stratejik planlarında göçmen öğrenci bağlamında kapsayıcı eğitime ilişkin amaç, hedef ve etkinliklerin yer alıp almadığı sorusu yöneltilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen 12 okul yöneticisinden sadece 1 tanesi halen geçerliliği olan stratejik plan belgesinde bazı hedeflerin yer aldığını belirtmiştir

Y 9: "Göçmen öğrenciler *stratejik planımızda yer alıyor. Önümüzdeki süreçte tekrar yer alacak. Planda ev ziyaretleri, Türkçe konuşabilme oranları gibi göstergelere yer verilmiştir."*

Görüşme gerçekleştirilen okul yöneticileri bakanlık üst hedef belirler ise stratejik planlarında yer vereceklerini ya da 2023-2028 yılları için planlarına alacaklarını söylemişlerdir.

Y 3: *"Göçmen öğrenciler ile ilgili stratejik planımızda bir çalışma yok. Göçmen öğrencilere dair daha ayrıntılı bir planımız da yok. Gelecek dönem 2024-28 yılı arasındaki stratejik planda Bakanlığın bir hedefi olursa bizde o hedefler doğrultusunda planlamayı gerçekleştiririz."*

Y 5: *"2019 ve 23 stratejik planında göçmen öğrencilerle ilgili bir bölüme rastlamadım. Ama bu sene 2024 ve 2028 yıllarını kapsayan Stratejik plan içerisinde, hedefler arasında bu yapılan faaliyetleri hem sayısal veri olarak hem de bir amaç ve hedef olarak koymayı düşünüyoruz"*

Okul yöneticisi 4 ise stratejik planda yer almamasına rağmen okuldaki farklı ekipler aracılığıyla faaliyetlerini yürüttüklerini ifade etmiştir.

Y 4: "*Stratejik planda yer almadı fakat bizim okul içerisinde farklı alanlarda kurduğumuz farklı gruplarımız var. Kapsayıcı eğitim çerçevesinde gelen çocuklara da o ekipler bazı etkinlikler yapıyor."*

Y 6, Y 7, Y 8, Y 10, Y 11, Y 12 *"Stratejik planda net olarak yer almıyorlar."* diyerek okullarının stratejik planı ya da herhangi başka bir belgede göçmen öğrenciler özelinde kapsayıcı eğitim çalışmalarına ilişkin herhangi bir amaç yada hedeflerinin yer almadığını belirtmişlerdir.

Y 1: *"Okulumuz proje okul olunca göçmen öğrenci sayıları azaldı. Bizde o yüzden çok değişik bir program uygulamadık. Sadece Rehber öğretmenler üzerinden takip yapıyoruz."*

Y 2, Y 8, Y 10, Y 11 herhangi özel bir planlarının olmadığını ifade etmiştir.

Y 4 ve Y 7 öğretmenlerinin çoğunun kapsayıcı eğitime dair online olarak hizmetiçi eğitimlere katıldıklarını ve bilgilerinin olduğunu söylediler.

Çalışmaya katkı sunan 3 okul yöneticisi ise kısıtlı da olsa bazı planlama faaliyetlerinin yapılarak zümre planlarını revize ettiklerini belirtmişlerdir.

Y 5: *"Yıllık planlarında değil ama zümrelerde göçmen öğrencilerimiz için alınan tedbirler var."*

Y 6: *"Sınıflarda konular işlenirken göçmen öğrenciler özelinde örnekler veriyorlar."*

Y 12: *"Sene başı toplantımızda kapsayıcı eğitim faaliyetleri, özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklar gibi özel durumlu öğrenciler için eğitim programlarının planlanmasını istiyoruz. Bu çocuklara pozitif ayrımcılık istiyoruz."*

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin kilit unsuru olarak Rehberlik faaliyetleri öne çıkmaktadır. Rehberlik faaliyetlerini hem önleyici ve koruyucu hizmet hem de krize müdahale aracı olarak sıklıkla kullanmaktadırlar. Yapılan önleyici ve koruyucu rehberlik çalışmalarını uyum ve entegrasyon odaklı yürütmektedirler. Okullarda yapılan faaliyetlere ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmışlardır:

Y 4: *"Göçmen öğrenciler için rehber öğretmenle birlikte okulun tanıtımını yapıyoruz. Sınıf arkadaşları ile birlikte özellikle ders dışında birlikte vakit geçirip birbirlerine adaptasyonunu sağlamak için bir etkinlik planlıyoruz. Hepsine ayrı ayrı yapma şansımız yok ama sene başında ya da dönem ortasında yapıyoruz. Daha sonra rehber öğretmen belli aralıklarla o çocuklarla görüşme yapıyor. Ailenin ya da çocuğun buraya uyum sağlaması konusunda bilgi alışverişi oluyor."*

Y 4: *"Problemle karşılaşmaktan ziyade öncesinde tespit bizim için daha değerli. Onun için rehber öğretmen sık sık veli ve öğrenci görüşmesi yapıyor. Sınıf öğretmeni de bu noktada çok etkili."*

Y 7 *" Türk Milli Eğitim'in amaçları doğrultusunda çocukları kaynaştırmak, kendi kültürümüzü öğretmek, uyum sağlamak asimile etmek değil de entegre etmek gerekli."*

Y 11 *"Öncelikle entegrasyon çalışmaları yapılmalı. Sonuçta farklı kültür, farklı çevre ayrıca bazı öğrencilerde savaş mağduriyeti söz konusu, aynı zamanda savaşın verdiği psikolojik bir yıkım var bu öğrencilerde. Öğrencileri öncelikle psikolojik açıdan hazırlamak lazım."*

Y 12: *"Göçmen öğrencilerin yöneticiler tarafından haftada bir 15 günde bir belki ayda bir özel görüşmelerle motive edilmesi, okula kazandırılması lazım. Ve bu etkinliğin bütün eğitim öğretim sürecinde devam etmesi lazım. Rehberlik faaliyetleri ile bu çocukların toparlanması lazım. Yönetici olarak 39 öğrencinin 39'uyla da en az ayda bir kere görüşme yapmaya çalıştığımı ve rehber öğretmenimiz tarafından da sürekli bilgilendirildiğimi söyleyebilirim."*

Krize müdahale çalışmalarında psikolojik destek ve rehberlik kapsamında yapılan faaliyetleri şu şekilde açıklamışlardır;

Y 1: *" Göçmen öğrencilerde yabancılıktan kaynaklanan dışlanma sorunu var. Rehber öğretmenlerin çalışmaları ile bu sorunları aşmaya çalışıyoruz."*

Y 11: *"Okulda zaman zaman sorun yaşayan öğrencilerimiz oluyor. Zaten ilk olarak gurbette olmak, dilini bilmemek problem birde ekonomik yönden sıkıntılı durumda olunca sorunlar da beraberinde oluşuyor Okulda çocuğa yansıyor. Mesela çocuk ufak tefek hırsızlık olaylarına karışmıştı. Bunları çözdük. Rehberlik servisi durumu tespit etti veli ile görüştük, okul aile birliğinden de maddi destek sağladık."*

Okul yöneticiler okullarda gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim faaliyetlerinde dil desteklerinden bahsetmişlerdir. Gelen göçmen öğrencilerin önemli bir bölümünün dil sorunu yaşadıklarını ve bunu okullarında açtıkları dil kursları ya da halk eğitim merkezleri aracılığıyla çözmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Okul yöneticileri ayrıca velilerin de dil problemi yaşadıklarını onları da Türkçe öğrenmek konusunda teşvik ettiklerini ve halk eğitim merkezlerine yönlendirdiklerini söylemişlerdir.

Y 2: *"Ailelerimiz ile görüşüyoruz. Evde Türkçe konuşmaları konusunda telkinlerde bulunuyoruz. Evinizde Türkçe konuşun ki çocuklar Türkçe öğrensin diye ifade ediyoruz. Madem burada yaşıyorsunuz Türkçeyi bilmek durumundasınız bir şekilde geliştirmelisiniz halk eğitim merkezinden destek alabilirsiniz diyerek yönlendiriyoruz."*

Y 3: *"Öğrencilere sınav yapıyoruz. Öğrencilerimizde dil sorunu yaşayanlar ile ilgili Türkçe dil kursu veriyoruz."*

Y 5: *"Çocukların dil ihtiyacı, dersleri anlayabilmeleri için Halk Eğitim aracılığıyla dil kursu açıyoruz. Çocukların dil ihtiyacı var, dersleri anlayabilmeleri için Halk Eğitim aracılığıyla dil kursu açıyoruz. Bu kursu daha önce de vermiş olan bir öğretmenimiz var onunla birlikte yürütüyoruz. Bu kurslar için öğrencilere materyal desteği de sağlıyoruz."*

Okul yöneticileri sosyal kültürel faaliyetler ile kapsayıcı eğitimi geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Y 5 *"Çocukları sosyal sportif ve kültürel faaliyetlerden de mahrum etmeyelim diyoruz. Arkadaşlarına da aynı şeyleri söylüyoruz ve öğrencilere hissettirmeden destek sağlıyoruz. Onların bir futbol maçında arkadaşlarıyla sahada birlikte olmaları bizim için önemli. okulumuzda yaptığımız etkinliklerde onları izole etmiyoruz."*

Y 6: *"Geçen sene kapsayıcılıkla ilgili Erasmus projesi yazdık."*

Y 10: *"İngilizce öğretmenimizin kültürlerin kaynaşması diye bir eTwinning projesi vardı. Yukarıdaki salonda bir etkinlik gerçekleştirdik. Herkes kendi kültürüne ait elbise örnekleri, yemek örnekleri getirdi."*

Y 9: *"Göçmen öğrencilerimizi de diğer çocuklarla birlikte uygun egzersizlere ve kurslara dahil ederek hiçbir ayrımcılığa maruz kalmamalarını sağlıyoruz."*

Y 9: *"Göçmen çocuklar okullarda hazırlanan kermesler olsun sınıflardaki etkinlikler olsun herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmıyorlar çünkü onları da işin içerisine katıyoruz. Onlara da görev veriyoruz. Yapabileceği ölçüde işin içine giriyorlar."*

Okul yöneticileri göçmen öğrencilerin uyum süreçlerine destek olmak adına maddi destek sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Y 2: *"Okul yönetimi olarak ilçeden ya da başka bir yerden okulumuza herhangi bir alanda yardım yapılacağı zaman bizden isim istenir. Biz böyle zamanlarda öğrencilerimiz arasında ayrım yapmadan ihtiyacı olan tüm öğrencilerimize destek sağlıyoruz ama çoğunlukla göçmen öğrencilerimizin ihtiyacı oluyor. Elimizden geldiğince maddi manevi destek olmaya çalışıyoruz."*

Y 4: *"Göçmen öğrencilere maddi olarak da yardımlarda bulunuyoruz. Velilerimiz de bize çok destek oluyorlar. Öğrencilerimizin kıyafetlerini ayakkabılarını alıyoruz.*

Y 7: *"Okulumuzda Filistin, Ürdün, Irak ve Suriye'den öğrencilerimiz oldu. Genelde maddi durumları iyi değil. Elimizden geldiği kadar hem maddi hem manevi olarak bir şeyler yapmaya gayret ediyoruz."*

Y 10: *"Göçmen öğrenciler maddi olarak yoksun öğrenciler. Biz bu noktada maddi destekte bulunuyoruz. Çocuğun evine gittik, ziyaret ettik, ihtiyaçlarını tespit ettik ve destekte bulunduk. Herhangi bir yardım bize ulaştığında ya da destek olmasa da şartları zorlayarak biz bu öğrencileri desteklemeye, ailelerini desteklemeye devam ediyoruz."*

Y 11: *"Bizim okul aile birliğinden fonlarımız var. Göçmen öğrencilerimize destek sağlıyoruz. Haftalık ve aylık olarak erzak dağıtıyoruz. Gelen yardımları dağıtıyoruz."*

Y 12: *"Biz öğrencilerimizin okula okul kıyafeti ile gelmesini çok önemsiyoruz. bu göçmen öğrencilerimiz içinde geçerli eğer maddi durumları uygun değilse muhakkak biz giydiriyoruz ve okula öyle gelmesini sağlıyoruz. Göçmen çocukların birçoğu ilk başlarda ya akrabasının evine geliyor ya da yeni geldiği için ekonomik olarak zor durumda oluyor biz onlara kantinimizden gıda yardımı sağlıyoruz ya da çevredeki esnafla işbirliği yaparak karınlarını doyurma, harçlıkların halletme işine gidiyoruz."*

Bakanlık düzeyinde gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim faaliyetleri 2 kod altında toplanmıştır. Okul yöneticileri ilk olarak PIKTES projesindeki maddi destek boyutundan bahsetmişlerdir.

Y 1: "*Gerek Kırtasiye gerekse giyim ve buna benzer her türlü desteği sağlıyorlar. Göçmen öğrencilerden ihtiyacı olanlara eskisi kadar değilse de kısmi olarak bir takım yardımlar yapılıyor. Bu hususta bakanlık cömert."*

Y 3: *"PIKTES kapsamında materyal desteği sağlandı. Milli Eğitim Bakanlığı yabancı öğrenciler ve daha çok Suriyeliler ile ilgili eksik olan donatım malzemesi var ise gönderdi. Resmi yazı ile talep toplandı."*

Y 6: *"Bize maddi destek veriyorlar. İhtiyacımız olduğunda arayıp ulaşıyoruz. PIKTES kapsamında yer alan uyum sınıfımız aracılığıyla çeşitli araç gereçleri temin edebiliyoruz. Hem öğrenciye hem de okula gelen destekler var."*

Y 10: *"PIKTES ve benzeri şeylerin adı altında maddi olarak da destekliyor, Kitap ve maddi yardımlar yapıldı. Okulumuzda Türkçe Kursu açıldı. Bakanlığın bu noktada bir eksiğinin olduğunu düşünmüyorum ben"*

Y 10: *"PIKTES'te daha çok maddi yardımlar vardı.*

Bakanlığın bir diğer çalışması ise yine PIKTES projesi içerisinde yer alan uyum sınıflarıdır. Okul yöneticileri uyum sınıfları ile bakanlığın göçmen öğrencilere yönelik olarak çalışma yaptığını söylemişlerdir.

Y 2: *"Her yıl 3. Sınıf öğrencilerine PIKTES kapsamında değerlendirme yaparak İlçedeki diğer okulda yer alan uyum sınıfına yönlendirmesini yapıyoruz."*

Y 6: *"Uyum sınıfımız var. Her sınıfa yabancı uyruklu öğrencileri eşit şekilde dağıtıyoruz. Gerekli olan öğrenciler 3. sınıfta uyum sınıfından faydalanabiliyorlar."*

4.2. Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Yaşanan Problemler

Okul yöneticilerine "Sınıflara göçmen öğrenci verdiğinizde tepki alıyor musunuz?" , "Göçmen öğrenciler ile yaşadığınız problemler nelerdir?", "Göçmen öğrencilere yönelik öğretmen, öğrenci ya da veliler tarafından yapılan zorbalık durumları ile nasıl baş ediyorsunuz?" soruları sorulmuş ve verdikleri cevaplar içerik analizi gerçekleştirilerek kategorize edilmiştir. İçerik analizleri, frekans ve yüzdeler Tablo 8 ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8

Kapsayıcı eğitim kapsamında yaşanan problemlerin frekans ve yüzde tablosu

Dil sorunu	**f**	**%**
Öğrencinin dil sorunu	*12*	*100*
Velinin dil sorunu	*12*	*100*
Bakanlığın dil politikasının yetersizliği	*12*	*100*
Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar	**f**	**%**
Zorbalık	*4*	*33*
Belirsizlik Durumu	*1*	*8*
Eğitime Erişim	*2*	*16*
Uyum Problemleri	*3*	*25*
Ailelerin maddi yetersizlikleri	*3*	*25*
Akademik başarısızlık	*2*	*16*
Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar	**f**	**%**
Bilgi eksikliği	*5*	*41*
Önyargı	*2*	*16*
Bakanlık kaynaklı sorunlar	**f**	**%**
YÖS	*1*	*8*
Denklik Sorunu	*12*	*100*
Mevzuat	*4*	*33*

Tablo 9

Kapsayıcı eğitim kapsamında yaşanan problemlerin kod ve kategori tablosu

Tema	Kategori	Kod
Göçmen öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında yaşadıkları sorunlar	Dil sorunu	*Öğrencinin Türkçe bilmemesi*
		Velinin Türkçe bilmemesi
		Bakanlığın dil politikasının yeterli olmaması
	Öğrencilerin sorunları	*Zorbalık*
		Uyum sorunu
		Belirsizlik durumu
		Eğitime erişim
		Ailelerin maddi yetersizlikleri
		Akademik başarısızlık
	Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar	*Önyargı*
		Bilgi eksikliği
	Bakanlık kaynaklı sorunlar	*YÖS*
		Denklik
		Mevzuat

Yapılan görüşmelere katılan 12 okul yöneticisi de en büyük ve birinci problemlerinin dil olduğunu ifade etmişlerdir. Dil bilmeden okullara alınan öğrencilerin derslerde istenilen performansı gösteremediklerini, öğrencileri PİKTES uyum sınıfı dışında zorunlu olarak herhangi başka bir kursa gönderemediklerini ve dolayısıyla Türkçe öğrenmelerinin öğrenci ve velilerin kendi inisiyatifinde olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan yöneticiler velilerin de dil sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dili öğrenmeden okullara devam eden öğrencilerin başarısızlık ile karşılaştıklarını söylemişlerdir. Dil sorunlarına dair yaşananlardan birkaç örnek aşağıda verilmiştir.

Y 2: *“ Dille ilgili sorunlar var. Özellikle 1 sınıf öğrencilerinde yaşıyoruz. Ara sınıflarda denklik alınca ilk defa Türkiye'ye giriş yapmış bir çocuğu, hiç Türkçe bilmeyen bir çocuğu yılın ortasında ikinci sınıfa almamız hiç uygun olmuyor. İkinci sınıfa verdiğiniz zaman o sınıftaki*

öğretmen mağdur oluyor sınıfta düzen bozuluyor, öğretmen ona nereden başlayıp yardımcı olacak? Keşke birden başlasa en azından harf boyutundan okuma yazma boyutundan başlarız diye düşünüyorum."

Y 2: *"Veliler Türkçe bilmiyor. Ve tabii ki iletişimde zorluk yaşıyoruz. Mesela eğitim tedbiri ya da danışmanlık tedbir alan öğrencimiz vardı geçen sene bu öğrencilerin ailesiyle, annesiyle iletişim kuramıyorduk. Gönüllü bir öğretmen tercümanlık yapmıştı ama bu sene o öğretmen de yok büyük sorun yaşıyoruz."*

Y 6: *"Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe bilmedikleri için kendilerini ifade edemiyorlar, en ufak bir durumda tartışabiliyorlar."*

Y 7: *"Dil bilmemek bir problem. Özellikle yeni gelenler de var. Öğretmenler de dil bilmeyen öğrencilere nasıl öğretecekleri konusunda endişeli oluyorlar."*

Y 8: "*En çok dil sorunu yaşıyoruz. Aileleri ile de anlaşamıyoruz."*

Y 11: *"Öncelikle yaşadığımız en büyük sorun dil problemi. Okula gelmeden önce dil probleminin çözülmesi gerekli. Çünkü anlamıyorlar, iletişim kuramıyorsun. Bir şey öğrenmek için anlaması lazım, aktarman lazım aktaramıyorsun. Başarısızlık da ondan sonra geliyor zaten."*

Görüşme yapılan okul yöneticilerin tamamı MEB'in dil sorunu karşısında etkili bir politika geliştiremediğini söylemiştir.

Y 2 *"MEB'in geniş politikaları var ama biz bazı alanlarda zorlanıyoruz. Okula gelmeden önce ya da yaşı da geldiyse okulla beraber dil sorunu çözülmeli."*

Y 3 : *"MEB politikalarında bir sorun olduğunu düşünmüyorum. Sadece dil sorunu yaşanıyor. PİKTES ile aşılmaya çalışılıyor ama derslerden sonra yapılan ikişer saatlik eğitimler yeterli değil. Veliye de dil ve kültür anlamında eğitimler verilebilir"*

Y 5: *"Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşı ne olursa olsun en azından ortak olarak A1 seviyesi Türkçe kursundan geçmeliler diye düşünüyorum."*

Y 8: *"MEB politikaları çok yeterli değil. Dil sorununu aşmakta zorlanıyoruz."*

Y 10: *"Yasalarımız, yönetmeliklerimiz son derece ideal ve uygun bir sorunumuz yok ama MEB politikasında en büyük eksikliğinin dil sorununu çözmeden öğrencileri okullara dağıtması olarak görüyorum."*

Katılımcılar yaşadıkları sorunlara dair veli, öğrenci önyargılarından da bahsetmişlerdir.

Y 1: *"Göçmen öğrenciler için muhtemelen basının ya da değişik ortamların etkisinde zaman zaman -Bunlar buradan gitsin- diye söylemleri oluyordu. Ama son iki senedir yabancı öğrenci sayısı çok azaldı bizde. Şu anda bizim okulumuzda böyle bir sorun yok"*

Y 8: *"PIKTES in uyum sınıfı okulumuzda açıldığında veliler ile sorun yaşamıştık. Ön yargıları ile hareket etmişlerdi.*"

Y 10: *"Veli ve öğrencilerden zaman zaman ırkçılık temelli tepki alıyoruz. Çevreden duydukları ile önyargı geliştiriyorlar."*

Göçmen öğrencilerin çeşitli nedenlerle yaşadıkları uyum sorunlarından aşağıdaki şekilde bahsetmişlerdir;

Y 7: *"Kültür farklılığı nedeniyle kaçınılmaz olarak uyum problemi yaşıyorlar."*

Y 10: *"Türk öğrencilerle yaşadıkları kültür kargaşası var. Ergenlik döneminde oldukları için biraz daha sıkıntı oluyorlar."*

Y 12: *"İlk etapta özellikle göçmen çocukların hırçınlaştığı noktalar oluyor. Yeni bir yere geldikleri için adaptasyon problemi yaşıyorlar."*

Öğrencilerin hayatlarında var olan belirsizlik durumunu Y 5 şu şekilde ifade etmiştir: *"Bizim öğrencilerimizin ne zaman gideceğini bilmiyoruz. Öğrenci de kendi geleceğini bilmiyor ve bu nedenle her şeyi ağırdan alıyor. Bu belirsizlik uyum sürecini de yavaşlatıp olumsuz etkiliyor."*

Yapılan görüşmelerde okul yöneticileri eğitime erişim konusunda da sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir.

Y 8: *"PIKTES uyum sınıfı açılması planlandığında okuldaki öğrenci sayısı 10 olduğunda sınıf açılabilir dendi ama Gemlik'te 18 öğrenci çıktı onun içinde bizim okuldaki boş sınıf uygun görüldü. Fakat bu seferde farklı mahallede oturan öğrenci buraya gelemedi. Bizim okula uzak bir lokasyondan gelmesi tabi ki çok mümkün değildi. Öğrencilerin aileleri zaten çok zor şartlarda kalıyorlar. Maddi olarak desteğe ihtiyaç duyuyorlar. Veli uyum sınıfına göndermemekte haklıydı."*

Y 9: "Eğitim öğretime devam edemediği ve şehirden şehre göç ettiği için okula başlamamış çocuklar var. Bunun dışında kimisi maddi sıkıntıları nedeniyle okula devam edemiyor."

Çalışmaya katılan yöneticiler velilerin maddi sorunlarının olduğunu ve bu durumun çocukların eğitim hayatına da yansıdığından bahsetmişlerdir.

Y 8: *"Ailelerin maddi açıdan sıkıntıda olmaları eğitime yansıyor"*

Y 10: *"birçoğu savaş ortamından geliyor, Türkiye'deki işsizlik, anne babaların sorunları direkt çocuklara yansıyor"*

Y 12: *"Gelen çocukların birçoğu işte ya akrabasının evine geliyor ya yeni gelmiş oluyor biz onlara kantinimizden gıda yardımı sağlıyoruz ya da çevredeki esnafla işbirliği sağlayarak karınlarını doyurma, harçlıkların halletme işine gidiyoruz."*

Çalışmaya katılan okul yöneticileri dil probleminden kaynaklı akademik başarısızlık oluştuğunu söylemişlerdir.

Y 2: *"Türkçeyi bilmedikleri için çocuklar sınıfta bir şey öğrenemiyor. Akademik anlamda bayağı zorlanıyorlar, sıkılıyorlar."*

Y 10: *"Öğrenciler Türkçe bilmeden bir anda 10 tane 12 tane ders alıyor. Bu çocuk şimdi dersimi dinlesin dil öğrenmeye mi çalışsın. İkisi birden zaten olmuyor doğal olarak başarısızlık bu işi takip ediyor."*

Okul yöneticileri öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi eksikliği olduğunu ve göçmen öğrenciler ile çalışırken zaman zaman endişe ettiklerini görüşmelerde belirtmişlerdir.

Y 7 : *"Göçmen öğrenci sınıflarına geldiğinde ilk başta nasıl olacak falan diye düşünüyorlar. Nasıl öğretebilecekleri ve öğrenciye nasıl ulaşabilecekleri konusunda endişeleri oluyor"*

Y 12 : *"Okullarda kapsayıcı eğitime uygun ortam, zemin, bilinç olması lazım. En başta bilinç oluşturmak lazım. Göçmenlere sırt çeviren, toparlamayan, karşı duran insanlar var. Yönetici ve öğretmenlerde de maalesef bunları çokça yaşıyoruz."*

Okul yöneticileri öğretmenlerin önyargılarını şu şekilde ifade etmişlerdir;

Y 6: *"Sınıflarda yabancı uyruklu öğrencileri eşit vermediğimizde öğretmenlerden tepki alıyoruz. Sadece öğretmenlerden değil velilerden de tepki gelebiliyor. İlk etapta yabancı uyruklu öğrencileri sınıfta ya da kendi öğrencisinin yanında istemeyebiliyorlar.*

Y 8: *"Farklı Dezavantajı olan çocukları eşit şekilde dağıtıyoruz. Aksi durum olduğunda ya da yıl içerisinde giden gelen öğrenciler ile sınıfın dengesi değiştiğinde öğretmenlerden tepki alıyoruz."*

Görüşme yapılan ortaöğretim kademesindeki okul yöneticilerinden bir tanesi üniversiteye giriş ile ilgili olarak yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Y 1: *"Öğrencilere YÖS'de sadece matematik soruluyor. Bu nedenle diğer dersleri çok gerekli görmüyorlar. Türk öğrencilerimizden zaman zaman serzenişte oluyor bu konuda. Çünkü biz çok fazla çalışıyoruz gayret ediyoruz yüksek puanla gittiğimiz yere onlar avantajlı olarak daha düşük puanla gidebiliyor diye."*

Çalışmaya katkı sunan katılımcıların neredeyse tamamı denklik konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. Özellikle ilkokul ve ortaokulda yöneticilik yapan katılımcılar denklik işlemlerinin doğru yapılamadığından bahsetmişlerdir. Yaşı büyük olan çocukların daha küçük sınıflarda eğitim almalarının hem sınıf dinamiğini bozduğunu hem de pedagojik açıdan uygun olmadığını ve sorun yarattığını belirtmişlerdir.

Y 4: *"Bir çocuğumuzun yaşı biraz büyüktü. Sınıfa uyum sağlarken yaşından dolayı sıkıntı çekti."*

Y 5: *"Politikalar yeterli değil. İlk olarak denklik kurullarının sadece resmi belgeleri dikkate alarak yaptıkları bir denklik söz konusu, ülkelerin kendi özelindeki yıl farklılıklarını da göz önüne almaları gerektiğini düşünüyorum."*

Y 6: "*Normalde yaşı itibari ile 5. Sınıf ya da 6. sınıfa gitmesi gereken çocuğun denklik belgesinde 2. sınıf ya da 3. sınıf yazıyor. En büyük sıkıntıyı burada yaşıyoruz. Yani sonuçta ortaokul yaşındaki bir çocuğun ilkokulda olmaması lazım. Fakat çocuk okula geldi ise denklikte yazan sınıf düzeyine kaydını yapmak durumundayız. Bu sefer de üç dört yaş büyük olarak sınıfta bulunuyor ve bu ilkokul çağında çok tehlikeli ve uygun olmayan durumlar ortaya çıkarıyor."*

Y 9: *"Geç eğitim öğretime başladıkları ya da ara verdikleri için yaş olarak büyük olan göçmen öğrenciler var. Pedagojik açıdan çok uygun olmayan durumlara neden oluyor."*

Y10: *"Denklikte diyor ki bu çocuk sekizinci sınıfa gider dokuza gider ona gider neyse. Diplomaya göre geliyor yaşı dikkate alınmadan ve hiçbir kelime Türkçe bilmeden diğer öğrencilerle aynı derslerden sorumlu olarak başlıyor. Haliyle uyum sağlayamıyor."*

Y 12: *"Denklik bizim için çok önemli Örneğin işte çoğu öğrenci orada 6'yı okumuş bizde kaçı okuyacak bizde 6 denk değil 5'i okuması gerekiyor ya da işte dört işlemi bilmeyen bir çocuk 7 sınıfta. Bu noktada bazı denklik problemlerinin çözülmesi lazım."*

Milli Eğitim Bakanlığının mevzuat boyutunda yaşanan sorunları okul yöneticileri tarafından aşağıda belirtildiği gibi ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden biri okullardaki yabancı uyruklu öğrenci sayısının belirli bir oranda tutulmasının gerektiğini belirtmiştir.

Y 1: *"Bakanlığın göçmenlerle ilgili bence yaptığı en büyük hata onları bir okula çok fazla sayıda yerleştirmek. Daha çok dağıtarak eritme yöntemi olmalıydı. Yani bir okulda %30 %40 ya da %20 civarı olması yerine mümkün Mertebe ve az az çok fazla okula dağıtarak onların entegrasyonunu sağlanması daha yerinde olacaktır diye düşünüyorum."*

Görüşme yapılan 3 okul yönetici ise yabancı uyruklu öğrencilerin TC vatandaşı olan öğrencilerden daha fazla imkanlara sahip olduklarını vurgulamıştır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereğince ev sahibi olan öğrencilerin göçmen olan öğrencilerden geride kalmasının yanlış olduğunu, pozitif ayrımcılık yapılırken Milli Eğitimin temel ilkelerinden uzaklaşılmaması gerektiğine değinmişlerdir.

Y 4: *"Ben aksine göçmen öğrencilerin haklarının daha fazla olduğunu düşünüyorum. Kapsayıcı eğitim kapsamında göçle yurtdışından gelen öğrencilere Bakanlığın uyguladığı*

politika kendi çocuklarını geri planda bırakacak düzeyde daha fazla. Bizim hiç bir öğrencimizin tableti yokken Suriyeli öğrencilere tablet gönderildi mesela. Ayrıca PİKTES kapsamında maddi destek sağlıyorlar."

Y 9: *"Yabancı uyruklu öğrenciler nüfus kâğıtlarıyla istedikleri okula gidilebiliyorlar, benim mahallemde oturan size de gelebilir. Bu doğru bir durum değil. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocukları neyse bu çocukların da aynı şekilde kayıt bölgeleri içerisindeki en yakın okula gitmeleri gerekir."*

Y 12: "*Göçmen öğrencilerin istedikleri okullara şartsız gidebilmeleri Türk öğrencilerde ve aileler de aşağılık duygusu oluşturuyor. Göçmen öğrenci geliyor istediği zaman istediği okula yerleşebiliyor ama bizim çocuğumuz yerleşemiyor, adres aranıyor. Bu durum bizim velilerimiz için de problem oluşturuyor, tepki alıyor."*

4.3. Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Çözüm Önerileri

Okul yöneticilerine " Tüm süreci düşündüğünüzde var olan sorunlarınızın çözümü ve kapsayıcı eğitimi geliştirmek için önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş verilen cevaplar içerik analizi gerçekleştirilerek kategorize edilmiştir. İçerik analizleri, frekans ve yüzdeler Tablo 10 ve Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 10

Kapsayıcı eğitim kapsamında geliştirilen çözüm önerilerinin frekans ve yüzde tablosu

Öğretmen Çalışmaları	**f**	**%**
Öğretmen Eğitimleri	*11*	*92*
Öğretmenleri Teşvik	*1*	*8*
Dil desteği çalışmaları	**f**	**%**
Öğrencilere dil kursu	*12*	*100*
Dil destek odaları	*1*	*16*
Velilere dil desteği	*12*	*100*
Ayrı okullarda Türkçe ve anadilde eğitim	*1*	*16*
Rehberlik Faaliyetleri	**f**	**%**
Sosyal destek uzmanı görevlendirilmesi	*12*	*100*
Psikolog görevlendirilmesi	*3*	*25*
Maddi Destek	**f**	**%**
Projelerden fonlanan destekler	*1*	*8*
Meslek edindirme kursları	*1*	*8*
Denklik	**f**	**%**

Yaş, fiziksel, bilişsel özelliklere göre yerleştirme yapılması	*3*	*25*
Birden fazla sınıf atlatma	*1*	*8*
Bakanlık Planlamaları	**f**	**%**
İyi örneklerin paylaşımı	*1*	*8*
Göçmen öğrencilerin dengeli dağılımı	*3*	*25*

Tablo 11

Kapsayıcı eğitim kapsamında geliştirilen çözüm önerilerinin kod ve kategori tablosu

Tema	**Kategori**	**Kod**
Yaşanan problemlerin çözümüne ilişkin öneriler	Öğretmen Çalışmaları	*Eğitimlerin düzenlenmesi*
		Teşvik çalışmaları
	Dil desteği çalışmaları	*Öğrencilere dil kursları*
		Dil destek odaları
		Velilere dil desteği
		Ayrı okullarda Türkçe ve anadilde eğitim
	Rehberlik faaliyetleri	*Sosyal destek uzmanı görevlendirilmesi*
		Psikolog görevlendirilmesi
	Maddi destek	*Projelerden fonlanan destekler*
		Meslek edindirme kursları
	Denklik	*Yaş, fiziksel, bilişsel özelliklere göre yerleştirme yapılması*
		Birden fazla sınıf atlatma
	Bakanlık planlamaları	*İyi örneklerin paylaşımı*
		Göçmen öğrencilerin dengeli dağılımı

Tablo 11 incelendiğinde çalışmaya katılan okul yöneticilerin neredeyse tamamı öğretmenlere kapsayıcı eğitime dair daha nitelikli eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Y 4: *"Bu çocuklarla birebir iletişime geçen daha çok öğretmenler ve rehber öğretmenler. Öğretmenlere mesela seminer döneminde okullarda bir eğitmen tarafından eğitim verilebilir. Yüz yüze uygulamalı eğitim verilebilir. Kapsayıcı eğitimin değerine bazı öğretmenler inanmıyorlar. Belli bir kesim Suriye özelinde yabancı uyruklu istemiyor bu yüzden uygulamalı eğitim önemli."*

Y 9: *"Öğretmenlere kapsayıcılık ile ilgili yüz yüze eğitim verilmeli."*

Y 12: *"Hizmetiçi eğitim olarak kapsayıcı eğitimin sürecinin net planlanması lazım. Yani böyle hadi bana hizmetçi eğitim çıktı gideyim değil de kapsayıcıyı eğitim için gidiyorum denmeli."*

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden Y 3 ise eğitimin yanı sıra öğretmenlerin teşvik edilmelerinin de önemli olduğunu vurgulamıştır.

Y 3*: "Daha çok öğretmen bilgilendirilmesi gerekiyor. Kapsayıcı uygulamaları kullanmaya teşvik edilmesi gerekiyor. Gerekirse bununla ilgili yapacağı çalışmalar için farklı bir ek dersle ödeme yapılabilir."*

Katkı sunan okul yöneticileri öğrencilerin dil eğitimine ilişkin zorunlu ve standart bir programın olması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Bakanlık tarafından hazırlanacak, zorunlu olarak öğrencilerin okula başlamadan katılacağı ya da okul ile birlikte götüreceği kapsamlı bir programın gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Y 1: *"Göçmenleri direkt okula başlatmak yerine öncelikle Türkçe eğitiminden geçirip, belli bir seviyeyi geçtikten sonra okula başlatılmasının daha uygun olacağını düşünüyorum."*

Y 2: *"Dil eğitimi geliştirilebilir. PİKTES uygulaması en doğru uygulama bence. Okullarda PİKTES sınıf olursa örneğin çocuk her gün 2 saat Türkçe eğitimi alır sonra kendi sınıfında eğitime devam eder. Tüm sınıflardaki ihtiyacı olan öğrenciler okuldaki PİKTES sınıfında toplanıp Türkçe öğrenebilirler."*

Y 6: *"Uyum sınıflarının her sınıfta olması lazım. Ara sınıfta gelen öğrenciye dil desteği sağlanmadığında çocuğun gelişimi sınıf öğretmeninin ekstra çabasına kalıyor. Bunun yerine dil eğitimi için standart bir program olsa daha az sorun yaşanır diye düşünüyorum."*

Y 7: *"Bu dil problemi için Milli Eğitim Bakanlığının bir kurs açması lazım. İlkokulda ortaokulda, lisede yeni gelen ve dil bilmeyen öğrencilere kurs açılmalı. Uyum sınıfları ya da İYEP 3. sınıfta olduğu için oldukça geç kalınıyor. Birinci sınıfta da uyum sınıfının olması lazım"*

Y 8: *"Türkçe öğretimi ile ilgili 3. Sınıfta sınav yapılıyor ama artık çok geç kalınmış oluyor. Daha önceden müdahale etmek gerekli."*

Y 10: *"Bakanlığın Türk okullarında okumak isteyen öğrencileri öncelikle bir dil seviyesi sınavına sokup ona göre çocuklara yükseköğretimdeki TÖMER tarzında bir dil eğitimi*

vermeli. Türkiye'ye gelen göçmenleri bir merkezde toplayıp gerçekçi bir merkezi sınav yapıp o sınavın sonuçlarına göre eğer dil eksiği varsa dil kursları ile bunları takviye etmesi son derece önemli."

Destek eğitim odalarına benzer şekilde dil destek odalarının olabileceği önerisini geliştirmişlerdir.

Y 2: *"Destek eğitim odası gibi odalar açılabilir. Öğrencinin Türkçe dersinin olduğu saatte destek odasında kendi seviyesine uygun şekilde dil eğitimi verilebilir."*

Çalışmaya katılan okul yöneticileri velilerin de dil desteği almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Y 2: *"Tüm yabancı uyruklu çocuklar ve veliler önce bir Türkçe eğitimine zorunlu olarak alınmalı. Ondan sonra toplumun içine girmeli ya da dil eğitimleri okul paralelinde götürülmeli."*

Okul yöneticilerinden biri ise göçmen öğrencilerin akademik başarısı için ayrı okullarda hem Türkçe dil desteği hem de kendi dillerindeki öğretmenlerle derslerin yapılabileceğini önermiştir.

Y 11: *"Göçmen öğrencileri ayrı okullara alacaklar. Ayrı okullarda dil eğitimi Türk öğretmenler tarafından, diğer temel dersleri yabancı öğretmenler tarafından verebilirler."*

Yöneticiler yapılan rehberlik faaliyetlerine şu öneriler ile katkı sağlamışlardır:

Y 1: *"Mutlaka ve mutlaka göçmen öğrenci verilen okullarda ciddi anlamda bir Psikolojik destek ve rehberlik hizmetinin daha planlı verilmesi gerektiğini düşünüyorum."*

Y 10: *"Bu çocuklar keyfi olarak ülkeye gelmiyorlar. Zorundalar aslında. Birçoğu savaş ortamından geliyor, Türkiye'deki işsizlik, anne babaların sorunları direkt çocuğu yansıyor. Dolayısıyla bunların zorunluluğunu anlayıp bu zorunluluktan dolayı çocuklarda oluşan travmaları giderici bir takım rehabilitasyon faaliyetleri de yapılmalı. Her ilde bu çocuklarla ilgilenecek özel rehberlik birimleri kurulmalı."*

Okul yöneticileri velilere çeşitli fonlar aracılığıyla ve daha uzun vadeli çözüm için meslek kursları ile destek olunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Y 8: *"Ailelerin ekonomik sorunlarını çözmek için meslek edindirme kursları açılıp destek olunabilir. Ekonomik sorununu çözen aileler eğitime daha fazla önem verebilirler"*

Y 9: *"Benim gözlemlediğim bizdeki öğrencilerde devam sorunu yok. Sanırım devam karşılığında nakit desteği alıyorlar. O yüzden bu destek devam etmeli."*

Y 10: "*Velilerin yaşamış oldukları işsizlik ve maddi sorunlar öğrencilere yansıyor. Biz okul olarak zaman zaman maddi destek sağlıyoruz ama daha kalıcı çözümler bulunması gerekmekte*."

Görüşme yapılan okul yöneticileri karşılaştıkları denklik sorunlarına ilişkin şu önerileri geliştirmişlerdir:

Y 7: *"Denklik ile gelen çocuklara sadece yazılı, sözlü sınava göre ya da ellerindeki diplomanın tercümesi ile değil o çocukların özelliklerine göre de değerlendirme yapılıp denklik verilmesi lazım. Doğru rehberlik ile okullara yönlendirilmeleri gerekli."*

Y 4: *"Yaşı büyük öğrencilerin biraz daha mesleki eğitime yönlendirilmesinin daha iyi olacağını düşünüyorum."*

Y 9: *"Yaşı büyük olan öğrencilere 1 sene değil de 2 ya da 3 sene sınıf atlatabilme hakkı tanınmalı."*

Görüşme gerçekleştirilen okul yöneticisi Y 12 sahadan dönüt alınarak yerel faaliyetlerin planlanması gerektiğini ve iyi örneklerin de paylaşılmasının önemli olduğunu şu şekilde ifade etmiştir; *"Sahadan daha çok dönüt alarak bir şeyler yapılmalı. Öğretmenler dinlenmeli, yöneticiler dinlenmeli ve bu alan yeniden gözden geçirilmeli. Okul bazlı veya ilçe bazlı veya bölge bazlı çalışmalar yürütülmeli. Her bölgenin imkanları bir değil, imkanları olmayan bir okulda bunları nasıl sağlayacaksın. Bence okul bazlı bölge bazlı eylem planları hazırlanmalı. Ayrıca planlama aşamasında gerçekleştirilecek toplantılar ile güzel örneklerin paylaşılması lazım."*

Okul Yöneticileri okullarında göçmen öğrencilerin belirli bir oranda kalması gerektiğini çeşitli gerekçeler ile şöyle ifade etmişlerdir:

Y 1: *"Bir okulda çok fazla sayıda göçmen yerine onların dağıtılarak entegrasyonlarının sağlanmasının daha iyi olacağını düşünüyorum."*

Y 6: *"Devlet politikası olarak yabancı uyruklu öğrencileri bir okulda toplanmalarına fırsat sunmak yerine seyreltmek gerekiyor. Çünkü bir yerde kaldıkları zaman oraya adapte olmaktan ziyade orada kendi cumhuriyetlerini, kendi gettolarını kurmak üzere davranıyorlar."*

Y 11: *"Kaynaştır barıştır işi Türkiye'de biraz sıkıntılı. Bir sınıfta yarı Türk*

yarı Suriyeli olduğu zaman gruplaşmanın önüne geçemezsiniz. O nedenle göçmen öğrenciler mümkün olduğunca dengeli ve az sayıda kalmalılar.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Bursa ili Gemlik ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinden elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalarla birlikte ele alınarak tartışılmış ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Gerçekleştirilen Kapsayıcı Eğitim Çalışmalarına İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgularda kapsayıcı eğitim çalışmaları okul düzeyinde ve bakanlık düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalar olarak iki boyutta ele alınmıştır. Okul yöneticileri okul düzeyindeki çalışmaları öncelikli olarak resmi görevlerinin bir parçası olarak görmektedirler. Bu bulgu Kırılmaz'ın (2019) bulgusu ile paralellik göstermektedir. Okul yöneticileri resmi olarak tanımlanan görevlerini yerine getirmektedir bu nedenle kapsayıcı eğitim kapsamında okul yöneticilerine MEB tarafından daha net görev ve sorumluluk tanımı yapılırsa çalışmaların çeşitliliğinin ve etkililiğinin artacağı söylenebilir. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim çalışmalarından bahsederken okulu eğitim ortamına hazırlama, materyal desteği sunma, görev dağılımı yapma, işbirliği kurma gibi tanımlamalar yapmışlardır. Bu sonuçlar, Aksungur'un (2022), İra ve Gör'ün (2018) çalışmasındaki sonuçlar ile örtüşmektedir. Kapsayıcı eğitim çalışmalarının daha çok fiziksel boyutuna ilişkin faaliyetlerinden bahseden okul yöneticilerinin lider olma rollerinden ise sadece planlama boyutunda bahsettikleri göze çarpmaktadır. Kapsayıcı eğitimi kendileri de çok içselleştirip sorumluluklarını fark etmedikleri için liderlik bağlamındaki çalışmalarının az olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, kapsayıcı eğitime dair yapılan çalışmaların planlanmasında okullarda en önemli yol haritası olan stratejik planda yer alıp almadığı araştırılmıştır. Demirel-Kaya (2019) çalışmasında MEB'in stratejik planlarını incelemiş ve göçmen çocukların ülkede kaldıkları zaman diliminde eğitimden faydalanmalarını, eğitim sistemine uyumları için çalışmaların yapılmasını ve göçmen öğrencilerin eğitimde denklik sorunlarının çözümüne ilişkin hedeflerin var olduğunu tespit etmiştir. Okul yöneticileri bu çalışmada üst politika belgelerinde kendilerine tebliğ edilen hedefler doğrultusunda kapsayıcı eğitime dair planlama yapacaklarını ifade etmişler fakat okullarının stratejik planlarında ya da zümre planlarında kapsayıcı eğitim çalışmalarına yer vermemişlerdir. Okul yöneticileri stratejik planların da yer almasa da öğretmenlerden zümre planlarında kapsayıcı eğitim faaliyetlerine yer vererek revizyona gitmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçtan anlaşılacağı üzere MEB'in kapsayıcı eğitime ilişkin hedef ve politikalarının var olduğu ancak çalışmaların

yaygınlaştırılıp bir üst birim tarafından gerçekleştirilme durumlarının takip edilmesi gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair farkındalığının artırılması ve bilgilendirilmesi de çalışmaya katılan okul yöneticilerinin okullarında gerçekleştirilen faaliyetlerdendir. Okul boyutunda kapsayıcı eğitim çalışmalarının var olduğu görülmektedir fakat gerçekleştirilen çalışmaların yeterli olmadığı ve eksik kaldığı elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı okullarında önleyici rehberlik hizmetlerinin uygulandığını belirtmişlerdir. Önleyici rehberlik ile öğrencilerin uyum sorunlarını aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu Kardeş ve Akman'ın (2018) gerçekleştirdikleri çalışmanın bulgusu ile paraleldir. Okul yöneticilerinin ifadelerinden oryantasyonun önemini ve gerekliliğini fark ettikleri yorumunu yapmak mümkündür.

Çalışmadaki yöneticiler aynı zamanda krize müdahaleye yönelik rehberlik hizmetlerini kullandıklarını, karşılaştıkları sorunlar için rehberlik servislerinden destek aldıklarını ifade ederek okullardaki rehberlik hizmetlerinin önemi ve gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunlar alanyazındaki birçok araştırma (Aksungur, 2022, Erdoğan vd., 2022, İmamoğlu ve Çalışkan, 2017) sonucu ile örtüşmektedir.

Alanyazında göçmen öğrencilerin en başta dil sorunu yaşadıkları vurgulanmaktadır (Aksungur, 2022; Çakmak, 2018; Gökmen, 2020; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Levent ve Çayak, 2017). Dil öğrenimi konusunda göçmen öğrencilerine yönelik MEB'in PIKTES, Halk Eğitim ve okulların kendi imkânları dâhilinde yapılan çeşitli kursların olduğu bilinmektedir. Çalışmadaki yöneticilerin %58'i kapsayıcı eğitim bağlamında kendi okullarında dil kursları açtıklarını belirtmişler fakat yaşanan sorunlardan bahsederken yine en büyük problemin dil olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen bulgulardan ve alanyazındaki benzer çalışmalardan yola çıkarak okulların kendi imkânları ile gönüllülük esasına dayalı olarak açtığı kursların yeterli olmadığı ve yine en büyük sorunun dil olmasına karşılık araştırmaya katılan okulların neredeyse yarısına yakınında çeşitli sebeplerle herhangi bir dil kursunun olmadığı saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise velilerin dil sorunu için yapılan yönlendirme faaliyetidir. Bu yönlendirme sonucunda velinin kursa katılıp katılmaması isteğine bağlı olduğu için etkili ve yeterli olmadığı görülmektedir. Göçmenlerin ev sahibi ülkeye entegrasyonlarında kullanılabilecek en önemli ve temel enstrüman dildir. Dil öğretimde net ve kurallı bir program takip edildiğinde yaşanan problemlere zemin hazırlayan en önemli etken ortadan kalkacaktır. Dil öğrenimi ile birlikte göçmen öğrencilerin akademik başarısında da artış olması muhtemeldir. Akademik başarı aynı zamanda göçmenlerin

geleceğe dair umutlarını güçlendirecek ve ev sahibi ülke için de nitelikli işgücünün oluşmasını sağlayacaktır.

Göçmen öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler kapsayıcı eğitim çalışmalarında önemli yer tutmaktadır. Okullarda öğrencilerin uyumunu kolaylaştıracak çeşitli sosyal kültürel faaliyetlerin olması önemlidir. Çalışmaya katılan tüm yöneticiler okullarındaki sosyal etkinliklere göçmen öğrencileri de dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç Biçer'in (2023) çalışmasında bahsettiği göçmen öğrencilerin okullardaki sosyal ve kültürel etkinliklere katılmadığı sonucu ile örtüşmemektedir. Araştırmadaki okullarda göçmen öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılımda çekimserliklerinin olmaması yada fark edilmeyecek düzeyde olması okullarda gerçekleştirilen rehberlik faaliyetlerinin etkili olduğunu düşündürmektedir.

Kapsayıcı eğitim çalışmalarına ilişkin elde edilen veriler ayrıca MEB düzeyinde ele alınmıştır. PIKTES kapsamında ilkokullarda 3. sınıftan itibaren uyum sınıfları açılmaktadır. Diğer düzeylerde ise ihtiyacı olan öğrenci var ise uyum sınıfları açılabilmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgularda 5 okul yöneticisi uyum sınıflarından bahsetmiştir. İlkokullardaki uyum sınıfları için 3. sınıf seviyesinin dil edinimi için geç olduğu yöneticilerce belirtilmiştir. Diğer sınıf düzeylerinde ise çeşitli gerekçelerle uyum sınıflarının oluşturulamadığı ifade edilmiştir. PIKTES projesi kapsamında öğrencilere ve okullara zaman zaman maddi desteklerin sağlandığı belirtilmiştir. Demirel Kaya'nın (2019) gerçekleştirdiği çalışmada göçmen öğrencilere devlet tarafından sağlanan destekler tespit edilmiştir. Bu elde edilen bulgular ile uyuşmaktadır fakat okul türlerinde farklılıkların olduğu aşikardır. Uyum sınıfı açılmayan ya da farklı şekillerde proje dışında kalan öğrencilerin durumlarının okul ve öğretmenlerin inisiyatifinde olduğu görülmektedir. Sakız (2016) yaptığı çalışmada da benzer bir bulgu yer almaktadır. Okullardaki göçmen öğrencilerin almış oldukları eğitimin niteliğine dair Bakanlık tarafından paylaşılan herhangi bir rapora rastlanmamıştır. Bu bulgu Gün ve Yüksel (2021) çalışmasında Türkiye'nin kapsayıcı bir eğitim politikası üretmek konusunda çalışmalar yaptığını fakat eksik kaldığı tespiti ile uyuşmaktadır. Türkiye'nin yaşadığı göçmen akımını ilk olarak geçici görüp misafir anlayışla yaklaşması nedeniyle etkili politika üretmekte ve yaptığı çalışmaları denetlemekte aksaklıklar yaşadığı söylenebilir.

5.2. Yaşanan Problemlere İlişkin Tartışma

Göçmen öğrencilerle eğitim sürecinde yaşanan sorunlar dört kategoride ele alınmıştır. Bunlardan ilki göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunlardır. Göçmen öğrencilerin en büyük probleminin "dil öğrenme" olduğu bilinen bir gerçektir. Göçmen öğrenciler çeşitli nedenlerle dil öğrenme konusunda isteksizdirler ya da istenilen düzeyde çaba göstermemektedirler. Okul

yöneticilerinin de belirttiği üzere bazı okullarda göçmen öğrenciler yoğunlukta olduğunda kendi aralarında iletişim kurdukları için sosyalleşmeleri ve dil becerilerinin gelişmesinde sorun yaşanmaktadır. Okul yöneticileri dil sorunu yaşadıklarında Türkçeyi iyi konuşan öğrenci veya Arapça- Türkçe bilen kişiler aracılığıyla çözüm üretmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Bu bulgu, Khalid (2023) yapmış olduğu çalışmadaki bulgular ile eşleşmektedir. İletişime dayalı problemler de dil sorunu ile birlikte ortaya çıkmaktadır. Yöneticiler öğrencilerin birbirini anlamadıkları ya da yanlış anladıklarında okullarda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. İletişim sosyal hayattaki en önemli unsur olarak yer almaktadır. Sağlıklı iletişim kurulmadığında sorun yaşanılması kaçınılmazdır. Bu nedenle en hızlı ve kesin çözüm üretilmesi gereken alan şüphesiz ki dil eğitimidir.

Okul yöneticileri aileler ile iletişim konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ailelerin Türkçe bilmemesi veli desteğini ve öğrencilerin akademik başarısını oldukça sekteye uğratmaktadır. Okul yöneticileri öğrenci ile ilgili sorunlarda veli ile iletişim kurulamadığını ve sorunlara çözüm sağlanamadığını belirtmişlerdir. Alanyazında (Aksungur, 2022; Özer vd, 2016) göçmen öğrenciler ile yaşanılan sorunlar arasında veli dil problemi önemli yer tutmakta ve bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Bakanlığın yürütmüş olduğu politikalarda tüm yöneticilerin ortak olarak eleştirdiği ve eksik gördüğü alan dil öğretimine ilişkin düzenlemelerdir. Türkiye büyük göçle karşılaştığı andan itibaren hızlı şekilde çözümler geliştirmeye çalışmıştır. Danış ve Eken'in (2022) çalışmalarında belirttikleri üzere Türkiye bir taraftan göçmenlere ilişkin uygulamalar geliştirirken diğer taraftan yerel halktan gelebilecek olan tepkileri kontrol altında tutmak istediği için "çekingen entegrasyon" olarak adlandırılabilecek faaliyetlerde bulunmaktadır. En hızlı müdahale ettikleri alanlardan biri olan eğitimde, dil sorunu aradan geçen uzun yıllara rağmen net bir şekilde çözülmüş görünmemektedir. Yöneticilerin de belirttikleri üzere MEB'in tek elden yürüttüğü ve denetimini yaptığı bir dil politikası yoktur. Dil kursları yeterli şartlar sağlandığında okul yönetimlerince açılmaktadır. Çalışmada incelenen tüm sorunların kaynağında dil olduğu görülmüştür. Bu nedenle dil öğretimi kişilerin yada kurumların şahsi düşünce ve uygulamalarına bırakılmayacak kadar önemli bir olgudur. Bu bulgu İmamoğlu ve Çalışkan (2017) çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunlar arasında bir diğer unsur da zorbalıktır. Görüşmeye katılan yöneticiler ilkokul düzeyinde akran zorbalığından bahsetmemişlerdir. Aksine öğrencilerin farklılıkları hızla kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Kapsayıcı okul kültürlerini oluşturmak için ilkokulların hazırbulunuşluğu en yüksek kurumlar olduğunu söylemek mümkündür. Ortaokul ve lise de zaman zaman akran zorbalığı ile karşılaşıldığı

özellikle lisedeki öğrencilerin gündem de yer alan haberler ve benzeri olaylar neticesinde bazen ayrımcı söylemler ile zorbalık yaptıkları ifade edilmiştir. Ev sahibi konumda olan öğrencilerin aileleri tarafından da sınıflarda göçmen öğrenci istenmediği belirtilmiştir. Bu bulgu Erten İlter'in (2021) bulgusu ile örtüşmektedir. Eren (2019) araştırmasında göçmen öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerini olumsuz olarak ifade ettiklerini belirtmiştir. Biçer'in (2023) çalışmasında da aynı şekilde dezenformasyon nedeniyle veli ve öğrencilerde göçmenlere dair ön yargı olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı bir zorbalık durumlarının olmadığını fakat sınıflarındaki sayı arttığında yönetime yönelik şikayetlerinin olduğunu görüşmeye katılan yöneticiler ifade etmişlerdir. Biçer (2023) yaptığı çalışmada kıdemli öğretmenlerin daha empati sahibi olduğunu ve mülteci öğrenciler ve yerli öğrenciler arasında köprü kurulmasını sağladıklarını tespit etmiştir. Çalışmadan ve alanyazından elde edilen bilgi ve bulgular neticesinde öğretmenlerin empati duyguları geliştirildiğinde daha az önyargı ile hem öğrencilerin zorbalıklarının önüne geçilebileceği hem de aileleri daha iyi yönlendirebilecekleri için süreci daha iyi yönetebilecekleri yorumu yapılabilir.

Göçmenlerin uyumu bir diğer önemli başlıktır. Uyum ile ilgili alanyazında farklı yaklaşımların olduğu her ülkenin kendi şartları ve ihtiyaçları doğrultusunda politikalarını belirlediği görülmektedir. Türkiye'de ise göçmenlere yönelik net bir strateji söz konusu olmamakla birlikte devlet kurumlarınca yayınlanan belgelerde "uyum" stratejisinden bahsedilmektedir. MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen psikososyal destek programları ile uyum konusunda çalışmalar yapmaktadır. Yapılan görüşmelerde göçmen öğrencilerin uyum konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler uyum sorunları için öncelikle kendi rehberlik servislerinden yararlandıklarını söylemişlerdir. Zaman zaman aşamadıkları sorunlar içinse daha profesyonel uzmanlara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. İmamoğlu ve Çalışkan (2017), Kardeş ve Akman (2018),Khalid (2023) çalışmalarında uyum faaliyetlerinin gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar ve yayınlanan belgeler olsa da yaşanan sorunlar uyum konusunda yeterli olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları belirsizlik duygusunun da yaşanan bir diğer sorun olduğu çalışmada elde edilen bulgulardandır. Öğrencilerin içinde bulundukları belirsizlik hali yeni geldikleri yere uyumlarını ve aidiyet hissi yaşamalarını geciktirmektedir. Yaşanan uyum sorunu beraberinde bir dizi sorunu da getirmektedir. Hem akademik hem sosyal sıkıntılar baş göstermektedir. Yapılan çalışmalarda (Biçer, 2023; Khalid, 2023; Sarıkaya, 2014) bahsedilen problemler bu bulgu ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmada öğrencilerin başta maddi nedenler olmak üzere farklı sebeplerle okula devamlarında sorun yaşandığı belirtilmiştir. Serin ve Paslı (2021) yürüttükleri çalışmalarında eğitime erişimin önemli bir sorun olduğunu göstermişlerdir. Göçmen ailelerin desteklenmemesi, toplumda var olan önyargılar, göçmen ailelerin kültürel geçmişleri ve eğitime olan bakış açıları gibi etmenlerin göçmen öğrencilerin eğitime erişimini zorlaştırdığı düşünülmektedir.

Eğitimde en önemli paydaşlardan biri de tartışmasız ailelerdir. Göçmen öğrencilerin eğitimlerinde de sorumluluk ilk olarak aileye düşmektedir. Çalışmaya katılan yöneticilerce savaş ortamından çıkmış göçmen ailelerin maddi olanaklarının yetersiz olduğu ve bu nedenle eğitim ilk önceliklerinin arasında yer almadığı belirtilmiştir. Erten İlter (2021) çalışmasında dezavantajlı grubun ailesinin okulu masraf olarak veya gereksiz gördüğünü, ailelerinin öğrencileri çalıştırdığını tespit etmiştir. Aslan'ın (2019), Börü ve Boyacı (2016) , Khalid (2023) çalışmalarında göçmen çocukların ailelerinin maddi sıkıntılar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Eğitim, Çocuk Hakları Sözleşmesinde de belirtildiği üzere her çocuğun tartışmasız haklarından biridir. Bu nedenle her çocuğun eğitime ulaşmasını sağlamak MEB yükümlülüğündedir. MEB'in çeşitli fonlar ile göçmen öğrencileri desteklediği bilinmektedir. PIKTES projesi ile he öğrencilere hem de okullara destek sağlanmaktadır. Ayrıca Şartlı Eğitim Yardımı ile okulda devam eden göçmen öğrenciler desteklenmektedir. Görüşme yapılan yöneticilerden bir tanesi ŞEY ile öğrencilerin okula devamının olduğunu ifade etmiştir. Kahraman ve Sallan Gül (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgu da ŞEY gibi programların maddi yetersizliği olan çocukların eğitime erişim ve devamında önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışma bulgusu ile paraleldir. Bu sonuçlar Bakanlığın çalışmalar yaptığı fakat tüm öğrencilere yetecek güçte destek sağlanamadığı olarak yorumlanabilir.

Okul yöneticileri öğrencilerin akademik başarılarında sorun olduğundan bahsetmişlerdir. Bu bulgu Çakmak'ın (2018) ve Sarıkaya'nın (2014) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Dil konusunda yaşadıkları sıkıntıların göçmen öğrencilerin akademik başarılarını da etkilemesi kaçınılmazdır.

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunların en başında kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgi eksikliği geldiği belirtilmiştir. Çalışmaya katılan yöneticiler kendileri de dahil öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kapsayıcı eğitime dair hizmetiçi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Fakat öğretmenlerin aldıkları eğitimi uygulama konusunda çok etkili olmadıklarını belirtmişlerdir. Kardeş ve Akman (2018), Wagner (2013) çalışmalarında öğretmenlerin göçmenlerin eğitimde yeterli olmadıklarını göstermektedirler. Ayrıca öğretmenlerin

önyargılarının olduğu çalışmaya katılan iki yönetici tarafından dile getirilmiştir. Biçer (2023) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin önyargıya sahip olduğunu belirtmiştir. Göçmen öğrencilere yönelik önyargıların geçmiş yaşantılarla ilintili olduğu düşünülmektedir. Birleşmiş Milletler Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşmeye taraf olan bütün devletler özellikle "eğitim, öğretim ve kültür alanlarında, ırksal ayrımcılığa sebep olabilecek önyargılarla mücadele etmeyi, etnik veya ırksal bütün topluluklar arasında anlayış ve hoşgörüyü geliştirmek için acil ve etkili tedbirler almayı taahhüt etmektedirler" (BM, 1972). Türkiye'de sözleşmeyi imzalayan devletlerden biridir. Milli Eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan eşitlik ilkesi de aynı özelliklere vurgu yapmaktadır. Bu nedenle topluma rol model olması beklenen öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerine uygun davranması beklenmektedir.

Elde edilen bulgularda bir diğer kategori Bakanlık kaynaklı sorunlardır. Bakanlığın üniversite yerleştirme sınavında göçmen öğrencilere ayrıcalık tanıdığı ve bunun da yerli öğrencilerde rahatsızlık yarattığı bir okul yöneticisi tarafından ifade edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı bir üniversite sınavının olması ve sadece Türkçe sorularına cevap vererek yerli öğrencilerin erişemeyecekleri okullara yerleşmeleri eğitimde fırsat eşitliği ve adalet ilkesine zarar verdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca göçmen öğrencilerin sadece Türkçe becerisi ile ölçülüp değerlendirilmesi diğer dersleri ciddiye almamalarına da neden olmaktadır. Bu bulgu Yağan ve Akşit'in (2021) çalışmasından elde ettikleri hem öğrencilerin kendi aralarındaki ayrımcılık hissinin artırıldığı hem de velilerde kendi çocuklarının eğitimine ilişkin kaygı yarattığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Yaşanan bir diğer problem ise tüm okul yöneticilerinin hemfikir olduğu denkliktir. Zorunlu göçlerde çok sık yaşanan eğitime ara verme, Türkiye'nin karşılaştığı göç hareketinde en yaygın durumdur. Eğitimine ara veren göçmen çocuklar Türkiye'de okullara yerleştirilirken en son gittikleri sınıf seviyesinden devam ettirilmektedirler. Bu durumda öğrenci hemen eğitimine devam etmemişse yerleştirildiği kademedeki öğrenciler ile aralarında yaş farkı olmaktadır. Çalışmaya katılan yöneticilerden ilkokul kademesindekiler özellikle yaş farkının büyük sorunlara yol açtığını 8 yaşındaki öğrenci ile 12 yaşındaki öğrencinin aynı sınıfta olmasının uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu ifade Şahin'in (2019) çalışmasındaki bulgu ile örtüşmektedir. Denklik konusunda yaşanan sıkıntıların sadece okul yöneticileri için değil aynı zamanda öğrenciler için de sorun yarattığı anlaşılmaktadır. MEB, 2015-2019 stratejik planında göçmen öğrencilerin denklik işlemlerinde yaşanan problemlerin önüne geçilmesi amacıyla uluslararası kuruluşlarla işbirliği yapacağını

belirtmiştir (MEB, 2015). Denklik sorunlarına ilişkin resmi belgeler düzeyinde çözümler üretildiği görülüyorken uygulamada sıkıntıların yaşandığı söylenebilir.

Okul yöneticilerden göçmen öğrenci sayılarının belirli bir düzeyde tutulması gerektiği görüşü gelmiştir. Bu görüş Sakız (2016) çalışmasında dile getirilen görüşlerle paralellik göstermektedir. Ayrıca yöneticiler göçmen öğrencilerin istedikleri her okula kayıt yaptırmalarının önüne geçilmesi gerektiği de belirtilmiştir. Yerli öğrenciler adrese dayalı sistem içerisinde sınırlandırılırken göçmen öğrencilerin istedikleri yere gidebilmeleri eğitimde eşitlik ve hiçbir kişiye ayrıcalık tanınamaz ilkelerine zarar verdiği söylenebilir. Özer ve diğerlerinin (2019) belirttiği üzere devletin eğitimi hem kendi yurttaşlarının hem de eşit birer birey olarak topluma uyum sağlaması beklenen yeni gelenlerin talepleri doğrultusunda ele alması gerekmektedir. Göçmen öğrencilerin eğitime erişimini kolaylaştırmaya çalışırken yerli öğrencilere aynı hakların tanınmaması toplum içerisinde var olan yabancı düşmanlığını arttırıp göçmen öğrencilere karşı ayrımcılığı tetikleyebileceği düşünülebilir.

5.3. Geliştirilen Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma

Okul yöneticileri öğretmenlere ilişkin geliştirdikleri önerilerde kapsayıcı eğitime dair özellikle uygulamada fark yaratacak yüz yüze eğitimlerin alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Eren'in (2019) çalışmasındaki bulgu ile örtüşmektedir. Uzun ve Bütün'ün (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimiyle ilgili sorun çözmede kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçta yöneticilerin önerisi ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin uygulanması sırasında ekstra teşvik edilmesi gerektiği bir yönetici tarafından dile getirilmiştir. Kardeş ve Akman'ın (2018) çalışmasında mülteci öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin motive edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Geliştirilen önerilerden hareketle motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin katılacağı eğitimlerde etkililiğin yüksek olacağı ve kapsayıcı eğitimin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Dil eğitimi hem öğrenciler hem de veliler için tüm yöneticiler tarafından önerilmiştir. Merkezden planlı ve kontrolü yüksek şekilde gerçekleştirilecek dil eğitimine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Alanyazındaki pek çok çalışmada öğrencilere ve velilere sistemli bir dil desteğinin sunulması gerektiği belirtilmiştir (Aksungur, 2022, Erdoğan ve diğerleri, 2022, Eren, 2019, Güngör ve Pehlivan, 2021). Geliştirilen bir diğer öneri ise ayrı okullarda hem Türkçe hemde anadilde eğitim verilmesidir. Bu öneri ilk etapta uygulanan GEM'lerin programı ile benzerlik göstermektedir. Fakat Khalid'in (2023) çalışmasına katılan yöneticiler, göçmenlerin aynı yerde toplandığı durumlarda uyum süreçlerinin geciktiğinden bahsetmişlerdir. Bu çalışmada da diğer yöneticiler benzer şeyleri söylemişlerdir. Anadilde

eğitim alanyazında da desteklense de Türkiye'nin GEM'leri kapatması anadilde eğitim ve ayrı okullara, sistem içerisinde yer vermeyeceği olarak yorumlanabilir.

Öğrenciler ile ilgili geliştirilen önerilerde bir diğer madde öğrencilerin uyum çalışmalarıdır. Yürütülen faaliyetlerin daha ciddi şekilde planlanması gerektiği travmatik durumları olan öğrencilerin tespit edilip profesyonel psikolojik desteğin sunulmasının öneminden bahsetmişlerdir. Özellikle savaş mağduru göçmenlerin özenli bir çalışmayla rehabilite edilmesinin gerekliliğinden söz etmişlerdir. Eren'in (2019) çalışmasındaki bulgularda bu çalışmadaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Börü ve Boyacı(2016), Eren (2019) çalışmasında profesyonel hizmet sunulan göçmen öğrencilerin bu hizmetlerden yeterince yararlanmadıklarını tespit etmişlerdir. Okul yöneticilerinin desteğin gerekli olduğunu vurgulamalarına rağmen yapılan çalışmalar öğrencilerin bu desteğe yeterince karşılık vermediğini göstermiştir. Öğrencilerin gönüllü olmaları ya da hizmetlerden faydalanmamalarının çeşitli nedenleri olabilir. Ailelerinin psikolojik desteğe olan inanç ve düşünceleri, desteklerin ulaşılabilirlik düzeyi, desteklerin gerekliliğinin doğru ifade edilememesi ya da desteğin sunuluş şekli gibi nedenler öğrencilerin karşılık vermemesinin nedenleri arasında sayılabilir. Rehberlik çalışmalarında MEB tarafından gerek düzenleme gerekse dokümanlarla destek sağlandığı görülmesine rağmen okullardaki çalışmaların aksamasının nedeninin rehber öğretmenlerin ve diğer öğretmenlerin kapsayıcı eğitime karşı önyargılı olmaları ya da kendilerini bu anlamda sorumlu hissetmemeleri yöneticilerin ise kendilerini sorumlu tutmayıp bir üst birimden destek beklemeleri olarak yorumlanabilir. Erdoğan ve diğerlerinin (2022) gerçekleştirdikleri araştırmada yöneticilerin kapsayıcı eğitime dair bilgi ve deneyim eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, rehberlik faaliyetlerinde destek sağlanmasına rağmen etkili bir çalışmanın olmamasının nedeni olabilir. Serin ve Paslı (2021) sosyal hizmet uzmanları ile yürütülen vaka takibinde ailenin ve bireyin güçlendiğini, sorunların azaldığını ve sorun çözme kapasitelerinin arttığını bulmuşlardır. Bu sonuç okullarda profesyonel destek bulunmasının gerekli olduğunu desteklemektedir.

Veliler için sosyal destek sağlanması yöneticiler tarafından geliştirilen önerilerdendir. Eren'in (2019) çalışmasında göçmen ailelere yönelik maddi destek sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Genel olarak toplumda göçmenlere yönelik sosyal kabul düzeyinin düşük olduğu Sakız'ın (2016) çalışmasında da belirtilmiştir. Göçmenler uyum süreçlerini tamamladıklarında toplum tarafından kabul edilirler. Bu süreci sosyal ve maddi destekler ile aşmaları daha kolay olacaktır. Yöneticilerin önerisi uyum ve kapsayıcı eğitimin desteklenmesi açısından da önemli olarak görülmektedir.

Yöneticilerin denklik problemine ilişkin önerileri sadece diploma çevirisi ile değil kapsamlı bir değerlendirmeyle ve yaşlarına uygun olabilecek seviyelerdeki sınıflara yerleştirilmeleri yönünde olmuştur. Gerektiğinde birden fazla kez sınıf atlatmanın mümkün olmasını dile getirmişlerdir. Yaşı büyük öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilmesinin uygun olacağını ifade etmişlerdir. Mesleki eğitime yönlendirme ile hem kendi ailelerine hem de ülke ekonomisine daha faydalı olacakları Khalid (2023) çalışmasında yer alan yöneticiler tarafından dile getirilmiştir. Demirel Kaya'nın (2019) çalışmasında stratejik planlarda denklik sorunlarının çözümüne ilişkin hedeflerin olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin önerileri ile var olan çalışmalar genişletilerek düzenlenebilir.

Çalışmadaki bir diğer yönetici yerel bazda planlamaların yapılmasını ve iyi örneklerin paylaşılmasını önermiştir. Aksungur (2022) belirttiği gibi kapsayıcı eğitim uygulamaları öğrenci ihtiyaçlarını ön planda tuttuğu için yerel düzenlemelerin yapılması ve uygulanması gerekebilmektedir. Yerel ve ulusal yöneticilerin, okulların tüm çocukların eğitsel ihtiyaçlarını karşılayıp nitelikli eğitim verilebilmesinde çalışanların yeterliliklerinin çok önemli bir rolü olduğunu kabul etmeleri ve buna uygun eğitsel düzenlemeler yapmaları bir gereklilik olarak belirtilmiştir (French & Swain, 2004). Bu bulgu da alanyazında kapsayıcı eğitimi geliştirmek ve uygulamak noktasında yapılması gerekenlerle örtüşmektedir.

Çalışmaya katılan yöneticilerden ikisi göçmen öğrencilerin bir okulda toplanmaması gerektiğini az sayılarda dağıtılarak entegrasyonlarının sağlanmasının daha uygun olacağını ifade etmiştir. Khalid (2023) çalışmasına katılan yöneticiler de aynı yere toplanan göçmenlerin uyum süreçlerinin geciktiğini belirtmişlerdir. Sarıkaya (2013) çalışmasında göçmenlerin dil öğrenememesinin ve akademik olarak başarılarının düşük olmasının sebebi olarak yaşadıkları yer ve kendi aralarındaki iletişim olarak söylemiştir. Çalışmadaki yöneticiler de kendi aralarında kendi dillerini konuştukları için dil becerilerinin gelişmediğini ifade etmişlerdi. Yöneticilerin görüşlerinin kapsayıcı eğitimin farklılıkları zenginlik olarak gören bakış açısı ile çeliştiği söylenebilir. Yine de tüm bunlar göz önüne alındığında aynı ortamda sayıca fazla olmalarının uyum sürecini sekteye uğratacağı öngörülmektedir. Eşit dağılım ve farklılaştırılmış eğitim ile göçmenler eğitim sistemine entegre edilebilir.

5.4. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilecektir. Öneriler "Milli Eğitim Bakanlığı'nda Politika Geliştirenlere Yönelik", "Yöneticilere Yönelik" ve "Araştırmacılara Yönelik" önerilere olarak alt başlıklar halinde verilecektir.

5.4.1 Milli Eğitim Bakanlığı'nda Politika Geliştirenlere Yönelik Öneriler:

Sonuçlara yönelik alanyazın ışığında gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda geliştirilen öneriler şu şekildedir;

1. Kapsayıcı eğitimin toplumun tüm paydaşları tarafından kabul edilip içselleştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Kapsayıcı eğitimin uygulayıcıları olan öğretmen ve yöneticiler için etkililiği yüksek, yüz yüze ve uygulama temelli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
2. MEB denklik, üniversiteye giriş, öğrencilerin istediği okula kayıt olması gibi konularda göçmen öğrencilere bazı kolaylıklar sağlarken, bu durumun fırsat ve adalet eşitliğine zarar vermemesini göz önünde bulundurmalıdır.
3. Kapsayıcılık faaliyetleri doğrultusunda hiçbir çocuk hayatındaki eksiklikler sebebiyle eğitimden yoksun kalmamalıdır. Tüm öğrencilerin nitelikli eğitime ulaşabilmesi için ŞEY gibi maddi desteklerin genişletilerek devam etmesi aynı zamanda sosyal desteklerin de sağlanması gerekmektedir.
4. Göçmen öğrenci ve ailelerinin en büyük sorunu olan dil öğrenimi için acil olarak standart ve zorunlu bir eğitim programının oluşturulması gerekmektedir. Okul çağındaki çocuklar için okul saatlerine uygun destek eğitim odaları gibi Türkçe dil desteği sağlanmalıdır.
5. Göçmen öğrencilere denklik verilirken daha detaylı değerlendirme yapılıp sadece yaşına değil bilişsel ve fiziksel gelişimine uygun sınıflara yerleştirmeleri yapılmalıdır.
6. Göçmen öğrencilerin yoğunlukta olduğu bölgelerde okullarda sosyal hizmet uzmanlarının da içinde bulunduğu daha profesyonel destek ekipleri oluşturulabilir.
7. Dezavantajlı ve kırılgan grup olan göçmenlerin Halk Eğitim Merkezleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri aracılığıyla hem geçimlerini sağlamak ve refah seviyelerini yükseltmek için meslek edindirilmeli hem de sosyal hayatlarını güçlendirmek adına faaliyetlere katılımları desteklenmelidir.
8. Kapsayıcı eğitimin gereği olarak göçmen öğrenciler özelinde okul içi ve dışında sosyal ve sportif faaliyetlerle uyum süreçleri desteklenmelidir.
9. Göçmen ailelerin eğitimi de bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalı okullarda aile eğitimleri düzenlenmelidir.
10. Kapsayıcı eğitim bağlamında rehberlik faaliyetlerinin daha detaylı planlanıp Bakanlık eliyle uygulanma düzeyi denetlenmelidir.

11. Var olan politikaların ne denli yürütüldüğüne ilişkin Bakanlık eliyle denetleme yapılması ve gerektiğinde rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi gerekmektedir.
12. İyi uygulama örnekleri okullarla paylaşılmalıdır.
13. Yerelde planlama yapmaya olanak verecek mevzuat temelli esneklik sağlanmalıdır.

5.4.2 Yöneticilere Yönelik Öneriler: Sonuçlara yönelik alanyazın ışığında gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda geliştirilen öneriler şu şekildedir;

1. Okullarındaki kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen ihtiyaçlarını tespit edip öğretmenlerin mesleki çalışma dönemlerinde ihtiyaca yönelik eğitimler talep etmelilerdir.
2. Okul stratejik planlarında kapsayıcılık ile ilgili amaç, hedef ve stratejiler belirlenmesine liderlik etmelidir.
3. Okullarda göçmen öğrenciler için oryantasyon programları düzenlenmelidir.
4. Yasal sorumlulukları dışında kapsayıcı okullara dair bilgi eksikliklerini giderip kapsayıcı okul kültürünü oluşturmak için gerekli düzenlemeleri yapmalıdırlar.
5. Okul, ortak bir kapsayıcı eğitim kavramı oluşturarak kapsayıcı eğitimi kurumsal bir hedef olarak belirlemeli ve ortak bir vizyon oluşturmalıdır.
6. Göçmen çocuklara yönelik akran zorbalığına yönelik tedbirler alınmalı, bu konuda öğrenci ve veliler bilinçlendirilmelidir.
7. Okul yöneticileri kapsayıcı okul kültürünü teşvik etmelilerdir.
8. Dışlanmanın üstesinden gelmeyi ve katılımı teşvik etmeyi amaçlayan kapsayıcı ilkelerle ilgili değerler benimsemeli ve teşvik etmelilerdir.

5.4.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler: Sonuçlara yönelik alanyazın ışığında gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda geliştirilen öneriler şu şekildedir;

1. Bu çalışma Bursa ili Gemlik İlçesi örneklemi ile sınırlı olup göçmen öğrenci sayısı daha fazla olan bölgelerde çalışıla bilinir.
2. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilip daha derinlemesine bilgi toplamak hedeflenmiştir. Çalışma nicel yöntemlerle daha geniş örneklem grubundan kapsayıcı eğitimdeki farklı fikir ve uygulamalara ulaşmak için yeniden gerçekleştirile bilinir.
3. Çalışmada yönetici görüşlerine başvurulmuş olunup öğretmen, veli ve öğrencilere yönelik onların görüşlerinin alınacağı çalışmalar yapılabilir.

4. Farklı ülkelerin göçmen eğitimi ve kapsayıcılık politikaları ile Türkiye'deki uygulamalar karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Y. (2022). *Göç sosyolojisi* (Güncellenmiş 5. Basım). Nobel Yayıncılık.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, *6*(2), 109-124.

Akıncı, B., Nergiz, A. & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, *2*, 58-83.

Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri.* [Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi.] (tez no: 740830). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

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

Andrews, P.A. (1992). Türkiye'de etnik gruplar. Ant Yayınları.

Arar, K. (2022). Mültecileri eğitmek araştırmalardan çıkarılan dersler. S. Turan (ed.), *Mültecilerin eğitimi için okul liderliği* içinde (ss. 134-147). Assos Yayınları.

Arar, K., Örücü, D., & Gümüş, S. (2022). Leadership and policy studies in refugee education: A systematic review of existing research, *Educational Review. https*://doi.org/10.1080/00131911.2022.2066632

Arnot, M., & Pinson, H. (2008). The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices. *Research Consortium on the Education of Asylum-Seeker and Refugee Children,* Cambridge.

Aslan, F.(2019). *İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri.* [Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.]. (tez no: 587647). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Aspers, P. & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. *Qual Sociol, 42,* 139–160 https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7

Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development, 5* (1), 48-71

Aydin, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, *2* (II), 1-18.

Aykaç, S. A. & Karakaş, M. (2022). Entegrasyon, asimilasyon ve uyum kavramları arasından Türkiye'nin seçimi. *İçtimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi, Göç ve Mültecilik Özel Sayısı,* 419-429.

Avrupa Konseyi. (1952). *Avrupa insan hakları sözleşmesi*. 15.03.2023 tarihinde https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_tur'den alınmıştır.

Avrupa Birliği. (2021). *Engelli haklarına yönelik strateji belgesi 2021-2030.* 12.03.2023 tarihinde https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2021/04/Disability-Strategy-briefing-2.pdf'den alınmıştır.

Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi] (Tez no:777420) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi.* [Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. (Tez no: 509816) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Barışık,S. (2020). Bölüm 1 göç kavramı, tanımı ve türleri. 20.11.2022 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Salih-Barisik-2/publication/347388175_BOLUM_1_GOC_KAVRAMI_TANIMI_VE_TURLERI/links/5fda6b8b299bf1408816e04e/BOeLUeM-1-GOeC-KAVRAMI-TANIMI-VE-TUeRLERI.pdf'den erişilmiştir.

Baştürk, Ş. (2010). "Uyum"dan "Dışlanma"ya: Yirmi birinci yüzyılda göçmenler ve sosyal politika. *Journal of Social Policy Conferences*. *57*, 515-548 Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/iusskd/issue/885/9842

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, *29*(6), 697-712. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013.

Biçer, S.(2023). *Mülteci çocukların sosyal ve akademik uyumları: sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi]. (Tez no: 793746) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan hakları evrensel beyannamesi.* 27.11.2022 tarihinde http://sorular.rightsagenda.org/Uploads/AIHS%20MEV/nsan%20Haklar%C4%B1%20Evrensel%20Bildirgesi.pdf'den alınmıştır.

Birleşmiş Milletler. (1966). *Ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ilişkin uluslararası sözleşme* 27.11.2022 tarihinde TIntCovEcSocCulRights.pdf (unmissions.org)'den alınmıştır.

Birleşmiş Milletler. (1971). *Zihinsel engelli bireylerin hakları bildirisi*. 27.11.2022 tarihinde https://eyh.aile.gov.tr/1-2-engelliler-konusunda-uluslararasi-dokumanlar'den alınmıştır.

Birleşmiş Milletler. (1972). *Her türlü ırk ayrımcılığının ortadan kaldırılmasına ilişkin uluslararası sözleşme*. 27.11.2022 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc086/kanuntbmmc086/kanuntbmmc08604750.pdf'den alınmıştır.

Birleşmiş Milletler. (1975). *Engelli hakları bildirgesi*. 27.11.2022 tarihinde https://eyh.aile.gov.tr/1-2-engelliler-konusunda-uluslararasi-dokumanlar'den alınmıştır.

Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme.* 27.11.2022 tarihinde https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx'den alınmıştır.

Birleşmiş Milletler (2006). *Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme*. 28.112023 tarihinde https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020100834bm_48.pdf'den alınmıştır.

Birleşmiş Milletler, (2015*). Sürdürülebilir kalkınma hedefleri*. 15.03.2022 tarihinde https://www.hedef5.org/?gclid=Cj0KCQjwuZGnBhD1ARIsACxbAVhFHWvtjRC8kZyxN0UJPqHTFFl9ojurhpOxc5S9r5MgwgOoQcxHCFoaAjUdEALw_wcB'den alınmıştır.

Bonin, H. (2017). *The Potential Economic Benefits of Education of Migrants in the EU*. EENEE Analytical Report No. 31. European Commission.

Bolat, Y. (2022). Kapsayıcı eğitimde program geliştirme. Baş, M.(ed.) *Kapsayıcı eğitim pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri* içinde (ss.44-49). Anı yayıncılık.

Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/14 Summer 2016, p. 123-158

Büyükhan, M. & Karagöl, E. T. (2021). Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki engeller: Ankara ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 25 (3) , 941-972. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/66172/846975

Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Journal of International Social Research,* 2(6). 80-97 https://politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/avrupa_toplumlarinda_cokkulturculuk.pdf'den alınmıştır.

Castles, S., Miller, M.J. (1998). The migratory process and the formation of ethnic minorities. In: *The age of migration*. Palgrave, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-26846-7_2

Causton, J., & Theoharis, G. (2014). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Brookes Publishing Company.

Cedaw, U. (1979). *Convention on the elimination of all forms of discrimination against women*. 27.11.2022 tarihinde https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women'den alınmıştır.

Cengiz Şayan, E. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri.* [Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi]. https://hdl.handle.net/11499/35087'den alınmıştır.

Culbertson, S., & Constant, L. (2015). Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. Rand Corporation.

Çağlar, T. (2018). Göç çalışmaları için kavramsal bir çerçeve. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8) , 26-49. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iisbf/issue/37674/413560'den erişilmiştir.

Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği).* [Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi]. (Tez no: 514852) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi, 9* (2), 16-29.

Çetin, N.(2010). 1914 Osmanlı-Yunan nüfus mübadelesi girişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 149-172.

Danış, D., & Dikmen, H. (2022). Türkiye'de göçmen ve mülteci entegrasyonu: Politikalar, uygulamalar ve zorluklar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(*Özel Sayı*), 24-45. doi:10.46928/iticusbe.1106715

Demir, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(44), 280-306.

Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları.* . [Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.] (tez no: 572131). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Demirli-Yıldız, A. (2016). Göç ve okul: kültürel farklılıklara saygı ve psiko-sosyal destek. 25.12.2023 tarihinde https://www.academia.edu/33989241/K%C3%BClt%C3%BCrel_Farkl%C4%B1l%C4%B1klara_Say g%C4%B1_ve_Psikososyal_Destek'den alınmıştır.

Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Deslandes, C., Kaufmann, L. M., & Anderson, J. R. (2022). A systematic and integrative review of qualitative research exploring experiences of acculturation and education among African-born migrants. *International Journal of Intercultural Relations, 86,* 240-257.

Dilekçi, Ü. (2019). Okul yöneticilerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde 84-90.

Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: University of North Carolina. Retrieved from http://www.dec-sped.org/uploads/docs/about_dec/position_concept_papers/PositionStatement_Inclusion_Joint_updated_May2009.pdf

Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(3), 987-1015.

Due, C., Riggs, D. W., & Augoustinos, M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. *The Educational and Developmental Psychologist, 33*(1), 33-53.

Ercins, G., & Görüşük, L. (2016). Türkiye'de ve Batı'da çokkültürlülük gerçeği. *Electronic Turkish Studies,* 11(2). p. 383-401

Erciyes Üniversitesi.(2018) ,Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü projesi,"Okul Yöneticilerinin Eğitimi" Modülü, 03.02.2023 tarihinde https://corlu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/28084808_OKUL_YYNETYCYLERYNYN_EYYTYMY-YEREL_1.pdf den alınmıştır.

Erdoğan, A., Hoplamaz, F., Atmaca G., & Kesik, A. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(10), 231-246.

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.

ERG. (2016a). *Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi

ERG. (2016b). *Eğitim İzleme Raporu 2016-2017.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi 05.02.2022 tarihinde https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf'den alınmıştır.

Erten İlter, D.(2021).*Suriyeli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimleri üzerine bir etnografik araştırma.* [Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. (Tez no: 685955) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

European Commission/EACEA/Eurydice, (2017). Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission. (2021). Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030. 01.12.2022 tarihinde https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes'den alınmıştır.

Ferreira, J., Kendrick, M., & Early, M. (2022). Migrant and refugee background students learning through play. *The Reading Teacher*, *75*(4), 453-462.

Field, S. Kuczera, M. Pont, B. (2007). No more failures: Ten steps to equity in education. OECD.

French, S., & Swain, J. (2004). Controlling inclusion in education: Young disabled people's perspectives. In J. Swain, S. French, C. Barnes, & C. Thomas (Eds.), *Disabling barriers, enabling environment*s (pp. 169-175). Sage.

Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp33.pdf &site=252

Göç İdaresi Daire Başkanlığı. (2020a), *Uyum ve Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı*. 10.11.2022 tarihinde www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/UYUM-STRATEJI/Uyum-Strateji-Belgesi-ve-Ulusal-Eylem-Plani.pdf'den alınmıştır.

Göç İdaresi Daire Başkanlığı. (2020b), 10.11.2022 tarihinde https://www.goc.gov.tr/goc-den alınmıştır.

Göç İdaresi Daire Başkanlığı. (2022a), 10.11.2022 tarihinde https://www.goc.gov.tr/multeci'den alınmıştır.

Göç İdaresi Daire Başkanlığı. (2022b), 10.11.2022 tarihinde https://www.goc.gov.tr/sartli-multeci'den alınmıştır.

Göç İdaresi Daire Başkanlığı. (2022c), 10.11.2022 tarihinde https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler'den alınmıştır.

Göç İdaresi Daire Başkanlığı. (2022d), 10.11.2022 tarihinde https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-istatistikler'den alınmıştır.

Göç İdaresi Daire Başkanlığı. (2023a), 07.05.2023 tarihinde https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638'den alınmıştır

Göç İdaresi Daire Başkanlığı. (2023b), 07.05.2023 tarihinde https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler'den alınmıştır.

Gökmen,H. (2020). *Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sorunu (Bursa Yıldırım ilçesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Gün, M. & Yüksel, S. (2021). Dünyada göçmen eğitim politikaları bağlamında Türkiye'nin göçmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi* , 1031-1053 . DOI: 10.37669/milliegitim.960056

Günay, E., ATILGAN, D., & Serin, E. (2017). Dünya'da ve Türkiye'de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 7(2), 37-60.

Günay, R. ve Aydın H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim,* 40, 178.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research, 19*(3), 206-217.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.(2017).Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. 02.11.2022 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/18175259_18-12-2017_Ynternet_BYlteni.pdf'den alınmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.(2022). 2021-2022 Eğitim-öğretim yılı verileri. 02.11.2022 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf'den alınmıştır.

Hui, B. P. H., Chen, S. X., Leung, C. M., & Berry, J. W. (2015). Facilitating adaptation and intercultural contact: the role of integration and multicultural ideology in dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 70-84.

İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(2), 529-546.

Inmaculada G.H., María Del Pilar García-Rodríguez, Inmaculada González-Falcón & Jose M. Coronel-Llamas. (2023) Are educational leaders in compulsory schools inclusive? A teacher's perspective. *Leadership and Policy in Schools* 0:0, pages 1-20.

IOM. (2013). Göçmen. İçinde *Göç Terimleri Sözlüğü*. (2. baskı s. 35).

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.

Kahraman, F. & Sallan-Gül, S. (2015). Türkiye'de çocuk yoksulluğu: Gaziantep üzerine bir araştırma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8* (1), 339-366.

Kandemir, M. (2018). *Türkiye ve Kanada mülteci politikalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi.]

Kardeş, S. & Akman, B. (2018).Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333.

Kast, J., & Schwab, S. (2023). Teachers' and parents' attitudes towards inclusion of pupils with a first language other than the language of instruction. *International Journal of Inclusive Education, 27*(2), 221-240.

Kazu, H. & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20), 1336-1368.

Keleş, H. (2019). *Building bridges through an inclusive education system: The case of Syrian refugee children in Hatay/Turkey*. [Master Thesis. Ankara University]

Khalid,O.A.A.Y. (2023). *Okul müdürlerine göre mülteci öğrencilerin eğitimi: Sorunlar ve çözümler*. [Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi.] (Tez no: 779015) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi] (Tez no: 608666) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kırılmaz, M. C., & Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi (HAYEF), 17*(1) 51-82.

Kızılay (2022). *Göç direktörlüğü aylık raporu.* 10.09.2022 tarihinde //www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/04-nisan-2022-goc-direktorlugu-aylik-rapor-14-06-2022-97973520.pdf'den alınmıştır.

Koçyiğit, E. & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 3* (2) , 75-90. http://kusobdergi.com.tr/en/pub/issue/51360/524804 adresinden alınmıştır.

Koşar, S. & Aslan, F. (2020).İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (4), 1799-1831 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/59561/857066

Kubilay, S. & Akbaşlı, S. (2021). Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı bağlamında okula uyumu. *Milli Eğitim Dergisi , Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi ,* 405-445 . DOI: 10.37669/milliegitim.960503

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (1), 21-46.

MacDonald, F. (2017). Positioning young refugees in Australia: Media discourse and social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(11), 1182-1195.

Maddern, S. W. (2013). *Melting pot theory*. The encyclopedia of global human migration.

MEB. (1961). *222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu* 01.12.2022 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf'den alınmıştır.

MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 01.12.2022 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf'den alınmıştır.

MEB. (1997). *573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. 01.12.2022 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf'den alınmıştır.

MEB. (2005). *5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun*. 01.12.2022 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf'den alınmıştır.

MEB. (2014) *Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi* 05.01.2023 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf'den alınmıştır.

MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB.(2017). Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı. 28.11.2022 tarihinde

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/05142850_rehberlik_hizmetler_kilavuzu.pdf'den alınmıştır.

MEB. (2019). *"Yabancı öğrenciler uyum sınıfları" konulu genelge*. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf'den alınmıştır.

MEB. (2022). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı*. http://cdn.eba.gov.tr/oba/UZMAN_OGRETMENLIK_YETISTIRME_PROGRAMI__CALISMA__KITABI.pdf'den alınmıştır.

MEB. (2023). 04.07.2023 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/www/goc-ve-acil-durumlarda-egitim-daire-baskanligi/icerik/1445'den alınmıştır.

Mura, G. , Olmos, A. , Aleotti, F. , Ortiz, M. , Rubio, M. & Diamantini, D. (2020). Inclusive education in Spain and Italy: Evolution and current debate . *Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1* (1) , 1-23 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/jierp/issue/56579/754121

Mutluer, M. (2003). *Uluslararası Göçler ve Türkiye*. Çantay kitapevi

Nippett, N., Baak, M., Johnson, B.,& Sullivan A. (2023) What is 'fair' and 'just' in refugee education? How teachers and school leaders negotiate competing discourses of 'equity' and 'equality' in Australia, *International Journal of Inclusive Education.* DOI: 10.1080/13603116.2023.2208116

NSW, (2019) 15.06.2023 tarihinde https://www.facs.nsw.gov.au/families/support-programs/diverse-cultural-backgrounds/achieving-school-success'den alınmıştır.

Office of Elementary and Secondary Education. (OESE). (2021). Migrant education program (Title I, Part C) – State Grants. 04.03.2023 tarihinde https://oese.ed.gov/offices/office-of-migrant-education/migrant-education-program/'den alınmıştr.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators.* Paris: Oecd.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). İnternational migration outlook https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2019_c3e35eec-en'den alınmıştır.

Özdal, B. (Ed.). (2018). *Uluslararası göç ve nüfus hareketleri bağlamında Türkiye*. (s.33). Dora Basım Yayın Dağıtım.

Özdal B. ve Vardar Tutan E. (2021). Temel kavramlar olgular ve kuramlar. Özdal.B. (Ed.) *Uluslararası göç ve nüfus hareketleri bağlamında Türkiye içinde* (s.33) (*2.Baskı*) Dora Yayınları.

Özden, M., Saban A., (2019) Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A., Saban & A.Ersoy (Ed.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s.5-9). 3. Baskı, Anı Yayıncılık.

Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü (ORGM) (2022). *Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ulusal eylem planı (*2022-2026). 02.12.2022 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/07103637_Ulusal_Eylem_PlanY_3_AralYk_2022.pdf'den alınmıştır.

Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.

Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 4 (37), s. 76-110.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work, 1*(3), 261-283.

PIKTES (2019). 10.01.2023 tarihinde https://piktes.gov.tr/Home/SSS#:~:text=Uyum%20s%C4%B1n%C4%B1flar%C4%B1%2C%20her%20s%C4%B1n%C4%B1f%20seviyesinden,birle%C5%9Ftirilmi%C5%9F%20s%C4%B1n%C4%B1f%20halinde%20e%C4%9Fitim%20alabilirler'den alınmıştır.

PIKTES (2021). 10.01.2023 tarihinde https://piktes.gov.tr/Home/Faaliyetler'den alınmıştır.

Rahman, M. (2016). The advantages and disadvantages ff using qualitative and quantitative approaches and methods in language "testing and assessment" research: A literature review. JEL, 1(6), 102. https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p102

Resmi Gazete. (2014). *Geçici Koruma Yönetmeliği*, T.C. Resmi Gazete. 29153, 22.10.2014. 12.02.2023 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf'den alınmıştır.

Robiyanşah, IE, Mudjito, Murtado (2020). Kapsayıcı eğitim yönetim modelinin geliştirilmesi: Kapsayıcı okulda öğrenmeye yönelik pratik yönergeler. *Eğitim ve Öğrenme Dergisi (Edu Learn),* 14(1), 80-86.

Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2000). Data management and analysing methods. handbook of qualitative research. Denzin and Y. Lincoln (Ed), (*2. Basım*), 768-802. Sage Yayıncılık.

Saban, A., Ersoy, A. F., Özden, M., Bozkurt, M., Ersoy, A., Akar, H., & Yahşi, Z. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.

Saka, D., & Çelik, S. (2022). Mülteci eğitiminin bir temeli olarak kapsayıcı öğretmen nitelikleri: Türk öğretmenlerin görüşlerine göre bir çerçeve incelemesi. *Eğitim ve Bilim, 47*(209).

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi, 3*(1), 65 – 81.

Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *4*(1), 1-26.

Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 2(8), 246-260.

Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 18*(31), 1-13.

Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 112*, 103650. 1-13. ISSN 0742-051X, https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650

Selimhocaoğlu, E. E. (2021). *High school teachers' attitudes, perceptions and perceived competence regarding inclusive education: A systematic literature review.* [Doctoral dissertation, Bilkent Universitesi]

Serin, S. & Paslı, F. (2021). Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişim sorunları: Olgu sunumu. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, *2* (1) , 79-101. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/spshcd/issue/68077/1057636

Serttaş, B. (2020). *İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime dair görüşleri.* [Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi.]

Silverman, D. (2016). Introducing qualitative research. *Qualitative research, 3*(3), 14-25.

Song, S.,(2020). "Multiculturalism", Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.(Fall 2020 Edition), 05.03.2023 tarihinde https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/multiculturalism/'den alınmıştır.

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

Sutton, D., Kearney, A., & Ashton, K. (2023). Improving educational inclusion for refugee-background learners through appreciation of diversity. *International Journal of Inclusive Education, 27*(6), 671-688.

Sweetman, A. (2017). Canada's immigration system: Lessons for Europe? *Intereconomics* 52(5), 277-284. https://doi.org/10.1007/s10272-017-0690-7

Şahin, H. (2019). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği.* [Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi.]

Şan, M. & Haşlak, İ. (2012) Asimilasyon ile çokkültürlülük arasında Amerikan anaakımını yeniden düşünmek. *Akademik İncelemeler Dergisi 7*/1, 29-54 .

Şeker, B. D. (2015). Göç ve uyum süreci: sosyal psikolojik bir değerlendirme. B.D. Şeker, İ. Sirkeci, M.M. Yüceşahin (eds.) In *Göç ve uyum* (pp. 9-21). Transnational Press London.

Şemşit, S. (2018). Avrupa Birliği politikaları bağlamında uluslararası göç olgusu ve türleri: Kavramsal bakış. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25*(1), 269-289. https://doi.org/10.18657/yonveek.407308

Sheikh, M., & Anderson, J. R. (2018). Acculturation patterns and education of refugees and asylum seekers: A systematic literature review. *Learning and individual differences, 67*, 22-32.

Şimşek, H., & Kula, S.S. (2018).Tükiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut:Eğisel uyum programı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 2/2, 5-21*

Şimşek, H., Dağıstan,, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçınkaya,, G. D., Kart,M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(2), 177-197.

Şişman, Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* (32).

Taştan, M. (2021). Kanada eğitim sistemi. A.Balcı (Ed.) *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde. (ss. 593-607). Pegem Akademi.

Taylor S. & Sidhu R.K.(2012) Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 39-56, DOI: 10.1080/13603110903560085

Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 20*(1), 153- 182.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2007). Cultivating principals' self-efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership, 17*(1), 89-114.

Türk Dil Kurumu (2022). Güncel Türkçe sözlük. 24.08.2022 tarihinde, https://sozluk.gov.tr/'den alınmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu (2023), *Uluslararası Göç İstatistikleri*. 10.07.2023 tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararasi-Goc-Istatistikleri-2022-49457'den alınmıştır.

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

UNESCO. (1960). *Eğitimde ayrımcılığa karşı sözleşme*. 10.03.2023 tarihinde http://insanhaklarisavunuculari.org/dokumantasyon/files/original/f94db8aed204aec9fb71426abbdd8380.pdf'den alınmıştır.

UNESCO. (1990). World conference on education for all. 15.12.2022 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625'den alınmıştır.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action*.

UNESCO. (2000). *The dakar framework for action education for all meeting our collective commitments.* 27.11.2023 tarihinde, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240'den alınmıştır.

UNESCO (2008). *Education for All Global Monitoring Report* 2008. Paris: UNESCO. 30.11.2022 tarihinde https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/EN_Inclusive_Education_ICE_2008.pdf 'den alınmıştır.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Fransa: Birleşmiş Milletler.

UNESCO. (2012).*Addressing exclusion in education: a guide to assessing education systems towards more inclusive and just societies*. Paris: UNESCO

UNESCO. (2015). *Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All.* Incheon, Republic of Korea.

UNESCO. (2020). Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on. 30.11.2022 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246'den alınmıştır.

UNESCO. (2022).*Herkes için Eğitim (EFA)*. 27.11.2022 tarihinde https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA)'den alınmıştır.

UNICEF. (2007). Progress for children: a World fit for children: statistical review.

UNICEF. (2012). The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).

UNICEF.(2019). Her çocuk öğrenebilir. 28.11.2022 tarihinde https://www.unicef.org/media/60301/file/UNICEF-education-strategy-2019-2030-exec-summary.pdf'den alınmıştır.

UNICEF. (2020). *UNICEF Türkiye Yıllık Raporu - 2019*. 27.11.2022 tarihinde www.unicef.org/turkiye/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf'den alınmıştır.

UNICEF. (2022). 12.05.2023 tarihinde https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/d%C3%BCnya-%C3%A7ap%C4%B1nda-yakla%C5%9F%C4%B1k-37-milyon-%C3%A7ocuk-yerinden-edildi-bu-%C5%9Fimdiye-kadar-kaydedilen'den alınmıştır.

UNICEF. (2023). 22.08.2023 tarihinde https://www.unicef.org/press-releases/number-displaced-children-reaches-new-high-433-million'den alınmıştır.

UNICEF. (b.t) Yaygın eğitim olanakları. 15.12.2022 tarihinde https://www.unicef.org/turkiye/yayg%C4%B1n-e%C4%9Fitim-olanaklar%C4%B1'den alınmıştır.

Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., & Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin gözünden geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *MUKADDİME, 9*(1), 173–188. https://doi.org/10.19059/mukaddime.341921

Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 72-83.

Ünal, R. & Yel, S. (2019). Development of a social acceptance scale for inclusive education. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(10), 2187-2198.

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 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/jietp/issue/54500/698889

Ünal, R. & Gedik, M. (2022). Türkiye'de göç yönetimi ve sosyal hizmet bakış açısından bir değerlendirme. *Toplumsal Politika Dergisi, 3* (1), 52-70. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/tpd/issue/70403/1127644

Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları:" Öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. Zeitschrift für die Welt der Türken/*Journal of World of Turks, 6*(3), 65-89.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013). 28.12.2022 tarihinde www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf adresinden erişilmiştir.

Yağan, E., & Akşit, B. (2021). Can we live together? Discrimination in the context of education in Turkey: A mixed-methods research. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (94)*. 233-264

Yakar, G. & Tepecik, A. (2017). Eğitim kurumlarında evrensel tasarım eksenli bilgilendirici donatılar. *Ulakbilge, 5* (16), 1715-1729.

Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırımalp, S. & İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi , (2)* , 107-126 . https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilgisosyal/issue/36462/413193 adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri *(12. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies (Elektronik), 9*(2), 1685-1705.

Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliklerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Yılmaz, Y., Uysal, Ç. & Koç, H. (2019) Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri. Gürgür, H. ve Rakap, S. (Ed.) *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 115-116). Pegem Akademi.

Yılmazel, G., & Atay, D. (2023). Challenges of migrant students in Turkish higher education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 17*(2), 132-145. DOI: 10.1080/15595692.2022.2066077

Wagner, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools*. [Doktora Tezi. University of Pittsburgh.]

Zafer, A. B. (2016). Göç çalışmaları için bir anahtar olarak "Kültürleşme" kavramı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. 17*(30), 75-92.

EKLER

Ek-1. Etik Kurul Onayı

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI
26 MAYIS 2023	2023-05

KARAR NO 41: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU'un danışmanlığında Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gamze TOKTAY'ın "Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU'un danışmanlığında Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gamze TOKTAY'ın "Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Ek- 2 Görüşme Formu

Yönetici Demografik Sorular

Yaş

Yöneticilik yaptığınız süre

Öğrenim Durumu

Okulunuzda kapsayıcı eğitim dahilinde kaç tane göçmen öğrenci var.

Göçmen özelinde ya da kapsayıcı eğitim ilişkin herhangi bir eğitim aldınız mı?

Görüşme Soruları

1) Kapsayıcı eğitim için okul yöneticilerine düşen görevler nelerdir?
2) Okulunuzda ki kapsayıcı eğitim faaliyetleri nelerdir?
3) Okulunuza özel Kapsayıcı Eğitim politikanız var mı? Var ise Stratejik Planınızda ya da herhangi bir belgenizde yer alır mı?
4) Kapsayıcı okul kültürünü geliştirmek için ne tür etkinlikler düzenler, Göçmen öğrencilerinize karşı yaşanabilecek problemler için nasıl önlemler alırsınız?
5) Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim faaliyetlerine uygun ders planı yapabilmeleri için onlara hangi olanakları sunarsınız? Bu programları denetler misiniz?
6) Sınıflara göçmen öğrenci verdiğinizde tepki alıyor musunuz?

Sondaj 1) Sizce tepkilerin sebebi nedir?

Sondaj 2) Bu tepkileri nasıl yönetiyorsunuz?

7) Göçmen öğrenciler ile yaşadığınız problemler nelerdir?
8) Göçmen öğrencilere yönelik öğretmen, öğrenci ya da veliler tarafından yapılan zorbalık durumları ile nasıl baş ediyorsunuz?
9) Bakanlık politikaları göçmen öğrenciler özelinde yeterli midir? Çözümünde yasal dayanakların yetersiz kaldığı durumlar nelerdir?
10) MEB tarafından göçmen öğrenciler için okul yöneticisi olarak sizlere herhangi bir destek sağlanıyor mu? İl veya ilçe bazında ulaşıp dönüt alabildiğiniz birimler mevcut mu?
11) Tüm süreci düşündüğünüzde var olan sorunlarınızın çözümü ve kapsayıcı eğitimi geliştirmek için önerileriniz nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gamze TOKTAY

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (İleri Seviye)

Eğitim Durumu:	**Başlama**	**Bitirme**	**Kurum Adı**
Lise	2002	2006	Yalova Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2006	2010	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2020	2023	Uludağ Üniversitesi
Çalıştığı Kurumlar:	**Başlama**	**Ayrılma**	**Kurum Adı**
	1. 2012	2013	İsmail Yeşilyurt Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
	2. 2013	2019	Koza Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
	3. 2019	2020	Gemport Gemlik Anadolu Lisesi
	4. 2020	-	Cumhuriyet İlkokulu

Yayınlar:

Gençtürk Erdem, E., Başar, F. B. , Toktay, G., Yayğaz, İ. H. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research,* 7 (3), 204-219