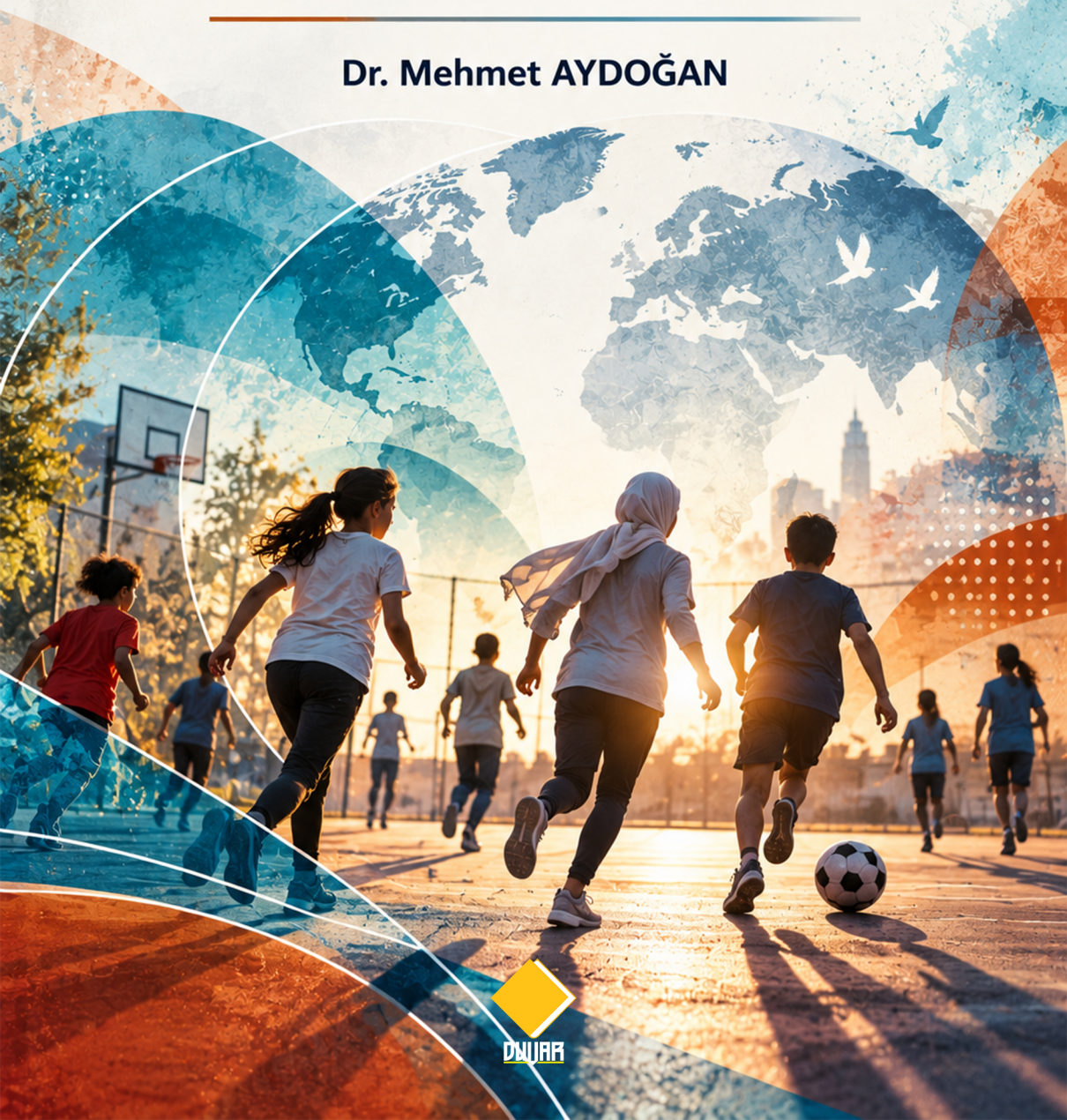
Mülteci Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spora Katılımı:

Öğretmen ve Öğrenci Perspektifleri

Dr. Mehmet AYDOĞAN



DWJAR

MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPORA KATILIMI: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ PERSPEKTİFLERİ*

Dr. Mehmet AYDOĞAN

Editör
Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ

* Bu kitap Mehmet AYDOĞAN'a ait Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ danışmanlığında hazırlanan *"Kapsayıcı Eğitim Uygulanan Okullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Katılım Sürecine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri"* isimli doktora tezinden türetilmiştir.



Mülteci Öğrencilerin Eden Eğitimi ve Spora Katılımı:
Öğretmen ve Öğrenci Perspektifleri
Dr. Mehmet AYDOĞAN

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan BALPETEK
Editör: Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar DESIGN
Basım Tarihi: Ekim 2026
Yayıncı Sertifika No: 49837
E-ISBN: 978-625-5471-22-2

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvaryayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **v**
SİMGELER ve KISALTMALAR ..... **vi**
ÇİZELGELER ..... **vii**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Göç Kavramı 1
1.2.1. Göç Türleri 2
1.2.1.1. İç Göçler 2
1.2.1.2. Uluslararası (Dış) Göçler 2
1.2.1.3. Zorunlu Göçler 3
1.2.1.4. Kalıcı Göçler 3
1.2.1.5. Gönüllü Göçler 3
1.2.1.6. Düzenli Göç 4
1.2.1.7. Düzensiz Göç 4
1.2.2. Göçün Çocuklar Üzerindeki Etkileri 5
1.2.2.1. Göçün Çocukların Eğitimi Üzerindeki Etkisi 6
1.2.3. Türkiye'de Mültecilere Tanınan Haklar 6
1.2.3.1. Çalışma Hakkı 9
1.2.3.2. Sosyal Haklardan Yararlanma Hakkı 9
1.2.3.3. Eğitim ve Öğretim Hakkı 10
1.2.3.4. Mülkiyet Hakkı 10
1.2.3.5. Toplanma, Örgütlenme, Dernek ve Meslek Birlikleri Kurma Hakkı 11
1.2.3.6. İkamet ve Seyahat Etme Hakkı 11
1.2.3.7. Vatandaşlık Hakkı 13
1.3. Kapsayıcı Eğitim 13
1.3.1. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi 14
1.3.2. Kapsayıcı Eğitimin Yasal Dayanakları 19
1.3.2.1. Uluslararası Düzenlemeler 19
1.3.2.2. Ulusal Düzenlemeler 19
1.3.3. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları 20
1.3.4. Kapsayıcı Eğitimin Önemi ve Gerekçesi 21
1.3.5. Mültecilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim 22
1.3.6. Türkiye' de Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları 28
1.4. Araştırmanın Amacı ve Hedefler 29

1.5. Araştırmanın Önemi 29
2. GEREÇ ve YÖNTEM 30
2.1. Araştırma Modeli 30
2.2. Çalışma Grubu 31
2.3. Araştırmacı 32
2.4. Veri Toplama Araçları 33
2.4.1. Gözlem Formu 34
2.4.2. Odak Grup Görüşmesi 34
2.5. Verilerin Toplanması 35
2.5.1. Gözlemler 35
2.5.2. Odak Grup Görüşmesi 37
2.6. Geçerlik ve Güvenirlik 41
2.7. Verilerin Analizi 43
3. BULGULAR 45
4. TARTIŞMA 59
5. SONUÇ ve ÖNERİLER 63
KAYNAKLAR 66

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kapsayıcı eğitim uygulamaları yapan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören mülteci öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine katılım sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma sonucunda elde edilen sonuçların alanyazına katkı sağlaması ve sonrasında kapsayıcı eğitim uygulamaları ile ilgili yapılacak çalışmalara için yararlı olması beklenmektedir.

Doktora tez danışmanlığımı üstelenerek, tez sürecimin her aşamasında bilgisini, tecrübesini, yardımlarını ve zamanını benimle paylaşan değerli danışmanım Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ'e ve tüm Ankara Üniversitesinde görev yapan birbirinden değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca, eğitim öğretim hayatım boyunca bende hiçbir zaman maddi manevi desteğini esirgemeyen, beni büyüten, destekleyen her zaman yanımda olan kıymetli anneme ve babama, desteğini her zaman yanımda hissettiğim fedakarlıkla ve sabırla hep yanımda olan kıymet hayat arkadaşıma, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

SİMGELER ve KISALTMALAR

% : Yüzde
ARK : Arkadaşları
BMMYK : Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
F : Frekans
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
METK : Milli Eğitim Temel Kanunu
UNHCR : United Nations High Commissioner for Refugees
UNİCEF : United Nations Children's Fund
YİSHK : Yabancıların, Türkiye'de İkamet ve eyahatleri Hakkında Kanun
YUKK : Yabancı Uyruklular Koruma Kanunu

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler 31
Çizelge 3.1. Türk öğrencilerle odak grup görüşmesi sonucunda belirlenen tema ve kodlar 45
Çizelge 3.2. Mülteci Öğrencilerle Odak Grup Görüşmesi Sonucunda Belirlenen Tema ve Kodlar 49
Çizelge 3.3. Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Temalar ve Kodlar 54

1. GİRİŞ

1.1. Göç Kavramı

Bir topluluk veya halkın yaşam koşullarını iyileştirmek için bir ülkeden veya bölgeden diğerine taşınmak göç olarak bilinir. İnsan toplulukları tarih boyunca savaş, insan hakları ihlalleri veya benzeri nedenlerle ülkeler içinde veya ülkeler arasında toplu göçler gerçekleştirmiştir. Ülkelerinde meydana gelen istenmeyen ve olumsuz gelişmeler nedeniyle göç etmek zorunda kalan kişiler için düzenlenen Mülteci kanunları, tarihte toplulukların inşasının başlangıcından beri var olmuştur (Terzi, 2010). Göç, dünya coğrafyasının şekillenmesinde çok önemli bir rol oynar. Bu nedenle göç konusu sosyal bilimlerin yoğun araştırma alanlarından biridir. Göç olgusu sadece kültür ve medeniyetleri değil aynı zamanda ulusları, liderleri ve uluslararası siyasi çevreyi de etkilemektedir (Macisco, 1992).

Uluslararası Göç Örgütüne (IOM) göre göç; "bireylerin, bir ülkenin sınırları içerisinde veya uluslararası sınırları geçerek olağan ikamet yerlerinden ayrılmalarıdır. Göç, ekonomik, politik, sosyal veya kültürel nedenlerle dünyadaki herhangi bir ülke veya bölgeden ayrılan kişilerin ulaştıkları ülkelerde kabul edilmesi" şeklinde açıklanmaktadır (Deniz, 2014). Göç, yeni iş fırsatları, iyileştirilmiş yaşam standartları, savaş, doğal afetler veya siyasi sorunlar gibi nedenlerle memleketlerinden ayrılmaya karar veren tüm insanları kapsar. Başka bir deyişle, bir göçmenin gelecekteki yaşamının geri kalanını veya bir bölümünü geçirmek için bir yerden başka bir yere taşınması olayıdır (Dost, 2015).

Göç dalgaları, ev sahibi ülkede geçici veya kalıcı olarak yerleşmek için dünyanın diğer bölgelerine seyahat eden insanların büyük hareketleridir. Toplumsal değişme süreci olarak da ifade edilir. Bu, insanların gelecekteki yaşamlarının geri kalan kısmını ya da bir bölümünü geçirebilmek için tamamen ya da belirli bir süre için bir yerleşim yerinden diğerine taşındığı mekânsal yer değiştirme olaylarını içerir. (Tuzcu, 2008). Göçün birçok tanımı vardır, ancak tüm tanımların ortak paydası ve merkezi noktası, göçün bir hareketten çok bir yerleşme eylemi olduğudur (Tuzcu, 2008).

Tarihteki ilk büyük çaplı göç olayı, 4. Yüzyılın ortalarında Hunların buraya yerleşmesinden sonra kuzey Karadeniz bölgesinden kaçan Cermen halkının, Çin devletinin esaretinden kaçmak için batıya doğru göç etmeleridir (Kınık, 2010:37). Yüzyıllar boyunca Avrupa kıtasını fethederek bugünkü Avrupa uluslarının kurulmasına neden olmuşlardır (Kınık, 2010:37). Marshal, göçü, "bireylerin veya grupların sembolik veya siyasi sınırları aşıp yeni yerleşim yerlerine ve topluluklara kalıcı göçünü içeren bir olgu" olarak tanımlamıştır (Marshall, 2005:685). Göçün birçok nedeni vardır. Ekonomi ve eğitim gibi gönüllü olarak veya silahlı çatışma veya savaş gibi siyasi nedenlerle ortaya çıkabilirler (Bhugra ve ark., 2011:2-3; Dedeoğlu ve Gökmen, 2011:137-138).

1.2.1. Göç Türleri

1.2.1.1. İç Göçler

Göç; amaç, kapsam ve süreç açısından farklı türlere ayrılmaktadır. Aralarındaki en belirgin fark terkedilen ve yerleşilen yerlerin mesafelerine ve sınırlarına göre dış ve iç göçler olarak ayrılmalarıdır (Ekici ve Tuncel, 2015).

İç göç, kişinin ait olduğu ülke veya bölge içinde yer değiştirme işidir (Aker ve ark., 2002). Bazen yerinden edilmiş kişiler, bir çatışma, zulüm, doğal bir afet veya benzeri ve olağandışı diğer durumlar nedeniyle evlerini terk etmek zorunda kalmışlardır. Ancak, mültecilerin aksine, yerinden edilmiş bu kişiler kendi ülkelerinde kalırlar (Atalay ve Şentürk, 2016).

İç göçler, bir ülke sınırları içindeki nüfus hareketleri, dış göçler ise ülke sınırlarını aşan hareketler olarak tanımlanmaktadır (Sağırlı, 2016). Yılmaz'a (2014) göre, bu iki kavram için nedenler genellikle aynıdır. Başka bir tanımda yer değiştirmenin bir ülke sınırları içindeki hareketine iç göç denir. Bölgeler, vilayetler ya da daha küçük çapta meydana gelen bu yerleşmeler, geçici veya uzun süreli olabilirler (Yılmaz, 2014).

1.2.1.2. Uluslararası (Dış) Göçler

Farklı bir devlete taşınmış kişi ya da gruplar uluslararası göçmen olarak isimlendirilmektedir. Uluslararası göçmenler başlığı altında; yasal göçmenler, yasadışı göçmenler ve mülteciler de bulunabilmektedir(Gökbayrak, 2008). Ulaşmak istedikleri ülkenin yasal izniyle gelmiş olanlar yasal göçmenler olarak isimlendirilir. Bir ülkeye yasal izinleri olmadan gelenlere yasadışı göçmenler denilmektedir. Mülteciler ise genel olarak herhangi bir baskı ve şiddetten kaçmak zorunda kalmış olanlardır (Gökbayrak, 2008). Dış göçler, ekonomik yeniden yapılanma ve küreselleşme benzeri olgularla yakından ilgili olması nedeniyle 20. yüzyılda daha da büyük bir önem kazanmıştır (Ekici ve Tuncel, 2015). Dış göç hareketleri, sürekli ya da geçici olarak kalmak veya çalışmak amacıyla başka bir devletin sınırlarının içine yönelik yapılmakta olan hareketlilik şeklinde de açıklanabilir. İnsan topluluklarının yer değiştirme hareketlerinin ikamet edilen ülke dışında yapılması durumları da uluslararası göç kategorisinde ele alınmaktadır (Kaya, 2009).

4.Yüzyılda, Hun toplumunun Karadeniz'in kuzeyine, Almanların ise günümüz Arap ülkelerinin bulunduğu topraklara yerleşmesiyle oluşan Göç Dönemi tarihte bilinen ilk dış göç olarak kabul edilir. Sonraki dönemde Amerika kıtasının keşfi ile birlikte göçler milletlerarası boyuta ulaşmıştır (Aksoy, 2012).

Bugün Suriye'deki iç savaş neticesinde bölge halkı kendi isteği dışında göç etmek zorunda kalmıştır ki, bu da dış göçün örneklerinden biridir. Savaşlar ve sonucunda oluşan baskı ve şiddet benzeri gelişmelerden uzaklaşmak isteyen

insan topluluklarının oluşturduğu göç hareketleri bu başlık çerçevesinde ele alınabileceği gibi, küreselleşme ve teknolojinin gelişmesi nedeniyle yaşanan diğer ülkelere göç hareketleri de bu kapsamdadır (Dedeoğlu ve Gökmen, 2011).

Dış göçler, uluslararası göçler olarak da nitelendirilmekte olup bir ülkenin sınırları dahilinde yaşayan bireylerin bulundukları yeri terk ederek, tek veya gruplar şekilde diğer bir ülkenin sınırları içerisine girmesi anlamına gelmektedir (Gökbayrak, 2008). Bayraklı'ya göre, göçler, göç veren ve alan toplumlar arasında yeni ekonomik ve sosyal ilişkilerin yanı sıra sosyal yapı ve kültürel değişimler yaratmakta ve her iki taraftaki insanların psikolojisinde, davranışlarında ve dünya görüşlerinde kalıcı değişikliklere sebep olmaktadır (Bayraklı, 2007).

1.2.1.3. Zorunlu Göçler

Zorunlu göç, bireylerin yaşadıkları yeri kendi iradeleri dışında terk etmek zorunda kalmalarıdır. İnsanların, doğal afetler, savaş, sürgün gibi nedenlerle yaşadıkları yeri terk etmeleri ya da göçe zorlanmaları sonucu ortaya çıkan göç olarak tanımlanmaktadır. Zorunlu göç, kişilerin ikamet ettikleri ülkelerdeki belirli olaylar sonucunda başvuru ve seçme hakkı olmaksızın zorunlu olarak göç etmeleridir. Bu göçlerin oluşmasında insanları göçe zorlayan birkaç faktör bulunmaktadır. Bunlar (Dost, 2015):

- "Siyasi, dini ve etnik baskılar,
- Sosyal hizmetlerin yetersizliği,
- Doğal afetler,
- Temel ihtiyaçların karşılanamaması veya yetersizliği,
- Savaş ve teröre bağlı olarak güvenlik ihtiyacı,
- İşsizlik,"

1.2.1.4. Kalıcı Göçler

Bir birey veya topluluğun siyasi, ekonomik, sosyal veya doğal sebeplerle ikamet ettiği bölgeden kalıcı şekilde uzaklaştırılmasıdır. Bu göç gönüllü veya zorunlu olabilir. İnsanlar hayat şartlarını yükseltmek amacıyla gönüllü olarak da göç edebilmektedirler. Savaş, doğal afetler veya terör gibi öngörülemeyen olaylar nedeniyle ikamet edilen ülke üzerinden mecburi olarak yapılan göç, zorunlu göç olarak nitelendirilmektedir (Dost, 2015).

1.2.1.5. Gönüllü Göçler

Gönüllü göç, insanların kendi istekleriyle evlerinden ayrılmalarıdır. Bireyler veya topluluklar tarafından gönüllü göç, herhangi bir bireyin veya devletin

baskısı veya etkisi olmaksızın, tamamen kişinin kendi isteği ile yaptığı göçtür. İnsanların hayat şartlarını iyileştirmek, daha sağlıklı ve daha iyi yaşam şartlarında yaşamaya devam etmek için baskı olmaksızın gönüllü olarak göç etmesidir (Dost, 2015).

1.2.1.6. Düzenli Göç

Düzenli göç, yasal olarak bir ülkeye giriş yapan ve bu ülkede yaşayan göçmenleri kapsamaktadır. Düzenli göç ülkelerin kendi belirledikleri politikalar ve ulusal hukukuna göre düzenlenmektedir. Tarihteki önemli düzenli göç hareketlerine bakıldığında, düzenli göçün köle ticaretinin ortadan kalmasıyla meydana gelen işgücü ihtiyacını karşılamak için, başta Asya, Afrika ve Karayiplerdeki kolonilerinden insanları ücretli işgücü olarak getirmeyle başladıkları ve gelen bu insanların çoğunun daha sonra bulundukları ülkelere yerleştikleri görülmektedir. Göç tarihi bakımından İkinci Dünya Savaşı oldukça mühimdir. Savaştan sonraki senelerde savaşın izlerini ortadan kaldırmak ve ekonomik açıdan gelişmeyi hedefleyen birçok Avrupa ülkesi yabancı işçileri misafir işçi statüsüyle ülkelerine almışlardır. Özellikle de ülkemizde 1980'lerden sonra çok sayıda vatandaşımız başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesine düzenli göç etmişlerdir. Günümüzde düzenli göç hareketlerini yönlendiren en önemli etken ekonomiktir. Dünyanın güçlü ekonomisine sahip ülkelerde ortaya çıkan işgücü açığı ve buna bağlı olarak dünyanın en fakir yerlerinde kendini gösteren yoksulluk ve işsizlik gibi sebepler insanları göç etmeye mecbur kılmıştır. Oluşan iş gücü açığı ve yoksulluk karşısında günümüzde göçler, başta Afrika olmak üzere, Güney Amerika, Güney Asya ve Asya'nın en fakir yerlerinden Avrupa ve Kuzey Amerika gibi dünyanın en zengin yerlerine doğru olmaktadır. International Organization for Migration (IOM)'nın 2020 Dünya Göç Raporu'na göre, bugün dünyada doğduğu ülkeden başka ülkede yasal göçmen statüsüyle yaşayan yaklaşık göçmen sayısı 272 milyon olup, bu sayı dünya nüfusunun yüzde 3,5'i oluşturmaktadır (www.umhd.org.tr).

1.2.1.7. Düzensiz Göç

Düzensiz göç, varış ülkesi, geçiş ve çıkış ülkesine göre vaka bazında değerlendirilmelidir. Bu göç, varış ülkesine seyahat amacıyla yasa dışı yollardan ülkeye girenleri, ülkeye yasal olarak girip öngörülen süre içinde çıkış yapmayanları ve mevzuata uymadan ülkeyi terk edenleri içerir (www.goc.gov.tr).

Düzensiz göçle ilgili iki önemli sorun vardır: yasadışı göç ve mülteciler. Yasadışı göç, insanların genellikle savaş veya ekonomik nedenlerle yasa dışı olarak başka bir ülkeye girme girişimidir. Uluslararası hukuk çerçevesinde başka

bir ülkeye sığınmak isteyenler de dahil olmak üzere mülteci sorunu, sömürgeci güçlerin halen uyguladığı küresel politikalardan kaynaklanan istikrarsızlık, aşırı şiddet ve iç savaş gibi sorunlardan kaynaklanmaktadır (Canpolat, 2015: 36).

Gruplar halinde bir arada yaşayan mülteciler, her ülkedeki mülteci sorununun en sorunlu kısmıdır.Şu anda başta Filistinliler, Afganlar ve Suriyeliler olmak üzere yaklaşık 10 milyon insan kendi ülkelerinde veya başka ülkelerde kamplarda veya güvenli bölgelerde yaşamaktadır. AB ve diğer Batılı ülkeler, büyüyen küresel savaş ve şiddet ortamına ve başta Suriyeliler olmak üzere sığınmacıların sayısındaki artışa rağmen sığınmacıları kabul etme konusunda oldukça isteksizdirler (Canpolat, 2015: 36).

1.2.2. Göçün Çocuklar Üzerindeki Etkileri

İnsanlık tarihi boyunca, dünya çapında birçok sınır dışı etme hareketi olmuştur. İnsanların doğup büyüdüğü, sosyal çevrelerinin bulunduğu ülkeyi terk edip yeni bir yere taşınmasının birçok nedeni vardır. Bu nedenler genel olarak ekonomik sorunlar, çevresel bozulma, yetersiz eğitim, siyasi sorunlar ve en önemlisi savaştır. Bu nedenlere bağlı olarak kişilerin tahliyesi bireysel ya da ailece yapılabilmektedir. Göç yeni sorunlar yaratmakta, insanlar yeni kültür ve dillerle karşılaştıkça yerleşik kültürlerinden kopmakta ve uyum sorunları yaşamaktadır (Kaya, 2018).

Yerinden edilen insanların topluluklarından ani ve hızlı bir şekilde yer değiştirmesi, çocukları sosyal, kültürel, fiziksel ve sağlıklı olarak savunmasız bırakıyor. Diller ve eğitim dilleri arasındaki farklılıklar, çocukların eğitim ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları yansıtmaktadır. Çocuklar sosyal ortamlarda iletişim kurmakta iyi olmadıkları için kendilerini ifade etmekte zorlanırlar (Sarıtaş ve ark., 2016). Çocukların göç öncesi ve göç sırasında yaşadıkları süreçler onları psikososyal olarak etkilemektedir. Göç sürecinden geçen çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlar sık görülür. Bu sorunlar genellikle "travma sonrası stres bozukluğu, düşük benlik saygısı, depresyon, düşük benlik imajı, sosyal fobi" ve daha fazlasını içerir. Ayrıca ebeveyn-çocuk ilişkileri çocukları da etkiler.

Çocukların temel haklarından biri eğitimdir. Eğitim hakkından yararlanmak isteyen göçmen çocukların karşılaştığı olumsuz bir etki de dil sorunudur. Araştırmalar, eğitimden fayda görmeyen çocukların zihinsel ve psikolojik gelişimlerinde gerileme olduğunu göstermiştir (Polat, 2020).

Her çocuk yaşına ve gelişimine uygun bir ortamda büyümek ister. Ancak bunun mümkün olmadığı durumlar da vardır. Tahliye hareketi yaşamak çocukların hayatını da etkiliyor. Çocuk yetiştirmede psikososyal faktörlerin rol oynadığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu açıdan bakıldığında, göç eden çocuklar

gelişimleri sırasında özgüven eksikliği, çevreye yabancılaşma ve uyum bozuklukları yaşamakta, düşmanca ve çevrenin suçlu doğasının içine çekilerek büyümektedir. Araştırmalar, çocukları ve suçlarını incelerken çocukların saldırgan davranışlar sergilediğini ve hareket etme becerilerinin çocukların suçluluk eğilimlerini etkili bir şekilde etkilediğini göstermiştir (Erkan ve Erdoğdu, 2006).

1.2.2.1. Göçün Çocukların Eğitimi Üzerindeki Etkisi

Çocuklar yaşadıkları problemlerden zaman zaman doğrudan, zaman zaman da dolaylı yollarla etkilenmektedir. Çocuklar göç sürecindeyken barınma, eğitim ve sağlık hizmetleri gibi temel seçeneklerden yararlanamamaktadırlar (Özservet ve Sirkeci, 2016:1). Göç olayının gerçekleşme sürecinde en çok etkilenenler şüphesiz ki çocuklardır. Göçün çocuklar ve gençler üzerinde psikolojik ve olumsuz etkileri vardır. Bu olumsuzluklar çocuğun eğitim hayatını olumsuz etkiler (Nar, 2008:30). Bu da yetersiz altyapı sorununa yol açmaktadır. Göç, fiziksel altyapı, derslik, ekipman ve tesislerin eksikliği ve eğitimin her kademesinde öğretmen ihtiyacı dahil olmak üzere birçok sorunu ortaya çıkardı. Mevcut hızlı nüfus artışı, göçle birleştiğinde, eğitim ve kalkınmaya yapılan yatırımın tek başına yeterli olmayacağı anlamına gelmektedir. Yetersiz fiziki altyapı, aşırı kalabalık sınıflar, kısa vadede kaynaştırma eğitimine geçişin zor olacağı ve öğretmen ihtiyacı eğitim sektöründe çözülmesi gereken bir sorun olarak görülmektedir.

Pek çok ülke, mevcut nüfus durumları için altyapı inşa ettikleri için göçe hazırlıksız yakalanmıştır. Göç, eğitim ve birçok kurum üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir ve bu, bugüne kadar devam eden güncel bir sorundur (Angay, 2012:36-40). Bu sorun eğitim başarısını etkileyen faktörlerden biridir. Kalabalık sınıflar öğrencilerin derinlemesine düşünmesini engeller, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri hızla yükselir, iş doyumu düşer ve öğrencinin merkezde bulunduğu eğitim yöntemi geri planda kalabilmektedir (Karakuş, 2006:69-70). Göç sürecinden geçmek zorunda kalan çocuk ve gençler birtakım uyum sorunları ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu sorunlar çocukların eğitimini olumsuz etkilemektedir.

1.2.3. Türkiye'de Mültecilere Tanınan Haklar

Herhangi bir ülkenin vatandaşı veya yabancısı olsunlar, özgürlük, yaşam, tüzel kişilik, kişisel güvenlik, hareket ve düşünce özgürlüğü, aşağılayıcı eylemlerden ve işkenceden korunma ve kanun önünde eşitlik gibi evrensel korumalar ararlar. Mülteci olarak tanınan bir kişinin bazı bölgelerde ikamet ettiği ülkenin vatandaşlarıyla aynı haklara sahip olması beklenirken, bazı bölgelerde

ise ikamet ettiği ülkenin vatandaşlarıyla aynı haklara sahip olması beklenir (Kap, 2014). Tanınan bir mültecinin, ülkede yasal olarak ikamet eden bir yabancıyla aynı yükümlülüklere ve haklara sahip olması beklenir. Bazı durumlarda tanınan mülteci hakları, yabancılardan daha fazla hak ve özgürlüğe sahip olabilir. Örneğin, mülteciler çalışma izni ve seyahat hakkı gibi haklara yabancı niteliklere sahip kişilere göre daha kolay erişebilir (Kap, 2014).

Mültecilerin ikamet edilen ülkenin vatandaşları ile aynı haklara sahip olması gerektiği durumlar, 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi'nin 12 ve 29. Maddeleri arasında ifade edilmiştir (Yıldız, 2017). Bu kapsamda; vergilendirme konularında eşit muamele, bilimsel, sanatsal ve edebi çalışmalarla ilgili hakların korunması, ticari unvanlar, ticari markalar ve buluşlar benzeri sınai mülkiyet haklarının korunması, sosyal güvenlik çerçevesinde sağlanmakta olan koruma hakkı, sosyal yardımlara ve kamu desteğine ulaşım, temel eğitime ulaşım ve adli yardımları da içerecek şekilde mahkemelere serbest ulaşım hakları yer almaktadır (Yıldız, 2017).

Tunus'ta Aralık 2010'da başlayan, Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da birçok ülkeyi etkileyen ve Arap Baharı olarak isimlendirilen halk hareketleri Mart 2011 itibariyle Suriye'ye ulaşmıştır (Aksu Kargın, 2018). Suriye'deki protesto gösterilerinin Esad tarafından kanlı bir şekilde bastırılması bir muhalefet hareketi ve rejime karşı bir mücadeleye neden olmuştur (Ağır ve Sezik, 2015).

Suriye'deki bu iç savaşın en ağır sonuçlardan biri de milyonlarca sivil vatandaşın göç etmek zorunda kalmasıdır ve Türkiye de bu kitlesel akından çok yoğun bir biçimde etkilenmiştir (Bostancı, 2017). Türkiye, göç hareketinin başlarında yaşanan bu gelişmelerin geçici olduğunu, iç savaşın sonlanmasının ardından Suriyelilerin kendi ülkelerine geri döneceklerini öngörmüş ve genel siyasetini de bu çerçevede biçimlendirmiştir. Resmi açıklamalarda ve basında savaştan kaçarak Türkiye'ye gelen Suriyelilerin hukuki açıdan bir karşılığı olmayan "misafir" ifadesiyle tanımlanmış olması, Türkiye'nin göç dalgasının ilk dönemlerinde bu meseleye bakış açısını da ortaya koymaktadır (Bostancı, 2017). Bu kapsamda Türk Hukukunda, 2013' te "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu" (YUKK) yürürlüğe girmiştir. Bu kanun aracılığı ile uluslararası anlamda koruma statüsü ilk kez düzenlenmiş ve bu alandaki eksikliğin giderilmesi amaşlanmıştır (Aksu Kargın,2018). Yaşanan iç savaş nedeniyle ülkelerini terk ederek, kitlesel bir şekilde Türkiye'ye gelmiş olan Suriyeliler, 22 Ekim 2014 tarihinde YUKK kapsamında belirlenmiş olan temel esaslar çerçevesinde yayınlanan Geçici Koruma Yönetmeliği ile geçici koruma altına alınmıştır. Böylelikle Suriye'de iç savaşın sonlanması ve istikrar ortamının oluşmasına kadar Türkiye'de ikamet etmelerine olanak sağlanmıştır. Türkiye geçici koruma rejimi çerçevesinde, temel ve acil gereksinimlerini karşılamak yoluyla Suriyelilere yardım ve koruma sağlama faaliyetlerini sürdürmektedir (Bostancı, 2017).

Türkiye'ye göç eden Suriyeli bireyler ile vatansız kişilere Türkiye Devleti tarafından geçici koruma sağlanmaktadır. Türkiye'nin 1951 Sözleşmesine koyduğu çekinceye uygun olarak, Suriyeliler Türkiye'de yalnızca gayri resmi olarak ikamet edebilirler; bir önceki bölümde açıklandığı gibi, Türkiye Suriyelileri "şartlı mülteci" olarak görmemekte ve Avrupa dışındaki ülkelerden kaçan diğer mülteci gruplarında olduğu gibi üçüncü ülkelere yeniden yerleştirmeyi kolaylaştırmak için Suriyelileri mülteci olarak kaydetmemektedir (Aksu Kargın, 2018). Nisan 2014'te, Türkiye'deki Suriyelilerin statüsü, bir ülkeden toplu halde kaçan bireylerin yasal olarak Türkiye'de bulunmasına izin veren YUKK ile resmiyet kazanmıştır. Geçici koruma rejiminin bir parçası olarak, Suriye'den gelen ve normal şartlar altında Türk makamlarından koruma talep eden Suriye uyruklular, mülteciler ve vatansız kişiler Türkiye'ye kabul edilir ve daha sonra Türkiye Hükümeti'nden geçici koruma talep edebilir ve alabilirler. Normal şartlar altında, kendileri talep etmedikçe Suriye'ye geri gönderilmezler (Aksu Kargın, 2018).

Geçici koruma rejimi, geçici koruma statüsüne sahip Suriyelilerin kendi istekleri dışında geri gönderilmelerine karşı bir güvence oluşturmaktadır. Bu rejim aynı zamanda Türk makamlarına kayıtlı olanlara da yasal ikamet hakkı tanır. Son olarak, geçici koruma statüsü, kayıtlı bireylerin eğitim, sağlık hizmetleri, sosyal yardımlar ve tercüme hakkı da dâhil tüm temel haklara erişmesini sağlar (Bostancı, 2017).

Geçici korumanın Bakanlar Kurulu kararı ile sonlandırılması ilgili yönetmeliğin 11. Maddesi ile geçici korumanın bireysel olarak sonlandırılması ise 12. Maddesi ile düzenlenmiştir. Madde 11 gereğince Bakanlar Kurulu İçişleri Bakanlığı'nın teklifi üzerine geçici koruma uygulamasını sonlandırabilmektedir (Topal, 2015). Sonlandırma kararı ile birlikte Bakanlar Kurulu, geçici korumayı tamamı ile durdurup, geçici korunan bireylerin menşe ülkeye dönmesine, uluslararası koruma talebinde bulunmuş olanların başvurularının bireysel bir şekilde değerlendirilmesine veya taşımış oldukları statülerin toplu bir şekilde kendilerine verilmesine ya da YUKK çerçevesinde tespit edilecek olan koşullarda bu kişilerin Türkiye'de kalmalarına karar verebilir (Topal, 2015).

Geçici korumanın sonlandırılmasına yönelik düzenlenmiş olan 12. Madde çerçevesinde; kişinin Türkiye'den ayrılması, bir üçüncü ülkeye çıkış yapması ya da üçüncü bir ülkenin korumasından yararlanması, geçici korumanın iptali ya da kişinin ölmesi gibi durumlarda geçici koruma sona ermektedir. Buna göre, Türkiye geçici koruma statüsüyle, özellikle Suriye krizinin ardından yaşadığı kitlesel göç hareketi sonrasında göç krizine yönelik geçici bir önlem almıştır (Topal, 2015).

1.2.3.1. Çalışma Hakkı

Türkiye'deki düzenli göçmenlerin çalışma izinlerin ilk kez "27/02/2003" tarihli ve "4817" Sayılı "Yabancıların Çalışma İzinleri Kanunu" ile düzenlendiğini görülmektedir. Türkiye'deki yabancılar, "Türkiye'de işbaşı yapmaya başlamadan önce çalışma izni almak" için bir ücret ödemek zorundadır. Bu tür çalışma izinleri, "iş dünyasındaki koşullar, çalışma ortamındaki gelişmeler ve ekonomik koşullardaki değişiklikler dikkate alınarak, başlangıçta en fazla bir yıl için verilir." (Aksu Kargın, 2018). Yabancının bir yıllık çalışma izni sona erdikten sonra bu izin "aynı meslek için üç yıl uzatılabilir." Uzatılan çalışma izninin süresi dolduktan sonra "aynı meslek için çalışma izni üç yıl", ardından yine "aynı meslek için altı yıl" uzatılabilir. Bu altı yıllık uzatma genellikle gereğinden uzundur. Çünkü bir yabancı, Türkiye'de kesintisiz sekiz yıl yaşayıp çalıştıktan sonra, kendisine "belirsiz süreli çalışma izni verilebilir" (İçduygu ve Diker, 2017).

Suriye'den yaşanan göçün ardından geçici koruma statüsünü elde edenlerin, Türkiye'de ikamet etme izni ile birlikte çalışma haklarının da bulunup bulunmadığı gündemde yer almıştır. Bu bağlamda 4817 Sayılı ve 27/02/2003 tarihli kanun ile Türkiye'ye gelmiş olan yabancıların çalışma esasları düzenlenmişken, Suriye iç savaşından sonra Türkiye'ye göç etmiş olan çok sayıdaki Suriyelinin hem adaptasyonu hem de Türkiye'deki iş ihtiyacının karşılanması amacıyla 6735 Sayılı ve 28/07/2016 tarihli Uluslararası İşgücü Kanunu (UİK) ile 4817 Sayılı Kanun feshedilerek sığınmacıların düzensiz bir şekilde çalışmalarının önüne geçecek önlemler alınmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte 2016/8375 Sayılı ve 11/01/2016 tarihli Geçici Koruma Elde Etmiş Olan Yabancıların Çalışma İzinlerine Yönelik Yönetmelik yayınlanmış ve Türkiye'de geçici koruma hakkını elde etmiş olan Suriyelilerin çalışma hayatına katılabilmeleri için hukuki zemin hazırlanmıştır (Bostan, 2018).

1.2.3.2. Sosyal Haklardan Yararlanma Hakkı

Türkiye'de bulunan sığınmacıların sosyal yardımlardan ve sağlık hizmetlerinden faydalanmalarına yönelik farklı yasal düzenlemeler geliştirilmiştir. Kamu kurumları ve kuruluşları tarafından üretilen hizmetler ve mallardan ücret ödemeksizin ya da indirimli bir şekilde yararlanacak kimselerin belirlenmesiyle, insan ticaretine kurban olmuş kimselerin ücretsiz yardım almalarına dair Bakanlar Kurulu Kararı vardır. İnsan ticaretinden mağdur edildiği tespit edilen yabancılar ve sağlık masraflarını karşılama imkanı olmayan yabancı uyruklu hastalara tüm resmî sağlık kurum ve kuruluşlarından ücretsiz faydalanma hakkı tanınmıştır (Aksu Kargın, 2018).

1.2.3.3. Eğitim ve Öğretim Hakkı

Mülteci bireylerin eğitim hakları ile alakalı en temel düzenleme 1951 yılında Cenevre Sözleşmesi'nin 22. maddesi" ile yapılmıştır. Geçici koruma statüsünde bulunan öğrencilere tanınması gereken haklar konusunda belirleyici prensipler Avruğa Birliği Geçici Koruma Yönergesinde yer almaktadır (Emin, 2018;Taşkın ve Erdemli, 2018).

"Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2014 yılında 2013 yılı genelgesine istinaden Türkiye hükümeti tarafından onaylanmıştır. Geçici Koruma Mevzuatı ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın mülteci çocuklar için ilk ve orta derecedeki eğitim faaliyetlerini düzenlemekten sorumlu olacağı belirtilmiştir. Ayrıca, ilgili mevzuatla lisansüstü eğitimin, Türkiye Yükseköğretim Kurulu tarafından düzenleneceği kararlaştırılmıştır. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı, mülteci çocuklara tutarlı eğitim verilmesini sağlayan Yabancılar İçin Eğitim genelgesini yayınlamış, Türkiye muhabirliği tarafından yayınlanan bir başka genelge ile de mülteci çocuklar için Geçici Öğrenim Merkezine veya Türkiye Devlet Okullarına dahil olma imkanı sağlanmıştır. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı, mültecilere yönelik verilecek eğitim konusunu da 2015-2019 arasındaki belirleyici planlarına ilk kez dâhil etmiştir" (Eren, 2016).

1.2.3.4. Mülkiyet Hakkı

Yabancıların gayrimenkul edinebilmesi açısından düzenleme yapılmış olan kanun, Tapu Yasası'dır. 2644 Sayılı 22/11/1934 tarihli Tapu Kanunu'nda 35. Madde ile yabancı kişilerin gayrimenkul sahibi olabilmeleri için genel koşullar belirlenmiştir. İlgili madde çerçevesinde; yasal sınırlamalara uyulmak koşuluyla ve karşılıklı olması esas alınarak yabancı uyruklu kişiler, Türkiye'de mesken yeri ya da iş yeri benzeri taşınmazların sahibi olabilmekteydi. Aynı yasa kapsamında Türkiye genelinde yabancı uyruklu gerçek bir kişinin sahip olabileceği taşınmazların toplam yüz ölçümünün 2,5 hektarı geçemeyeceği ifade edilmiştir. Sığınmacıların mülkiyet edinmesi ile ilgili Türk iç hukukunda ayrı bir düzenlemeye yer verilmemiştir (Çetiner, 2020).

Söz konusu yasaya bugünkü halini veren değişiklik, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın 20 Ocak 2012 tarihinde, Tapu Kanunu'nun 35. Maddesine dair TBMM'ne sunduğu kanun tasarısıyla gerçekleşmiştir. TBMM tarafından 3 Mayıs 2012'de onaylanan 6302 Sayılı Kanun, Türkiye'de yabancı kişilerin taşınmaz mülk sahibi olmaları konusunda önemli değişimler oluşturmuştur. Kanun ile yabancı uyruklu gerçek kişilerin ülke çapında sahip olabileceği taşınmaz malların yüzölçümü sınırı 2,5 hektardan 30 hektara çıkartılmış, karşılıklılık ilkesi ve bu taşınmaz mülkün mesken ya da işyeri olarak kullanılabilmesine yönelik sınırlamalar da kaldırılmış ve vatandaşlarına "taşınmaz mülk edinme hakkı

tanınacak ülkelerin belirlenmesi" ile ilgili Bakanlar Kuruluna yetki verilmiştir (Çetiner, 2020).

1.2.3.5. Toplanma, Örgütlenme, Dernek ve Meslek Birlikleri Kurma Hakkı

1951 yılında imzalanan Cenevre Sözleşmesinin 15. Maddesi çerçevesinde, sözleşmenin tarafı olan ülkelerin, yasalara uygun olacak biçimde ülkelerinde yaşamakta olan sığınmacılara, politik olmayan ve kâr amacı gütmeyen dernekler ve meslek sendikaları bakımından, benzer koşullar içinde olan farklı bir devletin yurttaşlarına göstermiş oldukları en uygun davranış biçiminin uygulanacağı belirtilmektedir (Çetiner, 2020).

1.2.3.6. İkamet ve Seyahat Etme Hakkı

Cenevre Sözleşmesinin 26. Maddesi, imzacı ülkelerin sınırları içerisinde yasalara uygun bir şekilde ikamet etmekte olan mültecilere hem ikamet edebilecekleri yerleri tercih etme hem de özgür bir biçimde seyahat edebilme konularında genel olarak aynı şartlardaki diğer yabancılara tanınanlar ile aynı çerçevedeki hakların tanınması yükümlülüğünü getirmektedir. Uluslararası korumadan faydalanan ya da uluslararası koruma başvurusu gerçekleştiren yabancıların seyahat ve ikamet hakları, özel statülerinden dolayı diğer yabancılardan farklı usul ve esaslar çerçevesinde düzenlenmiştir (Çelik, 2015).

YUKK öncesinde yürürlükte olan Yabancıların, Türkiye'de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun (YİSHK) çerçevesinde, Türkiye'ye gelerek bir ay süreden daha fazla ikamet etmeyi talep eden yabancıların ikamet tezkeresini emniyet makamlarından edinmesi gerekliydi. Türkiye'den iltica/sığınma taleplerinde bulunanlara yönelik olarak düzenlenen 57 Sayılı İçişleri Bakanlığı Uygulama Talimatı ile ikamet tezkeresi düzenlenerek resen altı ay süreli ikamet izni verileceği belirtilmiştir. Bu düzenlemede yabancı kişilerin ikamet edecekleri yerleri seçebilme hürriyetleri de yoktu. YİSHK ve diğer hukuki düzenlemeler ülkemize sığınan sığınmacılar için sadece İçişleri Bakanlığı tarafından gösterilecek yerlerde ikamet etme hakkı tanınıyordu (Çelik, 2015).

"Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)," uluslararası koruma statüsü sahiplerini ayrıca ikamet izni edinmekten muaf tutmuştur. Bu muafiyet "uluslararası koruma statüsü sahibi kimlik belgesi" ile sağlanmakta ve söz konusu belge ikamet izni olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, "şartlı mülteci ve ikincil koruma statüsü verilenler" bir yıl, "uluslararası koruma statüsüne sahipliği gösteren kimlik belgesini edinmiş olan mülteciler" ise üç yıl süreyle Türkiye'de geçerli yasal ikamet iznine sahip olmaktadır (Çetiner, 2020). Kanun çerçevesinde uluslararası koruma statüsünü henüz kazanamamış yabancıların durumları da

düzenlenmiştir. Uluslararası koruma için başvurusu alınmış olan yabancılara verilecek kayıt belgesi ve uluslararası koruma başvurusu yapanlar ve mülakatlarını tamamlamış olanlara verilecek uluslararası koruma başvuru sahibi kimlik belgeleri de ikamet izninden muafiyet sağlayacak ve ikamet izni yerine geçecektir (Turan, 2019).

Geçici Koruma Yönetmeliği gereğince, geçici koruma amacıyla Türkiye'ye gelen yabancıların, geçici barınma merkezlerine sevk edilmelerine ya da barınma merkezleri haricinde ikamet edecekler ise bu durum gerçekleşene kadar ve geçici olarak sevk merkezlerinde bekletilecekleri kararlaştırılmıştır. Kayıt işlemleri ve kimlik tespitleri sonrasında bu yabancılara, içeriği ve şekli Genel Müdürlük tarafından tespit edilecek olan süreli veya süresiz bir "yabancı kimlik numarası" ve "geçici koruma kimlik belgesi" verileceği karara bağlanmıştır. Geçici Koruma Yönetmeliği 25. Maddesinde, geçici koruma kimlik belgesinin Türkiye'de kalış hakkı sağlıyor olsa da YUKK ile düzenlenmiş olan ikamet izni veya ikamet izni yerine geçen diğer belgeler ile eşdeğer kabul edilmediği belirtilmektedir. Yönetmelik ile bu belgenin Türkiye'de kalma hakkı sağlayacağı kabul edilmiş; bununla birlikte bu belge ile ilintili bir şekilde ikamet izni toplamında geçen sürenin göz önünde bulundurulmayacağı ve bu belgenin sahibine Türk vatandaşlığına başvuru hakkı sağlamayacağını da hükme bağlamıştır (Çelik, 2015).

Cenevre Sözleşmesi ile bulunmuş oldukları devletlerde yasal bir şekilde ikamet etmekte olan mültecilerin özgür seyahat etme haklarının da bulunduğu kabul edilmiş ve bu hakkın genel olarak benzer şartlardaki yabancılara sağlananla eşit kapsamda değerlendirilmesi gerektiği hüküm altına alınmıştır. Buna ek olarak taraf devletlerin, kamu düzeni veya ulusal güvenlikleri bakımından engelleyici nedenler bulunmuyorsa, ülkelerinde yasal olarak ikamet eden mültecilere kendi toprakları haricinde seyahat edebilmelerine olanak sağlayan seyahat belgelerini vermekle yükümlü oldukları da belirtilmektedir (Turan, 2019).

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 84. Maddesinde, mültecilere yönelik seyahat hak ve hürriyetinin temin edilmesi açısından Cenevre Sözleşmesi ile ifade edilen seyahat belgesinin valilikler tarafından düzenleneceği ifade edilmektedir. Pasaport Kanunu 18. Maddesi çerçevesinde ikincil koruma ve şartlı mülteci statüsü sahipleri tarafından yapılacak seyahat belgesi taleplerinin değerlendirileceği hüküm altına alınmıştır. Bu bağlamda ikincil koruma ve şartlı mülteci statüsü verilmiş olanlara, Pasaport Kanunu 18. Maddesi gereğince İçişleri Bakanlığı veya İçişleri Bakanlığı'nın talep veya oluruyla Dışişleri Bakanlığı tarafından verilecek talimatlara dayanılarak, Türkiye Cumhuriyeti konsolosluk makamlarınca 'yabancılara mahsus damgalı pasaport' verilebileceği belirtilmektedir (Turan, 2019).

1.2.3.7. Vatandaşlık Hakkı

Geçici Koruma Yönetmeliği'nin 11. Maddesi, genel başvuru yolu ile geçici koruma statüsü elde edenlerin Türk vatandaşlığına geçmelerinin önünü kapatmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, belli koşullar altında ve sonradan Türk vatandaşlığını elde etmek mümkün bulunsa da toprak ve kan esasının bir arada bulunması koşulu söz konusudur. Yani ebeveynlerinden birinin Türk olması yanı sıra Türkiye sınırları içerisinde doğmuş olma zorunluluğu vardır. Amerika'da olduğu gibi Türkiye topraklarında doğan her bebeğin Türk vatandaşlığını elde etmesi mümkün değildir. Bu çerçevede beklenen ve sanılanın aksine, geçici koruma altındakilerin Türkiye'de doğmuş olan çocuklarının da Türk vatandaşı olmaları mümkün gözükmemektedir. Genel olarak Türk vatandaşlığını elde etme başvurusu için 5 yıllık bir ikamet süresi gerekiyor olmasına rağmen, geçici koruma statüsünde olan Suriyeliler için bu yol kapatılmıştır (Gülyaşar, 2017).

Geçici koruma statüsü sahiplerinin Türk vatandaşlığını elde edebilmelerini mümkün kılan yollardan biri evlilik yoludur. Geçici koruma statüsüne sahip olanlar, evliliğin gerçek olması ve 3 yıl sürmesi kaydıyla Türk vatandaşlığı elde edebilir. 17 yaş altındaki ergin olmayan bireylerin Türk vatandaşları tarafından evlat edinilmesi durumunda da, bu bireyler, vatandaşlık hakkını elde edeceklerdir. İlgili kanunun 8. Maddesi uyarınca, vatansız olarak nitelendirilen ve hiçbir ülkenin vatandaşlığına sahip olmayan geçici koruma altındakilerin Türkiye'de doğmuş olan çocuklarının, vatandaşlık hakkını elde edebilecekleri düzenlenmiştir (Gülyaşar, 2017).

1.3. Kapsayıcı Eğitim

Stubbs, kapsayıcı eğitimi, "evrensel eğitim hakkının tüm bireyleri kapsayacak şekilde uygulanması ve ortak bir ölçekte değerlendirilmesi süreci" olarak tanımlamıştır (Stubbs, 2002). Aktekin (2017) ise kapsayıcı eğitimi, "okul çağındaki tüm çocukları içine alan, her çocuğun eşit eğitim hakkına sahip olduğu ve ayrımcılığın sistematik bir süreçle azaltıldığı bir yapı" olarak tanımlamıştır. Kapsayıcı eğitimin uygulanması esnasında dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Inclusion International, 2009);

- "Öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamak,
- Özel ihtiyaçlara uygun şekilde destek ortamı yaratmak,
- Eğitim-öğretim sürecinin standartlarında eşitlik sağlamak,
- Özel ihtiyaçlara uyum sağlayabilecek şekilde esneklik oluşturmak,
- Öğretmen ve öğrenme sürecinde alternatif yaklaşımlara yönelmek,
- Uygulama sürecinde ulaşılabilirlik faktörünü göz ardı etmemek,

- Öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasına zemin hazırlamak."

Kaynaştırma eğitimi, çocuğun sadece ortamdaki varlığını değil, aynı zamanda ortam ve gruplara ait olma, arkadaşlık kurma gibi becerileri de içerir (McDonnell ve Brown, 2013; Metin ve Şenol, 2017; Odom ve ark., 2011). Tüm bunları göz önünde bulundurarak, kapsayıcı eğitim sadece özel ihtiyaçları olanlara değil, tüm çocuklara fayda sağlar. Çocukların gelişimine birçok yönden katkı sağlar. Kaynaştırma eğitim sürecinden sadece çocuklar değil, öğretmenler ve aileler de yararlanmaktadır (Allen ve Cowdery, 2014).

1.3.1. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Engelleri bulunan bireyleri tanımlamak için yıllar boyunca birçok kelime kullanılmıştır. Dışlama, kurumsallaşma, ayrıştırma, normalleştirme, içerme, bütünleştirme ve içerme, içerme, bütünleştirme ve içerme şeklinde sıralanan bu kelimelerden sanki aynı anlamı taşıyormuş gibi birbirinin yerine kullanılmaktadır (Özkan ve ark., 2019). Ancak bu kelimeler, özellikle kullanım biçimleri bakımından birbirlerinden çok farklıdır. Tarihsel gelişim, özel ihtiyaçları olan insanlara yapılan tekliflerin birçok aşamadan geçtiğini ve her aşamada farklı yaklaşımların benimsendiğini göstermektedir. Tarihsel süreç, önceki yaklaşımlarda karşılaşılan sorunları çözmek ve performansı artırmak için yaklaşımların güncellendiğini göstermektedir (Özkan ve ark., 2019).

Özel ihtiyaçları olan kişilerin sosyal içerme konusundaki eski sürecinin, günümüzün kaynaştırma eğitimi yaklaşımının temelini oluşturduğu söylenebilir. Dinler öncesi toplumların özel ihtiyaçları olan insanları sosyal bir yük olarak gördükleri ve onları öldürerek ya da terk ederek toplumdan dışladıkları gözlemlenmiştir (Özsoy ve ark., 1992). Tektan inanışının gelişine kadar, özel ihtiyaçları olan insanlar toplumdan dışlanmış aşağılayıcı işlerde çalıştırılmıştır. Tek tanrılı dinlerin, özel ihtiyaçları olan insanların insana yakışır bir yaşam hakkına sahip olduğu fikrini yaydığı söylenebilir. Özel ihtiyaçları olan insanların bazen günahların cezası olarak yaratıldığı söylenirken, dini inançlar çerçevesinde oluşan yaklaşımlar öncelikle ilgili, özel ihtiyaçları olanlara karşı hoşgörülü ve koruyucu bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Özkan ve ark., 2019).

18. yüzyıldaki Amerikan ve Fransız Devrimlerinden sonra, özel ihtiyaçları olan, özellikle duyusal engellileri eğitmek için sistemli çabaların başladığı gözlemlenmiştir. Bu dönemde özel gereksinimlilere bakım ve eğitim hizmeti vermek amacıyla akıl hastaneleri, psikiyatri hastaneleri gibi çeşitli isimlerle anılan yatılı okulların açıldığını görükmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Yatılı kuruluşlarda bakım ve eğitim gören özel ihtiyaçları olan kişiler, kurumsal yetkililer tarafından kontrol edilmekte ve başkalarıyla çok az iletişim kurdukları gözlemlenmektedir. Bu anlayış, kapsayıcılık, bütünleştirme ve kapsayıcılık

açısından daha az dışavurumcu olmakla birlikte, mevcut imkanlar ve o dönemin anlayışı çerçevesinde günümüz yaklaşımı için gösterilen çabaların toplamıdır diyebiliriz.

20. yüzyıla kadar özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirildiğini görülmektedir. Bu durum karma eğitim adına alınmış bir önlem gibi görünse de özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamama gibi nedenlerle öğrencilerin olumsuz etkilendiği söylenebilir (Özkan ve ark., 2019). Unutulmamalıdır ki ayrıştırıcı eğitim süreci, özel gereksinimli kişilerin ailelerinden ve gelişimi normal olan akranlarından ayrı, tamamı ile değişik özel programlara tabi sınıflara ve okullara yerleştirilmesidir. Bu süreç, dönemin koşullarında faydalı görülse de, süreçteki toplumsal bütünleşme olasılığının sanal olarak ortadan kalkması gibi sorunlar nedeniyle 1960'larda alternatif olarak ayrıştırma yöntemlerinin arandığı söylenebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). 1960 yılından itibaren standardizasyon kavramının ortaya çıkışının evrensel eğitim için önemli bir temel oluşturduğu söylenebilir. Normalleşme kavramının, özel ihtiyaçları olan insanlara eğitim hizmetleri ve normal koşullara daha yakın yaşam koşulları sağlama argümanı olduğu söylenmektedir (Hallahan, 1998; Akt. Hayton, 2013).

1945 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, din, cinsiyet veya ırk gözetmeksizin herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu belirtmektedir. Tüm egemen devletler, yukarıdaki 26. Maddeyi anayasalarına dahil etmişlerdir. Birleşmiş Milletler bildirisi, özel eğitim hizmetlerine sürekli destek verilmesi gerektiğini belirtmekte ve ülkeleri özel eğitim hizmetlerine ilişkin yasal düzenlemeler geliştirmeye çağırmaktadır. 1975'te Amerika Birleşik Devletleri'nde Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (EAHCA) kabul edildi. İngiltere'de Warnock Raporu 1978'de ve Eğitim Yasası 1981'de yayınlandı (UNESCO, 1990). Özel eğitim ihtiyaçları kavramını içerir ve diğer özel eğitim ihtiyaçları türleri de bu başlıkta yer alır. 1981’ de İspanya'da Engelli Bireylerin Önlenmesi, Eğitimi ve Rehabilitasyonuna Yönelik Politikalar ve Stratejiler Dünya Konferansı düzenlenmiş ve eğitim odaklı Sandberg Deklarasyonu yayınlanmıştır (UNESCO, 1990; Serttaş, 2020).

1970’te Türkiye’de bu günkü “Zihinsel Yetersiz Çocukları Koruma ve Yetiştirme Vakfı’nın (ZİÇEV)” temellerini atan “Öğretilebilir Çocuk Esirgeme Kurumu” kurulmuş ve 1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılmıştır (Öztürek, 2004). Kuşkusuz dünyada olumlu tutumların artmasıyla birlikte özel gereksinimli bireylerin eğitiminde daha az kısıtlayıcı bir ortama yaklaşma eğilimi görülmektedir. Daha az kısıtlayıcı ortam, yalnızca özel ihtiyaçları olan kişilerin genel eğitim müfredatının sunduğu eğitim fırsatlarına dahil edilmesi sürecini içermez. En az kısıtlayıcı ortamın, özel gereksinimli

kişilerin gereksinimlerine uygun olarak en yüksek yaşam standardını sağlamak ve eğitim hizmetleriyle etkileşim yoluyla topluma maksimum entegrasyon için tüm koşulları sağlamak üzere tasarlandığı söylenebilir (Serttaş, 2020)

1981'de Birleşik Krallık, özel ihtiyaçları olan kişilerin eğitim hakkını ayrıntılandıran Eğitim Yasasını kabul etmiştir (Özkan ve ark., 2019). Düzenlemenin eşit eğitim fırsatlarına vurgu yaptığı ve özel ihtiyaçları olan kişilerin genel eğitim merkezlerinde eğitim almalarını garanti altına almayı amaçladığı belirtilmelidir. 1983'de ülkemizde özel eğitim ile ilgili ilk yasa olma özelliği taşıyan "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda" ilk defa "kaynaştırma" kavramından bahsedilmiştir (Özkan ve ark., 2019). 1980'lerde kaynaştırma pratiğinin uluslararası düzeyde konsolide edildiği söylenebilir. Kaynaştırma uygulaması, sınıfların özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerine yönelik olarak düzenlenerek, daha az kısıtlayıcı ortamlar yerine genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli kişilerin eğitim hizmetlerinden yararlanabileceği ortamlar oluşturulması ve bu kişilere yönelik etkinliklere katılmaları olarak tanımlanabilir. 1989 yılında, eğitim hakkını vurgulamak için, *"Çocuk Haklarına Dair Sözleşme"*nin 23. Maddesi, özel ihtiyaçları olan çocukların eğitim hakkını şart koşmaktadır. İlköğretim ücretsiz ve zorunludur ve devletler tüm çocukların okula gitmesini sağlamak için adımlar atmalıdır (Convention of the Rights of the Child, 1989). Bu uluslararası anlaşma Türkiye dahil olmak üzere 142 ülke ile imzalanmış ve 1995 yılında yürürlüğe girmiştir (Bayram, 2019). 1990 yılında onaylanan Herkes İçin Eğitim Evrensel Bildirgesi, eğitimin her insanın temel hakkı olduğunu ve herkesin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini belirtmiştir (UNESCO, 1990). 1993 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, Engelli Kişiler İçin Eşit Fırsatlara İlişkin 6. Kuralında özel ihtiyaçları olan kişiler için eşit eğitim fırsatı ilkesini dile getirmiştir. Eğitim sisteminin bir parçası, gerekli imkanların yaratılması ve bireysel ihtiyaçlara göre eğitim hizmetlerinin sunulması için, eğitimin özel ihtiyaçları olan kişilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini önermektedir (United Nations General Assembly, 1993).

1994 yılında UNESCO'nun ev sahipliğinde düzenlenen Dünya Özel Eğitim Kongresi'nde kabul edilen Salamanca Deklarasyonu, "herkes için eğitim" kavramını uluslararası düzeyde ifade etmiş ve kapsayıcı bir eğitim anlayışını dünyaya tanıtmıştır. Bildiri, okulların kapsayıcılığını vurgulamakta ve tüm çocuklara ulaşan eğitim sistemlerinin geliştirilmesini teşvik etmektedir (Özsoy ve ark., 1992). Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, çocuk merkezli pedagoji çerçevesinde bu ihtiyaçları karşılayabilecek kaynaştırma okullarına erişimi sağlanmalıdır. Bu tür kapsayıcı okullar, bölücü tutumlara meydan okumak, kucaklayıcı toplumlar inşa etmek, kapsayıcı toplumlar yaratmak ve herkes için eğitim sağlamak için en etkili araçlardır ve aynı zamanda nihai olarak eğitim

sisteminin genel verimliliğini ve maksimum sayıda insana etkili bir eğitim sistemi sunar (UNESCO, 1994).

Salamanca Deklarasyonu, tüm hükümetleri kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını desteklemeye çağırmaktadır. Bildirge, bireysel farklılıklardan bağımsız olarak tüm çocukların dahil edilmesini sağlamak için eğitim sistemini iyileştirmek için yüksek bir siyasi ve bütçe önceliği çağrısında bulunmaktadır (UNESCO, 1994).

Kanun, kaynaştırma eğitimi ilkesinin bir hukuk ilkesi olarak benimsenmesi gerektiğini ve zorunlu olmadıkça tüm çocukların normal okullara kaydedilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kapsayıcı okul deneyimi olan ülkelerle demonstrasyon projelerinin geliştirilmesi ve değişimlerin kolaylaştırılması tavsiye edilmektedir. Özel ihtiyaçları olan çocukların ve yetişkinlerin eğitimini planlamak, izlemek ve değerlendirmek ve ebeveynleri, toplulukları ve engellileri bu alanda planlama ve karar alma süreçlerine dahil etmek için bağımsız, merkezi ve katılımcı mekanizmaların kurulması gerektiğini belirtilmiştir (UNESCO, 1994).

Özel ihtiyaçları olan çocuklar ve yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları desteklenmeli ve kolaylaştırılmalıdır. Kaynaştırma okullarının, erken çocukluk öğretmen eğitimi ve sürekli eğitim açısından özel eğitimin ihtiyaçlarını karşılaması ve kaynaştırma eğitiminin erken teşhis stratejileri, müdahaleleri ve profesyonel yönleri konusunda çaba sarf etmek için kurumsal reformları birleştirmesi gerektiği belirtilmiştir (UNESCO, 1994).

Warnock Raporu'ndaki gelişmelerin, bireyselleştirilmiş eğitim hakkının dünyaya duyurulması açısından olumlu olduğu söylenirken, okul değiştirirken özel gereksinimli öğrencilerin ilgi odağına alınmasının olumsuz etki yaratabileceği ve aksine, sosyal olarak dezavantajlı grupları içeren ortak bir okul iklimi yaratma önerileri yer almaktadır (Warnock, 1979; Akt. Şimşek, 2019). Sosyal dezavantajlı kavramı ile okullarda öğrenci çeşitliliğini artırarak yeni gruplar oluşturulmuş ve sınıflandırılmıştır. Bu gruplar; "engelli çocuklar, kız çocukları, çalışan çocuklar, özel eğitime muhtaç çocuklar, savaş bölgelerinde yaşayan çocuklar, fakir ailelerin çocukları ve yerinden edilmiş çocuklar" olarak sıralanmaktadır (İmece, 2017). Böyle bir durumun geçmişten bu yana kapsayıcı bir yaklaşım uygulayarak ve engelli çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanmasına yönelik uygulamalar geliştirerek özel gereksinimli kavramının kapsamını genişlettiği söylenebilir.

Özel eğitimin temel ilkelerini sıralayarak yola çıkan Türkiye'de 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Yönetmeliği'nin ülkemizde özel eğitim hizmetlerinin geliştirilmesinde önemli bir adım olduğu söylenebilir. 573 Sayılı "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin" ilkeleri arasında özel eğitim hizmetlerinin, özel gereksinimli bireyleri mümkün olduğunca sosyal ve fiziki

çevresinden koparmayacak şekilde planlanması ve uygulanması dikkat çekmektedir. özel ihtiyaçları olan kişilerin eğitim sonuçlarını dikkate alır; Amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde düzenlemeler yapılarak akranlarla öğrenmeye öncelik verilmesi gerektiği bildirilmektedir. Özel ihtiyaçları olan kişiler için bireysel eğitim planlarının geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireysel olarak uygulanması önemlidir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi, akranlarla birlikte geliştirilen bireysel müfredatlara göre her düzey ve türdeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla sürdürülmelidir. Tüm eğitim kademelerinde ve eğitim türlerinde katıldıkları eğitim programlarının amaçlarına ulaşabilmeleri için özel eğitim desteği sağlanarak özel gereksinimli bireylere bireysel ve grup eğitim olanakları sağlanmaktadır (MEB, 1997). Kapsayıcı uygulamalara kanunen öncelik verilmesine rağmen entegrasyona yakın eğilimler gözlemlenebilmektedir.

2000 yılında Dakar'da düzenlenen "Dünya Eğitim Forumu" herkes için eğitim hareketini terkar gündeme getirmiştir. Forumda ücretsiz, zorunlu ve kaliteli eğitime erişim, bakım ve erken çocukluk eğitimi, gençlerin ve yetişkinlerin becerilerinin geliştirilmesi, okuryazarlığın geliştirilmesi, cinsiyet eşitliğinin güvence altına alınması ve kalitenin iyileştirilmesi açısından altı ana hedef belirlemiştir. Katılımcı ülkelerin kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratma sorumluluğu vardır (UNESCO, 2009). Amerika Birleşik Devletleri, 2002 yılında, tüm çocukların kaliteli ve adil bir eğitime erişmesini gerektiren "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasasını" kabul etmiştir. 2006' da imzalanan "Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nin" temel amacının, "özel ihtiyaçları olan kişilerin tüm insan haklarından ve temel özgürlüklerden eşit koşullarda yararlanmasını sağlamak" olduğu söylenebilir. Türkiye bir önceki sözleşmeyi 2007'de imzalamıştır. Bu on yılda, herkes için eğitim anlayışı genişletilmiş, kapsayıcı eğitimin her düzeydeki insan için etkili olacağı vurgulanmış ve kapsayıcı eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. 2000'li yıllar kaynaştırma eğitiminin biçimlendirici yılları olarak kabul edilebilir (Özkan ve ark., 2019).

Bu hareket, engelli öğrencilerin eğitimden yararlanma mücadelesi verdiği tarihsel bir akım olarak başlamış ve zamanla tüm öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmesi anlamına gelmiştir (Özkan ve ark., 2019). Kapsayıcı eğitim, farklılıklarına veya eksikliklerine bakılmaksızın tüm çocukların birlikte öğrendiği fikrine dayanmaktadır (UNESCO, 2009). Azınlıklar, evsizler, kadınlar, sosyo-ekonomik düzeyi düşük kişiler, hastalar ve engelliler dahil olmak üzere toplumdaki tüm savunmasız grupların ihtiyaçlarına hitap eden bir eğitim yaklaşımı olarak sunulur. Bütüncül öğretim yaklaşımına göre bireyler arasındaki farklılıklar bir tür zenginlik olarak görülür (Şimşek ve ark., 2019).

1.3.2. Kapsayıcı Eğitimin Yasal Dayanakları

Kapsayıcı eğitimin amacına uygun çalışmasını sağlamak için farklı bir yasal dayanağa ihtiyaç vardır. Kaynaştırma eğitiminin yasal dayanağı bu başlıkta verilmektedir. Bu kurallar Uluslararası ve Ulusal Düzenlemeler alt başlıkları altında incelenmektedir.

1.3.2.1. Uluslararası Düzenlemeler

Eğitim hakkı ile ilgili uluslararası yasal anlaşmalarda kaynaştırma eğitiminin yasal dayanağını oluşturan olgular aşağıda açıklanmıştır (MEB, 2013: 13).

- "1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi imzalanmıştır.
- 1952 yılında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi imzalanmıştır.
- 1960 yılında UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme imzalanmıştır.
- 1966 yılında Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme imzalanmıştır.
- 1971 yılında Birleşmiş Milletler Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi yayınlanmıştır.
- 1972 yılında Birleşmiş Milletler Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme imzalanmıştır.
- 1975 yılında Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Bildirgesi yayınlanmıştır.
- 1979 yılında Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme imzalanmıştır.
- 1989 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme imzalanmıştır.
- 1990 yılında Herkes için Eğitim Dünya Konferansı gerçekleştirilmiştir.
- 1993 yılında Engelli Kişilere Fırsat Eşitliği Standart Kuralları,
- 1994 yılında Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı yayınlanmıştır.
- 2000 yılında Dünya Eğitim Forumu, Dakar düzenlenmiştir.
- 2006 yılında Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme imzalanmıştır.
- 2006-2015 yıllarında Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı yayınlanmıştır.
- 2010- 2020 yıllarında Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi yayınlanmıştır"

1.3.2.2. Ulusal Düzenlemeler

Türkiye, uluslararası platformda paylaştığı "Türkiye Cumhuriyeti Asya-Pasifik Özürlüler On Yılı, 1993-2002 Çalışma Raporu'nda" Millî Eğitim Bakanlığı'nın tüm faaliyetlerinde "herkes için eğitim" hedefinin benimsendiğini

bildirmiştir (Güneş ve ark., 2013). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun (METK) 7. Ve 8. maddesi ve 22. maddesi ülkemizde kapsayıcı eğitim süreçlerini destekleyen ve düzenleyen içeriklere sahiptir (Serttaş, 2020).

Türk hukukunun, uluslararası hukuka uygun olarak içermeyi tanıyan, ayrımcılığı ve dışlamayı reddeden ve herkes için eğitim ilkesini destekleyen hükümler içerdiğine dikkat görülmektedir. Bireysel ihtiyaçlarını karşılayan herkese eşit ve kaliteli eğitim fırsatları sunmak, tüm çocukları eğitim sistemine dahil ederek kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını benimsemek ve ayrımcılığı en aza indirmek hem bağlayıcı uluslararası anlaşmalar hem de anayasal hükümler tarafından zorunlu kılındığı söylenebilir (Serttaş, 2020).

1.3.3. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları

Kapsayıcı bir eğitim sistemi, dezavantajlı kişilerin diğer öğrencilerle aynı sınıfta olmasını sağlamayı amaçlayan bir sistemden daha fazlasıdır. Etkili bir kapsayıcı eğitim uygulamasına ulaşmak için, psikososyal, fiziksel ve eğitimsel düzenlemeler ve hükümler uygulanmalıdır (Bayram, 2019). Kapsayıcı eğitim, sadece erişilebilir okullar sağlamak anlamına gelmemektedir. Öğrencilerin karşılaşabilecekleri sorunları proaktif olarak belirleme sürecinde, kaliteyi artırırken dışlanma ve ayrımcılığa yol açan sorunları ortadan kaldırabilecek kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmamız gereklidir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının eksiksiz bir şekilde uygulanabilmesi için tüm okulların ırkçılığa yol açabilecek tüm etkenlerden arındırılması ve tüm ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlanarak eğitimi tüm bireyler için erişilebilir hale getirmesi gerekir (UNESCO, 2012).

Kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulması, tüm öğrencilerin eğitime tam katılımı için anahtar bir strateji olduğundan, eğitim etkinlikleri, aynı özelliklere ve farklı ihtiyaçlara sahip çocukların dışlanmadığı, maruz kalmadığı ve ayrımcılığa uğramadığı homojen bir öğrenme ortamında gerçekleşmelidir (UNICEF, 2012). Her çocuğun eşit ve hakkaniyetli bir eğitim hakkından yararlanabilmesi için, eğitimin hem kurumsal hem de uygulamalı her aşaması kapsayıcı ve kapsayıcı olmalıdır (Tepecik ve Yakar, 2017).

Bu ortamı sağlamak için sınıf düzenlerinin, materyal ve kaynakların, müfredatın, ders dışı etkinliklerin, fiziksel ve sosyal çevre seçeneklerinin düzenlenmesi önemlidir. Daha önce özel ihtiyaçları olan kişilerin ihtiyaçlarını karşılamak için fiziksel yerleştirmede ortaya çıkan evrensel tasarım ilkelerinin eğitim ve öğretim sürecine entegre edilmesi, evrensel tasarımın veya eğitimde kapsayıcı tasarımın da başlangıcı olmuştur (Arslan, 2017).

Tüm öğrencilerin kaynaştırma eğitimine tam katılımını sağlamak için öğretim

ve eğitim sürecinin hem fiziksel hem de sosyal alanlarında eşitlik odaklı koordinasyonla erişilebilirliği en üst düzeyde tutmayı amaçlamaktadır. Bireylerin kendi öğrenme hızlarında bilgi oluşturmalarına yardımcı olmak için, öğretim uygulamalarını öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklılaştırmaya ihtiyaç vardır. Bu süreç, eğitim sürecine dahil olan tüm öğrencilerin katılımını sağlar. Farklılaştırılmış eğitim tasarımının bireysel akademik performansı iyileştirdiğini ve tutum ve motivasyon gibi faktörler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Stager, 2007; Ünal ve Aladağ, 2020).

1.3.4. Kapsayıcı Eğitimin Önemi ve Gerekçesi

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bireylerin ve toplumların ekonomik kalkınması, kültürel gelişimi, sosyal hareketliliği ve yeterliliği için eğitim kalitesinin önemli olduğu keşfedilmiş ve araştırma ve bilimsel stratejilerin geliştirilmesi bunu garanti etmeye başlamıştır. Günümüz ortamında eğitim anlayışı daha insancıl ve faydacı bir yapı kazanmış ve öğrenen merkezli bir yaklaşıma doğru kaymıştır. Eski anlayışta okul bir hazırlık aracı ve sonrasında yaratılan bir ortam olarak görülürken, yeni öğretim anlayışında eğitim hayatın kendisi olarak görülmektedir (Tunç, 2012).

Bu sürecin içeriğinde öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri ön planda tutulmaktadır. Günümüzde okulların ve eğitimin temel amacı, insanlara çeşitliliğe, demokrasiye, insan haklarına saygıya ve içinde yaşadıkları topluma katkıda bulunma becerisine değer vermeyi öğretmektir. Bireysel okullar, eğitim sisteminin dışında kalan öğrencilerin sosyal entegrasyonu için uygun değildir. işlemek veya çeşitli özelliklerine göre ayrıştırmak amacıyla bu uygulamadan değişikliklerle vazgeçilmiştir. Bu eğitim anlayışı, evrensel hedeflere ulaşmak için toplumdaki farklı insanların toplumdan ayrılmadan, hayatı eşit gören okullara girmeden eşit, adil ve normal insanlar olarak yetişmelerini gerekli kılmaktadır (Akçamate, 2009).

Armstrong, Armstrong ve Spandagou' ya (2011) göre kaynaştırma eğitimi ile bireylerin kültürel değerler, sosyal beceriler, sosyal sorumluluklar ve roller kazanmaları sağlanarak toplumun yapısal işleyişi sürdürülür. Dezavantajlı kişilere diğer öğrencilerle birlikte mevcut okul kültürü öğretilerek toplumsal olay ve olgulara uyum sağlamaları ve aynı zamanda toplumsal sorunları anlama ve çözmeye yönelik yöntem ve beceriler kazandırılması sağlanır (Armstrong ve ark., 2011).

Kaynaştırma eğitiminin ekonomik rasyonelliği ve insanlara ekonomik hayata daha aktif katılmaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandırma ve eğitim maliyetlerini düşürme faydaları dikkate alınarak, her birinin farklı özellik ve niteliklere sahip olduğu bir program tasarlanmalıdır. Bireyler okullar ve çeşitli

öğrenci grupları geliştirir ve tüm öğrenciler birlikte çalışır. Maliyetin okullara ve programlara göre yüksek olduğu doğrudur. Ek olarak, dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler, normal okullarda diğer öğrencilerle birlikte yaşam değerleri ve becerileri öğrenerek ve edinerek ekonomik hayata daha kolay ve sorgulanamaz bir şekilde katılabilirler. Bu insanları iş gücüne dahil etmek, yaşadıkları ülkeye olumlu bir katkı olduğunu gösterir (UNESCO, 2009).

1.3.5. Mültecilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim

Mülteciler veya sığınmacılar, birçok zorlukla karşı karşıyadır. Şiddet ve kötü yaşam koşulları nedeniyle ülkeyi terk etmek zorunda kalan bu kişiler, uzun süreli yoksulluk ve güvensizlik yaşamaktadırlar. Bu düşünceden hareketle, öğretmen eğitimi ve okulun tüm bileşenleri ile ilgilenen araştırmacılar için destek, duygusal empati, anlayış, kültürel farklılıklar, dilsel özellikler gibi konular karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılabilir. Toplumların tüm dezavantajlı öğrencileri içermesi için fırsatların geliştirilmesi ve bu fırsatların eğitim yoluyla yerleştirilmesi, aynı zamanda sosyal eşitliği de teşvik eder. Ek olarak, öğretmenlerin bu öğrencilerin yaşadıkları sınıf ayrımcılığının türü ve kapsamı ve bu öğrencilerin yerleştirildiği sınıfları nasıl yönettikleri ile ilgili sorunları olduğu belirtilmektedir (Bacakova ve Closs, 2013).

Bütünleştirme ve kaynaştırma, normal okullarda özel eğitime ihtiyacı olan çocukların durumunu belirlemek amacıyla kullanılan iki farklı terimdir. Bütünleştirme kavramı, gerekli değişiklikler nedeniyle müfredat veya öğretim stratejilerini değiştirmeden, özel öğrenme ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma okullarına yerleştirilmesine dayalı bir süreci ifade eder (Harman, 2009).

Kapsayıcı sınıflar, dışlayıcı tutumların ortadan kaldırılması, tüm eğitim sisteminin etkinliğinin artırılması ve kapsayıcı bir toplumun temellerinin atılması için etkili bir araçtır. Bunun için araştırma, politika ve uygulamayı kapsayıcı eğitimle ilişkilendirmek önemlidir (Denner ve ark., 1999). Mülteci çocukların, göç ve yeniden yerleştirme alanlarında karşılaştıkları farklı kültürler, diller ve geleneklerle ilgili bir dizi faktör nedeniyle gelişen kimliklerini yönetmekte zorlandıkları görülebilir (Hoogesteger, 2013).

Ek olarak, mülteci çocukların kültürel kimliklerini yeni ülkelerininkilerle uyumlu hale getirmek için zamana ihtiyaçları vardır, bu nedenle okulların ev sahibi ülkeye uyum sağlamak için gereken zaman ve alanı sağlaması önemlidir (Dijkshoorn, 2016). Sonuç olarak, mülteci çocukların yeni ülkelerindeki dil sorunları, onların sadece kendi hayatlarını öğrenmelerini engellemekle kalmaz, aynı zamanda bu öğrencilerin akademik performanslarının doğru bir şekilde değerlendirilmesini de etkiler (Dijkshoorn, 2016).

Xu ve Filler (2008), Ebeveyn katılımının önemli olduğu belirtilmiştir, ancak

mülteci ve sığınmacı ebeveynler çocuklarının sosyal ve akademik gelişimi için psikolojik ve finansal destek sağlamakta çoğu zaman zorlanırlar. Ebeveynler göçmen ülkenin dilini çocukları kadar hızlı öğrenemedikleri için, okullara çocukları ve iltica durumları hakkında gerekli bilgileri sağlamak genellikle zordur (Strekalova ve Hoot, 2008). Ancak kültürel özelliklere bağlı olarak mülteci aileler ebeveyn katılım süreçlerini diğer ebeveynlerden farklı algılayabilmektedir (Mcbrien, 2005).

Mülteci çocuklara yönelik doğrudan ve dolaylı yardım programları, öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme uygulamaları, okul idari yapıları ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak müfredat değişiklikleri uyum ve başarıyı etkiler (Dijkshoorn, 2016). Ayrıca, mülteci deneyimi konusunda farkındalığı artırmak için kullanılan okul destek programlarının da mülteci çocukların eğitimsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğu kanıtlanmıştır (Block ve ark., 2014). Duygusal destek hizmetleri, öğrencilerin duygusal sağlığını desteklemek için profesyonel yardım, olumlu ilişkiler, güvenli okul ortamları hakkında tavsiyeler ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerle yaşadıkları stres konusunda tavsiyeleri içerir (VFST, 2004).

Mülteci öğrencilere okulda yardımcı olacak bir programda öğretme ve öğrenme yaklaşımlarındaki değişiklikler, ikinci dillerin desteklenmesi, aritmetiğin teşvik edilmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme planlarının getirilmesi, öğretmenler için ileri eğitim sağlanması, sınıf mevcutlarının küçültülmesi, kademeli katılımın sağlanması, her şeyden önce zorluklardan kurtulma, ulaşılabilir hedefler belirleme gibi uzun vadeli hedefler bulunmalıdır (Block ve ark., 2014; Pugh ve ark., 2012; Taylor ve Sidhu, 2012; VFST, 2004).

Ayrıca, mülteci öğrencilerle ilgili araştırmaların çoğunun dolaylı olarak mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliği, gelişimi ve ilişkilerine dayandığına işaret edilmiştir (Bacakova ve Closs, 2013; Block ve ark., 2014; Hardy ve ark., 2013; Pugh ve ark., 2012; Taylor ve Sidhu, 2012). Ancak çocukların mültecilere yönelik tutumlarını değiştirmeye yönelik çalışmalarda, mülteci çocuklarla ilgili öykülerin okunması ve bu öykülere dayalı görüşmeler ve anketlerle sürecin sürdürülmesinin çocukların mültecilere yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişme gösterdiği, tutumların geliştiği, empatik anlayışın ve empatinin kazanıldığı saptanmıştır (Cameron ve ark., 2006).

Mülteci ebeveynlerin katılımını artırmak için yapılan bir çalışmada Genel olarak, sürece ebeveyn katılımı hakkında tavsiyeler, iletişim stratejileri hakkında bilgi, tercüman kullanmanın önemi, veli toplantıları düzenleme, kültürel tavsiye, bilinçlendirme ve mülteci ailelerin ortak sorunları hakkında ebeveynler için bilgilendirmeler olduğu görülmektedir (Block ve ark., 2014). Ayrıca, velilerle iletişim sıklığı, tercüman kullanımı, iki dilli okul personeli, paydaşlarla iletişim

ve okulda aileleri desteklemek de dahil olmak üzere, okul çapında bir yaklaşımın parçası olarak ebeveyn katılımı çok önemlidir.

Alan yazında yapılan çalışmalara göre mülteci ailelerin faaliyetlerinde görsel kaynakların kullanılması ve okul yönetiminin karar alma mekanizmalarına katılması çok önemlidir (Beirens ve ark., 2006; Pugh ve ark., 2012; Hughes ve Beirens, 2007; Block ve ark., 2014; Sidhu ve Taylor, 2009; Taylor ve Sidhu, 2012). Mülteci çocukların okula adaptasyon ve kabul sürecinin tamamındaki başarısı, mülteci ve sığınmacı çocuklar için tüm okul olanaklarının mevcudiyetine bağlıdır (UNESCO, 1994).

Öğretmenler, mülteci ve sığınmacı öğrencilerin eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak genel olarak öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitim faaliyetleri ve ihtiyaçları konusunda deneyimsiz oldukları ve bu nedenle mülteci öğrencilere karşı olumsuz tutumlar sergileyebildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğrenciler okul içinde çoğunlukla sorunlu görülmekte ve bu nedenle sisteme uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar. Ancak, genel ortamın bu uyum sorununun üstesinden gelmek ve bu öğrencilerin değişebilmesini sağlamak için tasarlanması gerekir (Bornman ve Rose, 2010).

Bu, mülteci öğrencilerin travma yaşadıklarını kabul etmekle birlikte, onların güçlü yanlarını ve farklı yönlerini öne çıkarmalarını engellemekte, bu öğrencilerin sürekli mağdur muamelesi gördüğü bir ortam yaratmaktadır (Correa-Velez ve ark., 2010; Matthews, 2008). Ayrıca, yalnızca yeniden yerleştirme öncesi faktörlerin değil, aynı zamanda yerleştirme sonrası faktörlerin de mülteci öğrencilerin büyümesini etkilediği bulunmuştur (Correa-Velez ve ark., 2010). Bu nedenle mülteci öğrencilere göç öncesi ve sonrası deneyimlerinden hareketle belli bir düzeyde ilgi gösterilmesi ve zayıf yönlerinden ziyade güçlü yönlerine vurgu yapılmasının da kültürel açıdan duyarlı sınıfların oluşmasına neden olabileceği gösterilmiştir (Jimerson ve ark., 2004). Mülteci öğrencilerin güçlü yönlerini vurgulayarak. Diğer kültürler hakkında bilgi edinme, sosyal ilişkileri zenginleştirme, küresel düşünmeyi geliştirme ve iki dilliliği bir güç olarak kabul etme ile ilgili ifadeler bulunduğu görülmüştür (Adesope ve ark., 2010).

Mülteci öğrencilerle yapılan araştırmalar, mülteci öğrencileri en baştan araştırma sürecine dahil etmenin, öğrencileri güçlendirmenin, ihtiyaçlarını karşılamanın ve kültürlerinin ayrıntılarını keşfedip yorumlamanın da etkili olduğunu göstermiştir (Franks, 2011). Ayrıca mülteci öğrencilerle yapılan araştırmalarda, mülteci öğrencilerin araştırma sürecine dahil edilmesine ve tüm araştırma süreçlerinin şeffaf bir şekilde kayıt altına alınmasına özen gösterildiği görülmektedir (Dijkshoorn, 2016).

Yeniden yerleştirmeden sonra çok az sayıda mülteci öğrenci başarılı olsa da, çoğu okulda çok farklı zorluklarla karşılaşıyor. Okullar, herkesin gelecekteki

başarısında ve kabulünde hayati bir rol oynamanın yanı sıra, mülteci öğrencilerin ve ailelerinin yeni diller öğrenmelerinde, yabancı eğitim sistemlerine uyum sağlamalarında ve yaşadıkları travmayı yeniden tanımalarında da önemli bir rol oynamaktadır (Block ve ark., 2014). Tüm bunlardan yola çıkarak okullar, mülteci öğrencilerin travmatik durumlardan çıkmalarına, öğrenme ve davranış problemlerinin üstesinden gelmelerine ve müfredata uyum sağlamalarına yardımcı olma konusunda hayati bir rol oynayabilir (Steele, 2002).

Mülteci öğrenciler ve aileleri için kaynaştırma eğitim uygulamalarının teşvik edilmesi, ruh sağlığı sorunlarının iyileşmesi ve başarılı öğrenme süreçlerine ulaşılması büyük ölçüde kapsayıcılık anlayışına dayalı eğitim sistemleri sayesindedir (Taylor ve Sidhu, 2012). Mülteci öğrencilerin özellikleri ihtiyaçlara ve deneyimlere göre değişmekle birlikte, bunun büyük ölçüde göz ardı edildiği ve farklı mülteci öğrencilere genellendiği söylenmektedir (Correa-Velez ve ark., 2010). Benzer şekilde, İngiltere'deki farklı müfredatlardan gelen mülteci öğrencilerin eğitim faaliyetleri değerlendirilirken, sığınmacı ve mültecilerin çeşitli ve karmaşık sosyal, duygusal ve eğitimsel ihtiyaçlarının önemli ve kapsamlı bir şekilde ulaşılabilir olduğu görülmüştür (Arnot ve Pinson, 2005).

Mülteci öğrencilerin eğitim gördükleri kurumlarda, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve diğer personellerin, mülteci öğrencilere eşitlikçi bir eğitim sağlamak için ortak çabaları dikkate alınmalıdır (Pugh ve ark., 2012). Ayrıca, sosyal adalete değer veren, kültürel çeşitliliği destekleyen ve eşitliği ön planda tutan okullarda kapsayıcı öğretim uygulamalarıyla mülteci öğrencilerin desteklenmesinin daha anlamlı ve başarılı okulların temellerini atacağı belirtilmektedir. (Arnot ve Pinson 2005; Taylor ve Sidhu, 2012).

Okulların, çeşitliliği tanıyarak ve kucaklayarak, mülteci öğrenciler için adalet ve eşitliği teşvik etmede daha büyük bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Keddie, 2011b). Ayrıca, farklı özellik ve ihtiyaçlara sahip öğrencilere hitap etmek ve farklı fikirlerin ifade edilmesine olanak sağlamak için geniş bir öğrenme ortamı ve özel derslere ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Taylor ve Sidhu, 2012). Ayrıca medya ve politikacılar tarafından yapılan yanlış tanımlamalar, mültecilere yönelik olumsuz tutumlar, önyargı, ayrımcılık gibi davranışların kaynaştırma eğitimine dayalı anlayışların ortaya çıkmasını engellediği söylenmektedir (DIAC, 2011). Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim verilen okullarda, ayrımcı tanımların değiştirilmesinde, kucaklayıcı toplulukların yaratılmasında ve kapsayıcı bir toplum inşa edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (UNESCO, 1994).

Ebeveyn katılımının, kapsayıcı eğitim uygulamaları yoluyla mülteci ve sığınmacıların aktif katılımını etkin bir şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır (Paxton ve ark., 2011). Okullar, mülteci öğrencilere ve ailelerine gerekli

hizmetleri sağlayarak, mülteci öğrenciler ve aileleri ile daha geniş toplum arasında doğrudan bir bağlantı da oluşturmaktadır (Craig ve ark., 2009). Kaynaştırma sınıflarının tüm öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve öğretmenleri mevcut bilgi ve becerilerini en üst düzeyde kullanabilme ve uyarlayabilme konusunda güçlendirdiği belirtilmektedir (Florian ve Linklater, 2010). Kapsayıcı eğitime dayalı okul uygulamalarına ek olarak, okullar etkili bir şekilde akademik destek, sosyal ilişkisel deneyimler, kazandıran değerler ve yaşamı etkileyen tutumlar sağlamalıdır (Nusche, 2009).

Mülteci öğrencilerle aynı geçmişe sahip pedagogların istihdam edilmesinin aile ve toplum arasındaki güven ilişkisini güçlendirdiği ve daha sağlıklı bir eğitim politikası için kaliteli bir ortam oluşturduğu söylenmektedir. Yabancı eğitimciler, mülteci çocukların özgüvenlerini ve motivasyonlarını artırmak için rol modeller sağlayarak ve okul personelinin çeşitliliğini artırarak eğitim sonuçları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Lindahl, 2007; Villegas ve ark., 2012). Dolayısıyla mülteci nüfusunun uluslararası hareketliliği ve ulusal nüfusun çeşitliliği son zamanlarda eğitim sistemlerine de zorluklar getirmiştir.

Bugün, neoliberal okul politikası anlayışı, bir devlet politikası gereği olarak okul yönetimini doğrudan etkileyebilir ve şekillendirebilir (Lingard ve ark., 2000). Bu okulların mülteci veya dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşıladıklarına inanılsa da, fon kesintileri, standart testler ve ulusal müfredat, ek desteği, yerel müfredatı veya öğretim faaliyetlerini sınırlayacaktır (Lingard ve Mills, 2007; Lingard ve ark., 2000). Ayrıca, mülteci öğrencilere daha uygun ve eşitlikçi bir eğitim sağlamak, sadece bu yapıların içinde veya dışında destek hizmetlerinin sağlanmasını değil, mevcut tüm okul yapılarında reform yapılmasını gerektirir (Pugh ve ark., 2012).

Günümüzün öğretmenleri, genel okul performansından çok bireysel öğrenci başarısına odaklandığından, yüksek düzeyde etkili öğretmenleri işe almak, okulların mülteci öğrenciler için eğitim sonuçlarını iyileştirmesi açısından kritik öneme sahiptir (Christie ve Sidhu 2002). Sadece mülteci öğrencilerin mevcut duruma değil, mevcut okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin de yeni koşullara uyum sağlamalarının istenmesi günümüzde dikkat çeken konulardan biridir. Öte yandan, okulların iyi insan örneklerinin gelecek nesillere gösterildiği yerler olduğunu kabul eder ve bu örneklere layık insanlar yetiştirmeye çalışır. Okulun evrensel anlayışa bütüncül bir yaklaşımı desteklemek ve geliştirmek, saygı ve özen ortamı oluşturmak, eşitsizlikle mücadele etmek ve sosyal adaleti sağlamak gibi önemli bir misyonu vardır (Hattam ve Every, 2010).

Mülteci öğrencilerin daha başarılı bir şekilde entegrasyonu için eğitim kavramının ve okul ortamının düzenlenmesinin önemine ilişkin kapsamlı araştırmalar, eğitimin mülteci çocukların ve ailelerinin araştırmacılar,

öğretmenler ve ev sahibi topluluk yetkilileri tarafından kabul edilmesini kolaylaştırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Heckmann, 2008; UNHCR, 2007; Ager ve Strang, 2008; Szente ve ark., 2006).

Eğitim ortamlarının öneminin temel nedenlerinden biri; Okulların yerel topluluk üyeleriyle iletişimi kolaylaştırdığı, normallik ve rutin duygusunu yeniden sağladığı, güvenli bir ortam sağladığı ve bireysel güven ve gücü tazelediği bulunmuştur. Ayrıca eğitimin mültecilerin toplumsal hedeflere ulaşmasında önemli bir faktör olduğu vurgulanmakla birlikte mülteci öğrencileri doğrudan etkileyen velilerin okulda değerlendirildiklerini anlayınca veli toplantılarına katıldıkları kabul edilmektedir. Bu da mülteci öğrenci yapar, okulun bir parçası hissetmelerini sağlar(Hek, 2005a).

Ayrıca, Bacakova'nın (2011) hedefleri doğrultusunda, mülteci çocuklar Çekya' da ki kaynaştırma eğitiminden tam olarak yararlanabilir; Mülteci öğrencilerin desteklenmesi, mülteci öğrencilere nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, mali kaynak, personel ve eğitim kaynaklarının yeterliliği, okul-aile işbirliği ve mülteci öğrencilerin sınıflara özenle yerleştirilmesi önerileri dikkat çekiyor. Ayrıca okulların ailelerle daha fazla iletişim kurabilmeleri için velileri nasıl dahil edecekleri konusunda okulların yeterli bilgiye sahip olduğu belirtilmektedir (Bacakova, 2011). Kaynaştırma eğitiminin geleceğini öngören bazı yazarlara göre bu durum, günümüzde uygulanan kaynaştırma eğitim programlarının, öğrencilerin çeşitliliğine cevap verme esnekliğinden mahrum olduğunu göstermektedir (Ainscow ve Haile-Giorgis, 1998).

Mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarının, mülteci öğrencilerin tüm okul paydaşları tarafından nasıl görüldüğüne çok bağlı olduğu da belirtilmektedir (Hattam ve Every, 2010). Böylece mülteci öğrencilere yönelik doğru ve tarafsız beyanların veya bilgilerin yanlış düşünceleri ortadan kaldırarak sosyal adalet ve eşitlik kavramlarının gerçekleşmesine katkı sağladığı beyan edilmektedir. Mülteci öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerine ilişkin sorunların daha çok aile, okul, akranları ve toplumla ilgili olduğu belirtilmektedir. Okulun çocuğun günlük yaşamına, umutlarına ve geleceğe yönelik hedeflerine yön verdiği savunulsa da aile, okul, akranlar ve toplumun ihmal edilmemesi gerektiği düşünülmektedir (Stewart, 2012). Araştırmacıların ve eğitimcilerin mülteci öğrencilerle uğraşırken karşılaştıkları yaygın sorunlar, mülteci öğrencilerin kimliklerini veya deneyimlerini anlama eksikliği, mülteci öğrencilerle ilgili olmayan sınıf tartışma konuları, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim sorunları olarak sıralanabilir (Kovinthan, 2016).

1.3.6. Türkiye' de Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları

Kapsayıcı eğitimde ülkemizde yaşayan tüm mülteci çocukları eğitmek devletin sorumluluğunda olup Türkiye Cumhuriyeti Devleti üzerine düşen bütün sorumluluklarını yerine getirmektedir. Eğitim kurumlarının ayrım gözetmeksizin herkese açık olması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması "Türk Milli Eğitimi'nin" temel ilkelerindendir. Fırsat eşitliği kavramı genel olarak kadın ve erkeklerin eğitime erişim hakkı ile tanımlanmakta ve cinsiyete ilişkin bir ayrımla sınırlandırılmaktadır (Köşk, 2022).

Ülkemizde uygulanan kapsayıcı eğitim, "öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanmasını sağlamak; ayrım gözetmeksizin bütün öğrencilerin farklılıklarını ve ihtiyaçlarını gözetmek; üst düzey öğrenme beklentileri içermek; farklılıkların değerli görüldüğü atmosferler yaratmak" amacıyla uygulanmaktadır (Köşk, 2022).

Kapsayıcı eğitim uygulamaları esnasında, "gerekli ve uygun ipucu ve yardımı sağlama, öğrencilerle iletişiminde gerekli ve uygun düzenlemeler (zaman, vurgu, tonlama, konuşma hızı, beden duruşu vb.) yapma, cesaretlendirici sözel pekiştireçler (güçlü yönleri takdir, onay vb.) kullanma, her bir öğrenciyle iletişiminde uygun (kendilerini değerli hissettirecek) iletişim kanalları (isimleriyle hitap etme, göz teması kurma vb.) kullanma, dersin kazanımıyla ilişkili olarak bireysel ya da kültürel birikimlerini paylaşmaları için eşit fırsatlar tanıma" gibi öğrencilerin derslere katılımını sağlayıcı etkinlikler yapılmaktadır. Ayrıca "kültürler arası iletişim ve etkileşimi" sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından, "her bir öğrenciyle iletişiminde kapsayıcılığa uygun sözlü ve sözsüz iletişim yolları kullanma, öğrencilerin, öğrenme görevlerini iş birliği/dayanışma/yardımlaşma içinde yapmalarını sağlama, tkinliğin gerekli yerlerinde, kazanımla bağlantılı olarak öğrencilerin duygu/düşünce/bilgi veya becerilerini kültürel birikimleriyle (aile, referans çevre, vb.) ilişki kurarak paylaşmalarını sağlama, kapsayıcı iletişim kanalları (saygı, hoşgörü, etkin dinleme vb.) kullanmalarını sağlama, öğrencileri, kendisinden farklı kültürden olan insanları tanımaya istekli olmaları noktasında, kazanım doğrultusunda teşvik etme, öğrencilerin empati, sosyal eşitlik, saygı, adalet gibi konular üzerinde düşünmelerini sağlayacak dersin kazanımıyla ilişkili ortamlar sunma" uygulamaları yapılmaktadır (Köşk, 2022).

Kapsayıcı eğitim uygulamaları dahilinde, öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla, çocukların tercihlerine önem verme, etkinlikleri basitleştirme, etkinlikleri çeşitlendirme ve anlık geri bildirim verme" yöntemleri de uygulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilgilerini içeriğe dahil etme stratejileri de kullanılmaktadır. Bunlar; "araştırıyorum stratejisi, sorularım var! stratejisi, bir ders tasarlıyorum stratejisi, destekleme stratejisi ve öğrenme sözleşmesi stratejisi"dir (Menekşe, 2018).

1.4. Araştırmanın Amacı ve Hedefler

Son yıllarda özellikle Orta Asya ülkelerinde yaşanan iş karışıklık ve savaşlar sebebiyle milyonlarca insan yer değiştirmek zorunda kalmıştır. Bu yer değişikliği özellikle Türkiye ve Avrupa ülkelerine doğru olmasından dolayı, göç alan bu ülkelerin yeni göç politikaları izlemeleri ve göç eden bireylerin hayatlarını sürdürmeleri için birçok alanda kapsayıcı uygulamalar başlatılmıştır. Bu alanlardan en önemlisi eğitim alanıdır. Mülteci çocukların eğitim ve öğretim hayatına entegre olamaları amacıyla göç alan ülkelerde kapsayıcı eğitim uygulamaları sisteme dahil edilmiş ve mültei çocukların eğitim ortamına dahil edilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olması, birçok faktöre bağlıdır. Kapsayıcı eğitim paydaşlarının üstüne düşen görevi ve kapsayıcı eğitim uygulamaları özenle yapmaları ancak kapsayıcı eğitimi başarılı kılabilir.

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kapsayıcı eğitim uygulamaları yapan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören mülteci öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine katılım sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda bulunan alt amaçlara cevap aranmıştır.

- Beden eğitimi ve spor derslerinde Türk ve mülteci öğrenciler arasında iletişim durumu nasıldır?
- Kapsayıcı eğitim uygulanan beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin derse katılım durumları nasıldır?
- Beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan kapsayıcı eğitim yeterli düzeyde midir?
- Gözlem notları ile öğretmen ve öğrenci görüşleri birbirini desteklemekte midir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde, kapsayıcı eğitim uygulaması yapılan eğitim kurumlarında beden eğitimi ve spor dersinin işleyişi, sınıf ortamı ve mülteci Türk öğrenci ilişkileri ile ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu araştırma ile alan yazına kapsayıcı eğitim uygulanan okullarda beden eğitimi ve spor derslerinin işleyişi, sınıf ortamı ve Türk-mülteci öğrenciler arası ilşki ile ilgili güncel bir kaynak kazandırılması ve ülkemizde, kapsayıcı eğitim uygulanan devlet okullarında, kapsayıcı eğitimin ve kapsayıcı eğitim uygulayıcılarının durumlarının betimlenmesi ve yorumlanması bakımından önem arz etmektedir.

2. GEREÇ ve YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma, sosyal hayatın içindeki olgulara odaklanmaktadır. Bu olguları dönüştürmeden inceleme gayretinde olan nitel araştırma, çok çeşitli bakış açılarını kapsamaktadır. Sosyal gerçekliğin derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan nitel araştırma, kültür analizi, olgubilim, durum çalışması, kuram oluşturma, eylem araştırmaları gibi çok sayıda yaklaşımı içirmektedir (Baltacı, 2019:370). Genel anlamda bakıldığında ise nitel araştırma, insan davranışlarını, deneyimlerini ve algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan insan odaklı bir yaklaşımdır. Nitel araştırmalar toplumda var olan sorunları araştırır ve insanların bu sorunları nasıl anlamlandırdığını, neyi niçin yaptığını ve düşündüğünü ortaya koyar (Given, 2021).

Bu araştırmada "nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseni" kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda sık sık kullanılan durum çalışmasının tek durum, çoklu durum gibi farklı biçimleri bulunmaktadır. Bir veya birkaç durumu derinlemesine araştırma amacı olan durum çalışmasında, bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla ele alınmakta, bunların ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri araştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 73-74). Bu araştırmada, Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak mülteci öğrencilere Türk öğrenciler ile birlikte karma eğitim veren okullarda uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamaları ile sınırlandırılmış, eğitim programlarına herhangi bir müdahale yapılmamış, mevcut müfredat uygulanırken gözlem ve görüşmeler yapılmış ve mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada her bir öğretmene yönelik haftalık 2 ders saati (80 dk.) olmak üzere toplamda 5 haftalık (400 dk) ders gözlemleriyle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulamak amacıyla yaptığı uygulamalar, kullandığı öğretim yöntem ve teknikler, öğrencilerin ders esnasında yaşadıkları deneyimler ve olaylar açıklıkla ortaya konulmaktadır. Bu çalışmada kullanılan nitel araştırma yöntemleri ile kapsayıcı eğitim uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören mülteci öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılım süreçlerine ilişkin yapılan gözlemler ve yapılan görüşmeler aracılığı ile kapsayıcı eğitime yönelik uygulamaların, yöntemlerin ve görüşlerin ortaya konularak anlamlandırılması hedeflenmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Yozgat il merkezinde, mülteci öğrencilerin lise düzeyinde eğitim gördükleri 3 adet ortaöğretim kurumunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tamamı (n=5) ile aynı okullarda Türk öğrencilerle karma bir şekilde öğrenim görmekte olan 15 mülteci öğrenci ve 15 Türk öğrenci oluşturmaktadır.

Bu araştırma dahilinde, Yozgat ilinde bulunan ve mülteci öğrencilerin kabul edildikleri okullarda görevli beden eğitimi öğretmenlerinin (n=5) tamamının görüşleri alınmıştır. Çalışma gurunda bulunan beden eğitimi öğretmenleri, Beden eğitimi öğretmenleri kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi almış, bu süreçte çalışan deneyimli öğretmenlerdir.

Çizelge 2.1. Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.

		Mülteci Öğrenci				Türk Öğrenci			Beden Eğitimi Öğretmeni		
		Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Uyruk	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Cinsiyet	Hizmet Yılı
Lise1	1	17	E	12	Afgan	17	E	12	44	E	18
	2	15	K	10	Suriye	15	E	10			
	3	17	K	11	Irak	16	K	11	49	E	23
	4	17	E	11	Suriye	16	E	11			
	5	15	E	10	Afgan	15	K	10			
Lise2	1	16	E	11	Afgan	16	E	11	41	E	16
	2	18	E	12	Irak	18	E	12			
	3	16	E	11	Irak	16	E	11	36	E	10
	4	15	E	10	Afgan	15	E	10			
	5	15	E	10	Suriye	15	E	10			
Lise3	1	15	E	11	Irak	15	E	11	37	E	12
	2	15	E	10	Suriye	15	E	10			
	3	16	E	10	Afgan	16	E	10			
	4	16	E	11	Afgan	16	E	11			
	5	17	E	12	Irak	17	E	12			

Araştırmanın öğrencilerden oluşan çalışma grubu, veri toplanmak amacıyla belirlenen 3 okuldan eşit sayıda olmak üzere her okuldan 5 mülteci ve 5 Türk öğrenci, toplam 15 mülteci ve 15 Türk öğrencinin belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 5 Beden Eğitimi Öğretmeninin okullara göre dağılıma bakıldığında, Lise1'den 2 öğretmen, Lise2'den 2 öğretmen ve Lise3'ten 1 öğretmenin katıldığı görülmektedir.

Mülteci öğrenciler, Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılan komisyon sınavı sonrası okullara kabul edilmiş öğrencilerdir. Belirtilen komisyon sınavı mülteci öğrencilere uygulanmakta ve başarılı olan öğrenciler örgün eğitime dahil edilmektedir. Komisyon sınavı Türkçe ve Matematik sorularından oluşmaktadır. Sorular Türkçe olarak sorulmakta ve cevapları Türkçe

olarak verilmesi istenmektedir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin 10., 11., ve 12. sınıflarda öğrenim görenlerden seçilmesine ve mülteci öğrenciler ile Türk öğrencilerin aynı sınıflarda öğrenim görüyor olmalarına dikkat edilmiştir. 9. Sınıfların çalışma grubuna dahil edilmemesinin sebebi, öğrencilerin ortaöğretime henüz başlamış olmalarından dolayı tam olarak eğitim ve öğretim dönemine adapte olamama ihtimalinin bulunmasıdır. Araştırmaya dahil edilen beden eğitimi öğretmenleri, "Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Öğretmen Eğitimleri Projesi" ile kapsayıcı eğitim alanın gerekli hizmet içi eğitimlerini tamamlamış ve kapsayıcı eğitim alanında tecrübeli öğretmenlerdir.

Çalışma grubunun bu özellikler çerçevesinde seçilmeleri, araştırmanın çalışma grubunun "Amaçlı Örnekleme" yöntemi ile oluşturulduğunu göstermektedir. Amaçlı örnekleme yöntemi, "olasılık temelli olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir. Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklama çalışmaktadır" (Büyüköztürk ve ark., 2014). Bu bilgiler ışığında, çalışma grubuna, Yozgat İl merkezinde bulunan 17 adet liseden sadece mülteci öğrenci kabul eden liselerin seçilmesi, öğrencilerin 10., 11. ve 12. Sınıfta öğrenim görenler arasından seçilmeleri ve mülteci ve Türk öğrencilerin aynı sınıflarda öğrenim görüyor olmaları seçkileri, birer ölçüt olarak kabul edildiğinde, çalışma grubunun amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden olan "Ölçüt Örnekleme" yöntemine uygulanarak oluşturulduğu görülmüştür. Ölçüt örneklemede, araştırmacı belli kıstasları araştırmanın en başında ortaya koyar ve o kıstaslar doğrultusunda örneklemesini yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 122).

2.3. Araştırmacı

Veri toplama sürecinin ilk bölümünü oluşturan gözlem kısmında araştırmacı aynı zamanda gözlemci olarak görev almıştır. Araştırmacı, katılımsız gözlem tekniğini kullanarak, önceden hazırlanan Sınıf Gözlem Formu (Ek1) aracılığı ile doğrudan gözlemler yaparak, gözlemlediği verileri forma detaylı bir şekilde aktarmıştır. Katılımcı olmayan gözlemde araştırmacı dışarıdan bir yabancı olarak çalışmaya katılır, uzaktan izler ve alan notları alır (Creswell, 2013). Sınıf gözlemleri 5 hafta boyunca çalışma grubunu oluşturan üç okulda da devam etmiştir.

Yapılandırmacılık ve yorumlayıcılık çerçevesinde şekillenen araştırmalarda araştırmacının rolü oldukça önemlidir. Araştırmacı kendisini tanımlamalıdır ki araştırılan konuyu kendi durduğu noktadan nasıl anladığı okuyucular tarafından

anlaşılabilsin.Araştırmacının amacı, mültecilere yönelik uygulanan kapsayıcı eğitimin niteliğini ortaya koyabilmektedir. Bu paradigmayı bireylerin kendi deneyimlerini betimledikleri fenomenolojik çalışmalarda kullanmak mümkündür. Dolayısıyla yapılandırmacılık ve yorumlayıcılık bu araştırmada bilimsel bakış açısı olarak etkili olmuştur. Bu araştırmayı gerçekleştiren araştırmacın bilimsel bakışı, eğitimin dil din ırk farketmeden bütün çocukları dünyanın neresinde olursa olsun eşit bir şekilde sağlayabilmesidir.

Araştırmacının bilimsel bakış açısı ile birlikte eğitimi ve çalışmalarını da ortaya koymak, kapsayıcı eğitim alanında gözlemci olabilecek kadar deneyime sahip olduğunu gösterebilmektedir. Araştırmacı 10 yıldır mülteci öğrencilerin koruma ve bakım altında bulundukları, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı Yozgat Çocuk Destek Merkezi Müdürlüğü'nde hem mülteci öğrencilerin eğitimlerinden sorumlu öğretmen, hem grup sorumlusu hem de danışmanları olarak görev yapmaktadır. Öğretmen olarak, mülteci çocukların örgün eğitimde gördüğü derslerin pekiştirilmesi, verilen ödevlerin tamamlanması, ders tekrarlarının yapılması ve kuruluş yıllık iş eğitimi planı dahilinde, yıllık eğitim planı dahilinde ,beden eğitimi ve spor dersleri vermektedir. Araştırmacı, grup sorumlusu görevi ile çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamaları konusunda eğitimler vermekte, danışman görevi ile de mülteci çocukların Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ile ortak yürütülen iş ve işlemlerini yürütmektedir. Araştırmacı 2013 yılından bu yana her yıl, yılda 3 defa BMMYK, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, İngiltere Büyükelçiliği, Norveç Büyükelçiliği, Uluslarası Göç Örgütü (IOM) ve UNICEF tarafından düzenlenen "Türkiye'de Refakatsiz Çocuklara Erişim Ve Çocuğun Yüksek Yararına Yönelik Hizmet Sunumunun Teşvik Edilmesi Projesi'nin" "Refakatsiz Çocuklara Yönelik Hizmet Sunumu Eğitim Programı" kapsamında mülteci ve refakatsiz sığınmacı çocukların eğitim ve öğretime dahil edilmesine yönelik kapsayıcı eğitim seminer ve kurslarına katılmakta ve her yıl 2 dönem olarak kuruluş bakımında bulunan mülteci öğrencilerin okula uyum sağlama, okul başarı durumları ve eğitim öğretime dahil olma durumları ile ilgili Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne rapor sunmaktadır. Ayrıca araştırmacı, veri toplama sürecine başlamadan önce, Yozgat İl Milli eğitim Müdürlüğünde uzmanlar tarafından da okullarda uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamaları ile ilgili bir hizmetiçi eğitim almıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluştuurulan ve uzman işbirliğiyle geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme soru formu" ve "gözlem formu" kullanılmıştır.

2.4.1. Gözlem Formu

Araştırmada kullanılan gözlem formunun oluşturulması ile ilgili sürecin birinci basamağında problem tanımlanmış, neyin nasıl gözlemleneceği belirlenmiştir. Bu süreçte, "araştırmanın yapılma amacı nedir?" ve "bu araştırma neyi öğrenmeyi veya saptamayı amaçlıyor?" soruları bağlamında gözlem formunun oluşturulması hedeflenmiştir. Problem durumu tanımlandıktan sonra 2. basamakta alan yazında oluşturulmuş gözlem soruları dikkate alınarak araştırmanın amacına ve problemine uygun sorular kullanılarak bir gözlem formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formda beden eğitimi ve spor dersinde mülteci ve Türk öğrencilerin iletişimleri, derse katılımları, öğretmen, Türk öğrenci ve mülteci öğrenci üçlüsünün sınıf içerisindeki uyumu, ders esnasında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılanların gözlemlenmesine yönelik sorulara yer verilmiştir. Gözlem formu oluşturulmasının 3. basamağında ise oluşturulan form ile ilgili uzman görüşü alma ve ön uygulama yapma uygulamaları yapılmıştır. Oluşturulan taslak gözlem formunun kapsam geçerliğini sağlayıp sağlamadığını tespit etmek amacıyla 2 uzman görüşüne başvurulmuştur ve gözlem formu ile ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Alınan uzman görüşlerine göre formda değişiklikler yapılarak uygulanabilir hale getirilmiştir. Sürecin 4. Basamağında ise ön uygulamaların yapılması sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okullardan rastgele seçilen bir okulda beden eğitimi ve spor dersinde, oluşturulan gözlem formu kullanılarak ön gözlem yapılmış ve gözlem formunun araştırmanın amacına ve problem durumuna yönelik olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca anlaşılmayan, açık olmayan madde olup olmadığı tek tek kontrol edilmiş ve gözlem formuna son şekli verilmiştir. Sınıf gözlem formu (Ek1), ekler kısmında verilmiştir.

2.4.2. Odak Grup Görüşmesi

Ders gözleminin ardından beden eğitimi öğretmenleri ile yapılacak yüz yüze görüşmeler ve öğrencilerle yapılacak odak grup görüşmeleri öncesi randevu alınıp görüşme günü ve saati belirlenmiş, görüşmeler okulda uygun görülen sessiz bir odada (Öğretmenler odası, sessiz bir sınıf ya da idareci odası) ses kaydı alınarak uygulanmıştır. Yapılan odak grup görüşmelerinde, yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenler için 6 sorudan (Ek 8), Türk öğrenciler için 4 sorudan (Ek 4), ve mülteci öğrenciler için 5 sorudan (Ek 2, Ek 3) oluşmaktadır ve görüşme formları ekler kısmında sunulmuştur.

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel verileri toplamak için "Gözlem" ve Odak Grup Görüşmesi" teknikleri olmak üzere iki farklı yöntem kullanılmıştır. Çalışmada veriler, beden eğitimi ve spor derslerinde gözlem yapılarak toplanmaya başlanmış, ardından ise, mülteci öğrenciler, Türk öğrenciler ile odak grup görüşmeleri ve beden eğitimi öğretmenleri ile bireysel görüşmeler yapılarak tamamlanmıştır.

2.5.1. Gözlemler

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle, Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden İl Merkezinde yaşayan mültecilerin eğitim görmesinin uygun görüldüğü lise dengi okullar ve bu okullarda kaç öğrenci bulunduğu bilgisi alınmıştır. Ardından ise Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın yapılabilmesi gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izin süreçleri tamamlandıktan sonra araştırmanın yapılacağı okullar ile iletişime geçilmiş ve araştırmanın yapılma süreci ile ilgili idarecilerle ve öğretmenlerle gerekli görüşmeler yapılmıştır. İdareci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin devamında araştırma için uygun olabilecek sınıflar ve öğrenciler, öğretmen ve idareciler ile beraber belirlenmiş ve mülteci öğrenci nüfusunun en çok olduğu sınıflar seçilerek bu sınıflarda rahatlıkla Türkçe dilinde kendini ifade edebilecek mülteci öğrenciler belirlenmiş ve seçilen mülteci öğrenciler ile aynı sınıflardan Türk öğrenciler de belirlenmiş ve çalışma grubu tamamlanmıştır. Ardından araştırmaya dâhil edilmesi uygun görülen öğrencilerin ebeveynlerinden, araştırma başlamadan önce yazılı olarak kendi dillerinde hazırlanan bir izin belgesi ile "veli izni" alınmıştır. Araştırmaya katılacak bütün katılımcılara bilgilendirme yapılıpgönüllü katıldığına dair kendi dillerinde hazırlanmış olan "onam formları" imzalatılarak ve gerekli izinler alındıktan sonra gözlem ve görüşme formları uygulanmıştır.

Araştırmanın ilk basamağı sınıf gözleminin gerçekleştirilmesidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik kullanmış oldukları yöntemlerin detaylı bir şekilde gözlemlenerek ortaya konulması önem arz etmektedir. Bu yüzden çalışmanın ilk basamağında ders gözlemi uygulanmıştır. Lise düzeyinde öğrenim gören mülteci öğrencilere uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarının, yöntemlerinin ve stratejilerinin detaylı olarak gözlemlenerek ortaya konulması, kapsayıcı eğitimin güncel durumunu ortaya koymak açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın ilk evresini sınıf gözleminin oluşturmasının temel gayesi de budur.Araştırma veri toplama yönteminin ilk basamağı olan ders gözlemi, alan yazın taranarak oluşturulan ve 2 uzman tarafından son haline getirilen gözlem formuna uygun bir şekilde yapılmıştır. Ders gözlemi esnasında, araştırmacı, öğretmenin belirlediği uygun bir konumda bulunarak ve aşağıda

bulunan formda belirtilen temalara uygun bir şekilde ders gözlemini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı ders gözlemi esnasında, derslere ve etkinliklere dahil olmamıştır. Bu gözlem türü alan yazında "katılımsız gözlem" olarak adlandırılmaktadır. Katılımsız gözlem, gözlemcinin araştırdığı olay kapsamında gözlemlenen grubun bir üyesi olmadan dışarıdan kimse gibi konuya yaklaşarak, araştırmacı kimliğin korunduğu gözlemi yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Katılımsız gözlemde araştırmacı/gözlemci gözlemlenen duruma doğrudan katılmaz, dışarıdan bakar ve bilinçli olarak gözlemlenen olayla, davranışla, ilişkiyle, olguyla veya kurumla etkileşime ve sıkı bir ilişkiye girmez. Bu gözlem çeşidinde araştırmacının varlığı ile gözleneni etkileme ihtimali en düşük düzeydedir (Altunışık ve ark., 2007: 92).

Patton'a (2002) göre gözlemler, insanların eylemleri, davranışları ve eylemleri hakkında ayrıntılı açıklamalar sağlar. Bu gözlemleri gözlemlerken ve yorumlarken kapsamlı alan notları almak, nesnelliği korumada zorluklar yaratsa da, gözlemsel veri toplama sürecine dahil olmak da birçok fayda sağlar. Temel olarak, insanların etkileşime girdiği bağlama ve olaylara bakmak, araştırmacıların konuyu daha iyi anlamalarını sağlayabilir. Çalışmalardan elde edilen gözlemler, araştırmacılara insanlar ve yerler hakkında doğrudan veriler sağlar. Böylece gözlem, araştırmacının çevredeki insanların fark etmeyeceği şeyleri ve çevrenin özelliklerini görmesini sağlar; Aynı zamanda, başkalarının algısının ötesine bakmak ve röportajlarda ifade edilemeyen olayları, olguları ve kavramları gözlemlemek için bir fırsat olarak görülür (Patton, 2002).

Veri toplama sürecinin ilk aşaması olan sınıf gözleminde, her beden eğitimi öğretmeni, 5 hafta boyunca haftada 80 dakika 5 haftada toplam 400 dakika gözlemlenmiştir. Buna göre, Lise1'de sınıf gözlemleri, Pazartesi (10:10-11:40) ve Perşembe (10:10-11:40) günleri, Lise2'de sınıf gözlemleri Salı (13:00-14:30) ve Cuma (13:00-14:30) günleri, Lise3'te ise Çarşamba günleri (10:10-11:40) yapılmıştır.

Okulların fiziki koşullarına göre bakıldığında, Lise3 kodlu lisede sınıf gözlemleri, kapalı spor salonunda gerçekleştirilmiştir. Salon tek tarafında tribün bulunan yaklaşık 150 kapasitelidir. Öğretmen, araştırmacı için uygun gözlem yerinin, tribün tarafında bulunan salon sporlarında masa hakemlerinin kullandığı hakem masası olduğunu bildirmiş ve gözlem öğretmenin bildirdiği yerden yapılmıştır. Gözlem yapılan masa, ders yapılan alanın tam orta çizgisinde bulunmakta ve öğrenciler ile öğretmenin net duyuyabileceği ve görülebileceği bir konumdadır. Belirtilen konumda araştırmacı tarafından dersler, gözlem formunda bulunan maddelere göre gözlemlenmiş ve araştırmanın gözlem kısmı, Lise3 koldu lisede bu şekilde tamamlanmıştır.

Lise1 kodlu lise, kapalı spor salonu olmayan, bahçesinde bir adet beton

zeminli basketbol ve voleybol sahası ve bir adet futbol oynamak için yapılmış etrafı tel örgülerle çevrili halı sahası bulunan bir okuldur. Öğretmen, ders başlangıcını beton zemin üzerinde yapmakta ve müfredatta bulunan spor branşının özelliğine göre beton zemini veya halı sahayı kullanmaktadır. Beton zeminli sahanın ve halı sahanın etrafında oturma bankları bulunmaktadır. Ders gözlemleri, beden eğitimi öğretmenlerinin görüşü alınarak, beton sahanın tam orta çizgisinde bulunan ve ders esnasında öğrenci ve öğretmenlerin kolaylıkla gözlenebileceği ve duyulabileceği oturma bankı kullanılarak yapılmıştır. Öğrenciler futbol oynarken ise, futbol sahasının tam orta çizgisinde bulunan oturma bankında yapılmıştır.

Lise2 kodu verilen lise, fiziki yapı olarak u şeklinde bir özelliğe sahip ve okulun fiziki yapısını oluşturan üç adet binanın tam ortasında beden eğitimi derslerinde kullanılan futbol, voleybol ve basketbol saha çizgilerinin çizili olduğu bir alan mevcuttur. Ders yapılan alanın güney tarafında ders yapılan alandan yaklaşık 1 metre yüksekliğinde ve 30 metre uzunluğunda betonarme alan ve bu alanın üzerinde okul sıraları ve sandalyeler bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretmeninin araştırmacı için uygun gördüğü gözlem yeri bu alandır. Bu alanın, ders alanını tam ortalayacak şekilde ortasına bir masa ve sandalye konulmuş ve ders gözlemi bu alandan yapılmıştır.

Derslerde toplanan gözlem verileri, mümkün olduğu kadar detaylandırılmaya çalışılmıştır. Bu detaylarda sınıf içerisinde iletişim, öğretim yöntem ve teknikleri ve kapsayıcı eğitim uygulamaları dikkatli bir şekilde ele alınmıştır.

2.5.2. Odak Grup Görüşmesi

Mülteci öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesine yönelik literatür incelenerek, beden eğitimi öğretmeni, mülteci öğrenci ve Türk öğrencilerin her biri yapılacak olan görüşmelere dair yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış, uzman görüşüne sunulmuş, gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından uygulmaya hazır duruma gelmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme sorularında, beden eğitimi öğretmenlerine, kapsayıcı eğitim ile ilgili kullandıkları yöntemler, tanımlamalar, yeterlik düzeyleri ve aldıkları hizmetiçi eğitimler ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Mülteci, öğrencilere ve Türk öğrencilere ise, sınıf ortamında arkadaşlık ilişkileri, öğretmenler ve birbirleri ile iletişim düzeyleri, hoşgörü ve saygı düzeyleri ve kapsayıcı eğitime dair düşünceleri, farklı kültür ve dillerin aynı ortamda bulunmasının öğretim ortamına etkisi, dışlanma, hor görme gibi olumsuz durumlara dair sorular sorulmuştur.

Araştırmada mülteci çocuklar için her biri 5 katılımcıdan oluşan mülteci öğrenciler için her biri 5 katılımcıdan oluşan üç grup ve Türk öğrenciler için her biri 5 katılımcıdan oluşan üç grup olmak üzere toplam altı grup ayrı ayrı odak

grup görüşmesi yapılarak veriler toplanmıştır. Nitel Araştırmalarda sık sık tercih edilen tekniklerden biri olan Odak Grup Görüşmeleri, araştırmacının ilgilendiği ve onun yönlendiriciliği altında bir konunun dört-on iki kişi arasındaki gruplar tarafından irdelendiği grup tartışmasıdır (Marshall, 2005:281).Literatürde "Odak Grupları" olarak da geçen bu teknik, belirli bir odak veya problem üzerinde, belli bir dönemde çeşitli vesilelerle yapılan yoğun tartışmaları ve küçük gruplarla görüşmeleri içeren bir araştırma stratejisidir (Marshall, 2005:538). Odak grup tekniğinin temel amacı, gözlem, kişisel görüşme ve anket gibi tekniklerin izin vermediği karşılıklı davranışlar, duygular, inançlar, deneyimler ve farklı tepkiler gibi bazı önemli noktaları ortaya çıkarmaktır. Veri toplama sürecinde odak grup görüşmeleri, kısa sürede kaliteli ve bol bilgi toplama olanağı sağlar, yüz ifadeleri ve jest gözlemlerinden yararlanma fırsatı sunar, esnektir, kapsamlı bilgi sunar, bilgi elde etme olasılığını artırır (Morgan, 1998:11,12). Mülteci ve Türk öğrencilerin, yüzyüze ve araştırmacı ile baş başa yapacakları görüşmelerde çekingen davranma ve rahat konuşamama ihtimallerinin bulunması, grup halinde özgüven düzeyinin daha yüksek olabileceği ve daha aktif bir görüşme ortamının oluşacağı düşünüldüğünden dolayı, araştırmada odak grup görüşmeleri ile verilerin toplanmasının daha avantajlı olacağı düşünülmüştür.

Odak grup görüşmeleri, tıpkı diğer teknikler gibi zaman ve emek gerektirmektedir. Başarılı bir odak grup çalışması, dikkatli bir organizasyon gerektirir. Odak grup görüşmeleri öncelikle iyi bir planlama gerektirir. Planlama sürecinde odak grup görüşme sürecine ilişkin verilmesi gereken makro kararlar verilir. İyi bir planmadan sonra doğru istihdamı yaparak, doğru katılımcıları belirlemek gerekir. Odak grup görüşmelerinin sağlıklı ve verimli bir organizasyonla yapılabilmesi için öncelikle okul idarecileri ve beden eğitimi öğretmenleri ile görüşülmüş, görüşmelere katılabilecek kriterlere uygun öğrencilerin belirlenmesi gerçekleştirilmiş, örğenciler ile uygun bir ortamda görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurabilmesi için yuvarlak masa düzeninde yapılmıştır.Odak grup görüşmeleri esnasında Arapça ve Farsça bilen tercümanlarda bulunmuş, öğrencilerin görüşme sorularını daha rahat anlayabilmeleri için görüşme sorularını kendi dillerinde sormuş ve cevaplarını kendi dillerinde verenlerin cevaplarını Türkçe'ye çevirmiştir. Türkçe cevap vermeye çalışanların ise dil bilgisi yetersiz geldiğinde kendi dillerinde cevap vermeye devam etmesini sağlamıştır. Görüşmelerin bölünmemesi ve üyelerin rahat bir şekilde görüşmeyi sürdürebilmeleri için toplantı ortamının düzenlemesi araştırmacı tarafından oturum öncesi gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda görüşme esnasında ses kayıtları da alınmıştır. Veri toplama sürecine katılan öğrenciler tamamen gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmada esnasında toplanan veriler, bizzat araştırmacı

tarafından toplanmış ve gizlilik ilkesine bağlı kalarak muhafaza edilmektedir. Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin tamamı, araştırmacıya ait olan birden fazla dijital araca yedeklenerek muhafaza edilmektedir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğini sağlamak için beden eğitimi öğretmenleri "BEÖ1, BEÖ2…", Türk öğrenciler "TÖ1, TÖ2…" ve mülteci öğrenciler "MÖ1, MÖ2…" kısaltmaları ile çalışmada kodlanmışlardır.

Mülteci öğrencilere yönelik uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi, beden eğitimi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim amacıyla kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, mülteci ve Türk öğrencilerin sınıf ortamındaki sosyal ve akademik ilşkilerine yönelik değerlendirme yapmak amacıyla yapılan odak grup görüşmeleri aracılığı ile çok önemli bulgularla karşılaşılmıştır. Görüşme sonuçlarının gözlem yoluyla elde edilen sonuçlarla eşleştirilmesinin nitel araştırmalarda toplanan verilerin kalitesini ve nesnelliğini artırdığı savunulmaktadır (Patton, 2002).

Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan yüzyüze görüşmeler, öğretmenlerin kendilerine ait beden eğitimi öğretmeni odasında yapılmıştır. Lise1 kodlu lisede ve Lise2 kodlu lisede, 2 beden eğitimi öğretmeni görev yapmakta ve beden eğitimi öğretmeni odasını beraber kullanmaktadırlar. Lise3 kodlu lisede beden eğitimi öğretmeninin odası ise spor salonunda tribünlerin alt kısmında bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler esnasında, bütün beden eğitimi öğretmenlerinin odalarında bulunan makam masalarında bulunan sandalyelerde oturmaları sağlanmıştır. Araştırmacı ise makam masasının önünde bulunan misafir sandalyesinde oturarak görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Beden eğitimi öğretmenleri ile görüşmeler yüz yüze ve bire bir olarak, yaklaşık 25-35 dk arasında sürmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerine, görüşme öncesi yapılan çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

Öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmeleri beden eğitimi öğretmenleri ve idareciler ile görüşülerek daha önceden belirlenen odalarda yapılmıştır. Milli İrade İmam Hatip Lisesinde, idareci ve beden eğitimi öğretmenleri ile daha önceden belirlenmiş bir alan olan, okul kütüphanesi kullanılmış, kütüphanenin orta konumunda bulunan yuvarlak masa etrafında oturularak odak grup görüşmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler ile görüşmelerin aksamaması için, görüşmeler esnasında kütüphanenin kullanılmaması ile ilgili tedbirler idare ve öğretmenler tarafından alınmış ve görüşmeler bölünmeden tamamlanmıştır. Araştırmaya ilk olarak mülteci öğrenciler ile görüşmeler yapılarak başlanmıştır. Mülteci öğrencilerin masa etrafına istedikleri şekilde oturmaları sağlandıktan sonra araştırma, araştırmacı ve görüşmeler ile ilgili detaylar tercümanlar tarafından Türkçe, Arapça ve Farsça dillerinde aktarılmış ve ortam görüşmelere hazır hale getirilmiştir. Tanışma süreci tamamlandıktan sonra öğrencilere

görüşmelerin ses kaydına alınacağı bildirilmiş, kimlik bilgilerinin çalışma esnasında kesinlikle gizli kalacağı kendilerine isimleri yerine kodlamalar verileceği bildirilmiştir. Yapılan hazırlıklardan ve açıklamalardan sonra ses kaydı başlatılarak görüşmeler kayıt altına alınmış, öğrencilere sorular önce Türkçe, sonra kendi dillerinde terüman tarafından aktarılmış, cevaplar ise Türkçe vermek isteyenler Türkçe vermeye çalışmış, dil bilgileri eksik kaldığında tercümanları kullanarak cevaplarını kendi dillerinde vermeye devam etmişlerdir. Mülteci öğrenciler ile görüşmeler yaklaşık 50-70 dakika sürmüştür. Mülteci öğrenciler ile görüşmeler tamamlandıktan yaklaşık 20 dk sonra mekana Türk öğrenciler davet edilmiştir. Türk öğrencilere araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, kimlik bilgilerinin gizli kalacağı ve çalışmada isimleri yerine kodlamaların kullanılacağı bildirilmiş ve ses kaydı başlatılarak görüşmelere başlanmıştır. Türk öğrenciler ile görüşmeler yaklaşık 40-55 dakika sürmüştür.

Lise2 kodlu lisede, öğrenciler ile odak grup görüşmeleri, okulun giriş katında bulunan ve ders çalışmak için öğrencilerin kullandığı boş bir sınıfta yapılmıştır. Görüşemelerin daha önceden planlandığı gibi yapılabilmesi için sınıfın ortasına yuvarlak masa düzeni kurulmuş ve görüşmelerden önce hazır hale getirilmiştir. Görüşmelere ilk olarak mülteci öğrenciler çağırılmıştır. Mülteci öğrenciler ile ilk olarak tanışılmış ve araştırmanın amacı ve görüşmelerin nasıl yapılacağı hakkında hem Türkçe hem Arapça hem de Farsça dillerinde açıklamalar yapılmıştır. Görüşme esnasında sorular, öğrencilerin dillerine göre tercüüman aracılığıyla sorulmuş ve cevaplar, öğrencilerin Türkçe dil bilgilerinin yetmediği durumlarda terüman aracılığı ile alınmıştır. Görüşmeler aynı zamanda ses kaydı altına da alınmıştır. Mülteci öğrenciler ile görüşmeler yaklaşık 50-70 dakika sürmüştür. Mülteci öğrenciler ile görüşmeler bittikten sonra yaklaşık 20 dakikalık bir ara verilmiş ve Türk öğrenciler ile aynı sınıfta aynı düzende görüşmeler yapılmıştır. Türk öğrencilere görüşmeler ve çalışmanın amacı ile bilgilendirmeler yapılmış ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve kodlamalar kullanılacağı bildirilmiş ve ardından görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Türk öğrenciler ile yapılan görüşmeler yaklaşık 40-55 dakika sürmüştür.

Lise1 kodlu lisede, idare ve beden eğitimi öğretmeni ile beraber daha önce belirlenmiş, 10 kişi kapasiteli, ortasında yuvarlak masa bulunan bir toplantı salonu belirlenmiş ve görüşmelere ilk olarak mülteci öğrenciler davet edilmiştir. Öğrenciler ile öncelikli olarak karşılıklı konuşma ortamı kurularak, tanışma ve güven sağlayarak rahat davranmalarını destekliyici konuşmalar yapılmış, ardından Türkçe, Arapça ve Farsça dillerinde yapılan çalışmanın amacı ve görüşmenin detayları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Aynı zamanda çocuklara, kimlik bilgilerinin sadece araştırmacıda gizli olarak kalacağı, çalışmada

isimlerinin kodlanarak yazılacağı belirtilmiştir. Mülteci çocukların hemen hemen hepsi Türkçe dilini rahatlıkla konuşabilmelerine rağmen, araştırmanın daha net sonuçlar vermesini desteklemek amacıyla çocuklara sorular tercümanalar aracılığı ile kendi dillerinde sorulmuş, mülteci çocuklar, Türkçe dil bilgilerinin yetmediği yerde kendi dillerinde görüşmeyi devam ettirerek tercümanı rahatlıkla kullanmışlardır. Görüşmeler esnasında çocuklar ile yapılan ön tanımlayıcı ve tanıtıcı sohbet ortamının öğrencilerin odak grup görüşmeşleri esnasında duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelerine olanak sağladığı görülmüştür. Mülteci öğrenciler ile odak grup görüşmeleri yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Ayrıca görüşmelerde ses kayıtları da alınmıştır. Mülteci öğrenciler ile görüşmeler devam ettiği esnada, görüşme sorularına verilen cevapların, diğer okullarda görüşme yapılan mülteci öğrencilerin verdikleri cevaplara benzerlik göstermeye başlaması üzerine, bir süre görüşme sorularına cevap alınmaya devam edilmiş ve terkarların arttığı gözlemlenmiş ve veri doygunluğuna ulaşıldığı anlaşıldığı için görüşmeler sona erdirilmiştir.

Mülteci öğrenciler ile görüşmeler sona erdikten sonra, yaklaşık 20 dakika geçmesinin ardından Türk öğrenciler ile aynı odada görüşmeler yapılmıştır. Türk öğrencilere de çalışmanın amacı ile ilgili bilgiler verilmiş, görüşmeler esnasında duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, kimliklerinin gizli kalacağı belirtilmiş, çalışmada, her öğrencinin farklı bir kod ile isimlendirileceği belirtilmiştir. Tanışma safhasının ardından öğrencilere, görüşme soruları sorularak, cevapları alınmıştır. Görüşme sorularına verilen cevapların, diğer okullarda yapılan görüşmelerde alınan cevaplar ile benzerlik göstermeye başlaması üzerine bir süre daha görüşmelere devam edilmiş ve cevapların tekrar ettiğinin açık bir şekilde görülmesi üzerine görüşme sonlandırılmıştır. Türk öğrenciler ile görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Alan yazın incelendiğinde, Glaser ve Straus'a (1967) göre, “verilerin tekrarlanması ve toplanan yeni verilerin araştırma konusuna yeni bakış açıları sağlamaması durumunda veri doygunluğuna ulaşılır ve veri toplama süreci tamamlanabilir” (Glaser ve Straus, 1967). Bahsi geçen referanslara dayanılarak, veri doygunluğu sağlandığı için Lise1 kodlu lisede yapılan görüşmeler, tekrarların artması üzerine araştırmanın veri doygunluğuna ulaştığı anlaşılarak, sonlandırılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Nitel çalışmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin arttırılması için birçok seçenek geliştirilmiştir. Lincoln ve Guba (1981) nitel çalışmaların güvenirliğinin sağlanması için dört farklı prensip belirlemiştir. Bunlar;

inandırıcılık (credibility), değişmezlik/güvenilebilirlik (dependability), onaylanabilirlik (confirmability) ve aktarılabilirlik (transferability).

İnandırıcılık/İç Geçerlik

İnandırıcılık; toplanan verilerin doğruluğu anlamına gelmektedir. Güvenirlik ile paralel bir anlama sahip olan değişmezlik ise; aynı çalışmanın farklı bir yerde benzer bir örneklem ile yapıldığında yine benzer sonuçların ortaya çıkmasıdır (Lincoln ve Guba, 1981; Akt. Güler ve ark., 2015, s. 362-366).

Araştırmanın inanırlığında; katılımcı teyidi (Cresswell, 2009; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013), uzman incelemesi (Patton, 2002) ve görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemleriyle yöntem üçgenleme kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra uzman 2 uzman görüşü alınmıştır. Araştırma dahilinde yapılan görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra deşifre edilmek üzere muhafaza edilmektedir. Ayrıca görüşme verileri dikkatli bir şekilde dinlendikten sonra deşifre edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerim gerçek isimleri kullanılmamış yerine kod ve numaralar verilmiştir. Ardından ise veriler dile getirilen ifadeler ile kısa cümleler şeklinde araştırmacı tarafından kodlanmıştır.

Aktarılabilirlik/Dış Geçerlik

Aktarılabilirlik genelleme yerine kullanılabilmektedir. Yin (2003) genellemeyi çalışmanın sonuçlarının çalışılan grup dışında başka bir gruba da uyarlanabilmesi olarak tanımlamıştır (Akt. Güler. ve ark., 2015, s. 362-366). Geertz (2000)'e göre çalışmaların aktarılabilirliğinin sağlanması için detaylı tanımlamalar yapmaya ihtiyaç vardır. Araştırmanın yapıldığı alan, araştırmaya katılan kişiler, çalışma sırasında yapılan gözlemler doğru bilgiler verilmesi için detaylı ve zengin bir şekilde tanımlanmalıdır. Böylece, daha sonra yapılacak olan araştırmalarda araştırmacılar bu huşuların kendi çalışmalarına uygun olup olmadığını anlayıp bu çalışma sonuçlarını kendi çalışmaları için kullanabilirler (Akt. Güler ve ark., 2015, s. 362-366). Araştırmanın aktarılabilirliği için araştırma sonucunda elde edilen temaların altına doğrudan alıntılar eklenerek araştırmanın aktarılabilirliği ve dış geçerliği sağlanmıştır.

Tutarlık/İç Güvenirlik

Araştırmanın gerçekleştiği okul ve katılımcılar detaylı bir şekilde tanımlamış ve demografik bilgileri ekler kısmında aktarılmıştır. Araştırmada iç güvenirlilik için elde edilen ifadeler araştırmacı ve 2 uzman ile ayrı ayrı okunarak kodlanmış ve daha sonra temalar oluşturulmuştur. Nitel verilerin güvenirlik analizi, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül ile hesaplanmıştır.

P (güvenirlik yüzdesi) = (Na (Görüş birliği (183) / (Na (Görüş birliği (183)) +Nd (Görüş ayrılığı (15))) x100 Onaylanabilirlik /Dış Güvenirlik

Bu formüle göre, kodlayıcılar arasındaki uyum %92,4 olarak tespit edilmiştir ve güvenirlik bakımından yeterli olduğu görülmüştür. Araştırmanın iç güvenilirliği, verilerin toplanması, verilerin tutarlı bir şekilde kodlanması ve sonuçlarla birleştirilmesi ve ses kaydı ile sağlanmıştır. Dış güvenilirlik ise alanında uzman kişilerden alınan geri bildirimlerle sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada, veri çeşitlendirmesi ve uzman incelemesi yoluyla iç güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlilik (aktarılabilirlik) için gözlemlerden ve görüşmelerden doğrudan alıntılar dahil edilmiştir.

İç geçerlik

Veri kaynaklı üçgenleme, çalışma esnasında çeşitli veri kaynaklarının kullanılması olarak tanımlanabilir.Yöntem üçgenlemesi ise birden çok veri toplama yöntemi ile veri toplamayı gerekli kılar (Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011).

Üçgenleme yöntemi, bir çalışmanın iç geçerliliğini artırmak için en iyi bilinen ve en yaygın kullanılan stratejidir. Üçgenleme, iki veya daha fazla veri toplama yönteminin veya iki veya daha fazla veri kaynağından elde edilen sonuçların karşılaştırılmasıdır. Bu şekilde, bir yöntemin dezavantajları diğerinin avantajları ile dengelenebilir (Mays ve Pope, 2000; Streubert ve Carpenter, 2011). Üçgenlemede her sonucu desteklemek için en az üç bilgi kaynağı kullanılmalıdır.

Ayrıntılı betimleme (thick description): Yeterli içerik bilgisinin sağlanması, özgün verinin yeni kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde, okuyucuya yorum eklenmeden ve verinin özelliklerine olabildiğince sadık kalınarak iletilmesidir. Araştırmacılar bunun için genellikle doğrudan alıntılar kullanırlar. Ayrıntılı açıklama ile okuyucular, verilerin elde edildiği bağlamı görselleştirebilir ve bağlamı hakkında olası sonuçları daha kolay çıkarabilir. Burada çalışmanın sonuçları ve hipotezleri gelecekteki araştırmalarda benzer durumlara aktarılabilir.

2.7. Verilerin Analizi

Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarının incelenmesi amacıyla yapılan bu nitel araştırmada, beden eğitimi ve spor derslerinin gözlemlenmesi ve yapılan görüşmelerin yanında mülteci öğrenciler, Türk öğrenciler ve beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden toplanan verilere göre oluşturulacak olan temalara ve kodlamalara kaynaklık etmektedir. Verilerin analizinde “Strauss ve Corbin’in (1998) kullanmış olduğu veri kodlama ve kategorileştirme basamakları esas alınmıştır.

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin anlaşılır şekilde çözümlenmesi için "Tümevarımsal İçerik Analizi" kullanılmıştır. Tümevarımsal içerik analizi "yaklaşımında temalar ve kategoriler kaynağını veri setinden almaktadır (Zhang ve Wildemuth, 2009). Bir başka deyişle, kodlar katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkmakta ve anlam kümeleri oluşturmaktadır. Birbirine benzeyen veriler bir araya getirilerek ele alınmakta ve verilere ilişkin belgeler sistematik bir biçimde incelenerek analiz edilmektedir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

İçerik analizini dair literatür incelendiğinde, içerik analizinin aşamalarının sırasıyla; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak sınıflandırıldığı görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.243). İçerik analizinde öncelikle araştırmacının analiz ettiği bilgiler kodlanmıştır. Kodlama araştırmacı tarafından yapılmış ve formlardan kelime veya cümle gibi çalışma için önemli görülen kısımlara anlamlı isimler verilmiştir. Kodlamalar tamamlandıktan sonra kodlar ilgili temalara göre kategorize edilerek kodlarla ilgili temalar bulunmuştur. Temalar oluşturulurken daha önce yapılan literatür çalışmaları ile desteklenmiştir. Temalar belirlendikten sonra, veriler kavramsallaştırmak ve kategorize etmek için cümleler veya paragraflar halinde kodlanmaya başlanmıştır. Derinlemesine görüşme ve gözlemler sırasında elde edilen bilgilerle elde edilen alan notlarından anlamlı ve önemli ifadeler doğrudan alıntılar yoluyla kodlanmıştır. Kodlanmış olan veriler arasında karşılaştırmalar yapılmış ve olgular birbirlerinden ayrılarak tekrar isimlendirilmiştir. Benzer türde olan olgular, ana kategori altında, tema olarak belirlenmiştir. Eksen kodlama, kategorilerin birbirleri ile ilişkilendirildiği ikinci aşama olarak nitelendirilmektedir (Punch, 2005). Bu çalışmanın eksen kodlama aşamasımda açık kodlamadan ortaya çıkan kategorileri ve altta yatan temaları yeniden değerlendirilmiştir. Bu süreç aynı zamanda tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünce süreçleri kullanılarak verilerin karşılaştırılmasına olanak tanır (McCann ve Clark, 2004). Araştırmada eksen kodlamanın tamamlanmasının ardıdan ulaşılan kategori ve temalardan yola çıkarak beden eğitimi ve spor dersinde mülteci öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim uygulamaları ilgili kategoriler belirlenmiş olup diğer bütün temalar bu kategoriler ile ilişkilendirilmiştir. Kodlama analizleri tamamlandıktan sonra bulgular elde edilerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Kapsayıcı eğitim uygulanan okullarda öğrenim gören mülteci öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılım sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, temel olarak, "kapsayıcı eğitim uygulanan okullarda öğrenim görmekte olan mülteci öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılım sürecine ilişkin mülteci, Türk öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. ayrıca araştırma mülteci öğrencilerin derse katılımları, Türk öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı yaklaşımları, beden eğitimi öğretmenlerinin derslerde kullanmış olduğu tekniklerinde incelenerek sonuç olarak bildirilmesi sağlanmıştır.

Çizelge 3.1. Türk öğrencilerle odak grup görüşmesi sonucunda belirlenen tema ve kodlar.

Tema		Kod	f
1.	Sınıf ortamı	Karşılıklı anlayış	9
		Arkadaşlık kurma ve yardımlaşma	5
2.	İletişim	Fiziksel aktivite ile iletişimin artışı	3
		Dil kaynaklı iletişim yetersizliğinden ortaya çıkan anlaşmazlıklar	14
3.	Karşılaşılan zorluklar	Öğrenciler arası eşitliğin sağlanması	3
		Akran zorbalığı	3
		Derslerin akıcı olmaması	5

Araştırmaya katılan Türk öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda, "sınıf ortamı, iletişim ve karşılaşılan zorluklar" olmak üzere üç tema tespit edilmiştir.

Türk öğrenciler, mülteci öğrencilerle sınıf ortamında karşılıklı anlayışın bulunduğu, arkadaşlık kurma ve yardımlaşmanı gerçekleştiği, iletişimin dil bilmemeden dolayı yetersiz kaldığını ve anlaşmazlıkların ortaya çıkabildiğini, ancak fiziksel aktivite esnasında iletişimin artış gösterdiği, öğrenciler arasında akran zorbalığına benzer davranışlar görülebildiği, öğrenciler arasında eşitliğin sağlanması gerektiği, derslerin bazı durumlarda akıcılığını kaybettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada Türk öğrencilerin odak grup görüşmesi sonucu oluşturulan temalara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

— *"Evet mülteci öğrenciler ile aramızda karşılıklı bir anlayış ortamı olduğunu söyleyebilirim. Aramızda onların mülteci olmasından dolayı farklılıklar var. Bazen bu farklılıklardan dolayı anlaşamadığımız ya da birbirimize tuhaf gelen durumlar olabiliyor. Böyle durumlarda onlara*

karşı anlayışlı davranmaya çalışıyoruz. Onlarda bizlere böyle farklılıklardan kaynaklanan olay ve durumlarda gayet anlayışlı davranıyorlar" (Lise 3 TÖ1).

— *"Kültürel ve sosyal farklılıklarına rağmen onlara anlayışlı davranış arkadaşlık kurmaya çalışıyoruz. Onlarda bizimle arkadaş olmaya çalışıyorlar o yüzden onlarda bizlere karşı anlayışlı oluyorlar.* (Lise 2 TÖ2).

— *"Beden eğitimi dersinde mülteci öğrencilerle etkili iletişim kurabiliyoruz. Çünkü onlar özellikle futbol konusunda çok iyiler, bizde futbol oynamayı çok seviyoruz. Futbol oynarken iletişimimiz çok iyi. O yüzden herhangi bir sorun yaşamıyoruz"(* Lise 1 TÖ4).

— *"Tabi ki, arada sırada oluyor dilimizi az bilmelerinden dolayı, yaptığımız esprileri, şakaları bazen anlamıyorlar ama bu çok büyük bir sorun olmuyor. Dilimizi iyice öğrendikten sonra bu sorunlarında ortadan kalkacağını biliyorum" (*Lise 2 TÖ4).

— *"Sert yapılı soğuk, donuk olan mülteci arkadaşlarımız var onlarla etkili ve olumlu iletişim kuramıyoruz, konuşmuyorlar, bizimle bir şey paylaşmıyorlar. Onların dışında etkili ve olumlu bir iletişimimiz oluyor ama dilimizi az bilmeleri ve biraz önce dediğim gibi kişilik ve yapı olarak soğuk ve donuk olmaları karşılaştığımız problemlerdendir (*Lise 3 TÖ4).

— *"Hayır ne beden eğitimi dersinde ne de teneffüslerde ve diğer derslerde herhangi bir olumsuzluğa maruz kaldıklarını görmedim" (*Lise 2 TÖ1).

— *"Ben beden eğitimi dersinde bir olumsuzluk görmedim ama teneffüste, başka bir sınıfta ki Türk öğrencilerin, mülteci bir öğrenciyle dalga geçtiklerini görmüştüm ama müdahale etmeye çekindim çünkü kavga çıkar bana saldırırlar diye korktum"* (Lise3 TÖ3).

— *"Hocam mesela, öğretmenler onlara anladınız mı diye soruyordu fakat onlar hayır cevabı verince tekrardan daha yavaş ve anlaşılır bir dille anlatmaya çalışıyorlardı. Bu seferde hocalar o konuyu tam bitiremiyordu ve diğer derslerde devam ederiz diyorlardı. Böyle aksıyordu dersler"* (Lise 3 TÖ2).

Lise 1 kodlu okulda, 10. sınıfın Beden Eğitimi ve Spor dersinde yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında, *"öğretmen basketbolda top tutma çalışmasına dair teorik bilgiler verdikten sonra gösterip yaptırma tekniğini uygulayarak öğrencilere gösterdiği top tutma hareketini eşli öğrencileri karşılıklı olarak iki gruba ayırarak gerçekleştirmelerini istedi ardından ise öğrencileri gözlemlemeye başladı, o sırada, birkaç öğrenci, mülteci*

bir öğrencinin top tutma çalışmasında topu elinden kaçırdığını görüp ona gülmeye başladılar fakat öğretmen anında müdahale ederek gülmemelerini konusunda uyardığı gözlemlendi. O sırada mülteci öğrencinin önünde ve arkasında bulunan Türk öğrencilerden birisi topu nasıl tutması gerektiğini ve ellerinin pozisyonunun nasıl olması gerektiğini el hareketleriyle göstermeye çalıştığı gözlemlendi. Mülteci öğrenci ise az Türkçe bildiği için sadece "tamam, teşekkür ederim" şeklinde gülümseyerek karşılık verdiği gözlemlendi" (Okul bahçesi, 24/03/2022).

Gözlem notları incelendiğinde, mülteci öğrencilerin ders esnasında anlaşılamayan durumlar ile karşı karşıya kalabildiği, Türk öğrencinin ders esnasında mülteci öğrenciye yardım etmesi, ona karşı anlayışlı olduğunu, arkadaşlık kurmaya ve onlarla yardımlaşmaya gayret gösterdiğini göstermektedir. Tespit edilen bu sonuçların, odak grup görüşmelerinden elde edilen kodlamaları desteklediğini görülmüştür.

Lise 1 kodlu okulda, 11. sınıfın Beden Eğitimi ve Spor dersinde yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında, "*dersin son 15 dakikasında öğrencilerin ısrarı üzerine öğretmen futbol maçı yapmalarına müsaade ettiği gözlemlendi. Öğrenciler o esnada hızlı bir şekilde takımlarını oluşturdular, iyi futbol oynadan mülteci bir arkadaşlarını takımın birisi ısrarla o bizden olacak diyerek takımına dahil etti. Mülteci, Türk karma bir şekilde maç yapmaya başladılar. Maç esnasında öğrencilerin gayet heyecanlı gol attıklarında Türk ve mülteci öğrencilerin birbirlerin elini sıkarak tebrik ettikleri ve gayet mutlu oldukları gözlemlendi. Ancak, gözlem esnasında 4 erkek öğrencinin futbol oyununa katılmadıkları gözlemlendi bu öğrencilerden 2' si mülteci, 2' si Türk öğrenci olduğu gözlemlendi. Daha yapılan gözlemlerde de, futbol oynamaya katılmayan mülteci öğrencilerin Türkçe bilmedikleri, daha önceki derslerde de Türk öğrencilerin onlara hareketlerle bir takım bilgiler aktarmaya çalıştıkları gözlenlenmişti. Bu öğrenciler derslerde isteksiz ve hareketsiz durmalarıyla dikkat çekmişlerdir."* (Okul bahçesi, 31/03/2022).

Gözlem notları incelendiğinde, öğrencilerin fiziksel aktivite yaptıkları esnada iletişimlerinin daha da arttığı, sosyalleştikleri, arkadaşlık ilişkilerinin gelişim gösterdiği, iletişime kapalı bireylerin etkinliklere katılmak konusunda çekingen davrandıkları görülmüştür. Tespit edilen bu sonuçların, odak grup görüşmelerinden elde edilen kodlamaları desteklediğini görülmüştür.

Lise 2 kodlu okulda 10. sınıfın Beden Eğitimi ve Spor dersinde yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında*, "Öğretmen ders başlangıcında, emir komuta yöntemi kullanarak öğrencilere koşu ve ısınma egzersizleri yaptırmış ardından basketbolda paslaşma ile ilgili teorik bilgiler verip gösterip yaptırma tekniğini kullanarak öğrencilere basketbolda paslaşmayı*

göstermiş ve ardından öğrencileri gruplara ayırarak pas yapmalarını istemiştir.paslaşma esnasında, Türk bir öğrencinin önünde bulunan mülteci öğrenciye sürekli olarak fiziksel temasta bulunmakta, onu rahatsız etmekte olduğu, mülteci öğrencinin ise fiziksel olarak Türk öğrenciden biraz zayıf olduğu, arkasını dönüp yapma şeklinde ihtarda bulunduğu fakat Türk öğrencinin fiziksel temas kurarak rahatsız etmeye devam ettiği, pas yaptığı esnada dengesini bozmak içim mülteci öğrenciye arkadan müdahale ettiği ve ardından "bu ne anlar basketboldan" gibi sözler sarfederek mülteci öğrenci üzerinde zorbalık yaptığı gözlemlenmiştir. Bu zorbalık üzerine öğretmen, "dersin işleyişine engel oluyorsun, artık arkadaşını da bizi de rahatsız etme lütfen" şeklinde uyarıda bulunduğu gözlemlenmiştir. (Okul bahçesi, 22/03/2022).

Gözlem notları incelendiğinde, mülteci öğrencilerin kimi zaman ders esnasında ya da ders dışında akran zorbalığına maruz kalabildikleri, bazen Türk ve mülteci öğrenciler arasında yaşanan sorunların dersin akıcılığını duraksattığı görülmektedir. Tespit edilen bu sonuçların, odak grup görüşmelerinden elde edilen kodlamaları desteklediğini görülmüştür.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde elde edilen bazı tema ve kodlamaların, Türk öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen tema kodları desteklediği görülmüştür. Bunlara bakıldığında;

BEÖ2'nin vermiş olduğu, *"Kapsayıcı eğitim, bir sınıfta bulunan öğrenciler arasında eşitliği sağlayıp, bütün öğrencileri aynı anda öğretim programına dahil etmektir"* cevabı, "öğrenciler arası eşitliği sağlamak" kodlamasını desteklemektedir.

BEÖ1'in vermiş olduğu, "*Öğrenciler ile aramızda bazen iletişimsizlik olabiliyor. Çocuk bazen çok ilgisiz olabiliyor sanki okula zorla geliyor gibi o çocuğu derse dahil etmek zor oluyor. Bir de en büyük sorunlardan birisi dil tabi ki, Türkçeyi tam bilmedikleri için akademik dil konusunda eksik kalıyorlar ve anlayamıyorlar bazen."* cevabı ve "*Bizim öncelikli sorunumuz dili bilmeme ya da az bilme o yüzden, Türkçe kurslarına önem verilmeli hatta çocuklar okula başlamadan önce bir süre Türkçe kurslarına alınmalı. Ayrıca, başarılı mülteci öğrencilerimiz de oluyor onlara karşı olumlu tutum geliştirmemiz gerekir. Mülteci olduğu için biraz eğitim seviyeleri düşük gibi bir algı oluyor ama onların arasında da çok zeki çocuklar çıkabiliyor"* cevabı "dil kaynaklı iletişim yetersizliği, iletişime kapalı bireylerin olması, derslerin akıcı olmaması" kodlamalarını desteklediği görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenler ile yapılan görüşmelerde de Türk öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen kodlamaları destekleyen cevaplar olduğu görülmüştür.

— *"Öğrenciler ile aramızda bazen iletişimsizlik olabiliyor. Çocuk bazen çok*

ilgisiz olabiliyor sanki okula zorla geliyor gibi o çocuğu derse dahil etmek zor oluyor. Bir de en büyük sorunlardan birisi dil tabi ki, Türkçeyi tam bilmedikleri için akademik dil konusunda eksik kalıyorlar ve anlayamıyorlar bazen" (BEÖ1).

— *"En büyük sorun tabi ki dil bilmeme. Okullarımızda Türkçe okuma yazma kursları olmasına rağmen Türkçe'yi hala öğrenemeyen ilgisiz çocuklarımız var"* (BEÖ2).

— *"Kapsayıcı eğitim aslında, öğretim ortamında bulunan farklı bireyler arasında akran eşitliğini sağlamaktır. Yani, farklı olan öğrenciyi dahil etmektir"*(BEÖ1).

— *Bizim öncelikli sorunumuz dili bilmeme ya da az bilme o yüzden, Türkçe kurslarına önem verilmeli hatta çocuklar okula başlamadan önce bir süre Türkçe kurslarına alınmalı. Ayrıca, başarılı mülteci öğrencilerimiz de oluyor onlara karşı olumlu tutum geliştirmemiz gerekir. Mülteci olduğu için biraz eğitim seviyeleri düşük gibi bir algı oluyor ama onların arasında da çok zeki çocuklar çıkabiliyor"* (BEÖ1).

Beden eğitimi öğretmenlerinin görüşmelerde vermiş oldukları bu cevaplar, Türk öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen "dil sorunu kaynaklı iletişim yetersizliği ve anlaşmazlıklar, öğrenciler arası eşitliğin sağlanması" kodlamaları desteklediğini tespit edilmiştir.

Çizelge 3.2. Mülteci Öğrencilerle Odak Grup Görüşmesi Sonucunda Belirlenen Tema ve Kodlar.

Tema		Kod	f
1.	**Mülteci öğrencilerin sınıf ortamı**	Sınıfını benimseme	12
		Geçici uyum sorunları	5
		Karşılıklı sevgi ve anlayış	12
2.	**Mülteci öğrencilerin sınıf içi İletişimi**	Olumlu iletişim ve yardımlaşma	13
		Kültürel uyum sağlama	6
3.	**Öğretmenin katılımı arttırma uygulamaları**	İlgilenme ve motive etme	7
		İletişim kurma çabası	9
4.	**Beden eğitimi dersinin kapsayıcılığı**	Kapsayan konuların işlenmesi	14
		Oyunlara ve etkinliklere dahil olma	11

Araştırmaya katılan mülteci öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda, "mülteci öğrencilerin sınıf ortamı, mülteci öğrencilerin sınıf içi iletişimi, öğretmenin derse katılımı arttırma uygulamaları ve beden eğitimi dersinin kapsayıcılığı ile ilgili dört tema tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin sınıf ortamına kendilerini ait hissettikleri, kısmen zorluk yaşadıkları, ortak hareket edebildikleri, karşılıklı sevgi ve anlayışın sağlanabildiği, mutlu olabildiklerini belirtirken, Türk öğrencilerle olumlu iletişim kurabildiklerini, kültürel uyum sağlayabildiklerini, öğretmenlerin kendilerini derse dahil etmek için motive ettiklerini, iletişim ve göz teması kurduklarını, derste mülteci öğrencileri kapsayan konuların işlendiği, öğrencilerin yabancılık çekmedikleri, mülteci öğrencilerin ders esnasında oyun ve etkinliklere dahil olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada mülteci öğrencilerin odak grup görüşmesi sonucu oluşturulan temalara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

— *"Sınıfa ilk geldiğimde uyum sağlamakta biraz zorlandım ama sonra alıştım kendimi farklı hissetmeme gerek kalmadı" (Lise 1 MÖ2).*
— *"Hayır hissetmiyorum çünkü sınıfla birlik içerisinde hareket edebiliyorum. Onlar beni aralarına alıyor ve hep beraber beden eğitimi dersinde oyunlar oynuyoruz etkinlikler yapıyoruz" (Lise 2 MÖ4).*
— *"Yani, sınıftaki arkadaşlarım çok iyi daha önce başka bir okuldaydım ve sınıfımda hiç mutlu değildim çünkü benimle çok dalga geçtiler dışladılar sınıfta tek mülteci bendim ama burada o kadar mutluyum ki sanki evde gibiyim. Yani sınıfımız bir ev ortamı gibi huzurlu diyebilirim" (Lise 2 MÖ3).*
— *"Birbirimize hep yardım ediyoruz. Beden eğitimi dersinde oyunları beraber oynuyoruz. Bugüne kadar birbirimizle hiç kavga etmedik tartışmadık, bu da karşılıklı sevgi ve saygı ve anlayış olmasından dolayıdır" (Lise 1 MÖ4).*
— *"Evet arkadaşlarımla olumlu ve etkili iletişim kurabiliyorum. Okula ilk başladığımda beden eğitimi derslerinde, Türkçeyi az bildiğim için iletişim sorunu yaşamıştım ama şu an bir sorun yaşamıyorum" (Lise 1 MÖ5).*
— *"Türkçeyi öğrenmem aynı zamanda Türk kültürünü öğrenmem ve uyum sağlamam sonucunda, arkadaşlarım ile sınıf ortamında olumlu ve etkili iletişim kurabildim" (Lise 2 MÖ2).*
— *"Eğer derse katılım sağlamıyorsak öğretmen yanımıza gelir ve neden derse katılmadığımızı sorar ve derse katılmam için beni motive edici şeyler söyler (Lise 3 MÖ5).*
— *Öğretmenimiz derse katılmamız için sürekli bizimle ilgilenir, sözlü olarak uyarır bizlere seslenir bu şekilde katılmamız için uğraşır" (Lise 3 MÖ2).*
— *"Beden eğitimi dersleri bizi yani mültecileri de ilgilendiren konularla yapılıyor" (Lise 3 MÖ2).*
— *Evet beden eğitimi dersi benim ile alakalı ve beni ilgilendiren konular var. Beden eğitimi dersinde hiç yabancılık yaşamıyorum. Hocamız yıl boyunca bize birçok şey öğretiyor" (Lise 1 MÖ2).*

Yapılan sınıf gözlemlerinde, elde edilen temaları ve kodlamaları destekleyen gözlemlere rastlanılmıştır.

Lise 3 kodlu okulda 11. sınıfa yapılan Beden Eğitimi ve Spor dersinde yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında*, "ders, okulun parke zeminli spor salonunda yapılmaktadır. "Ardından ise öğrencilerin "u" posizyonu almalarını istemiş ve karşısına bir öğrenci geçmesini isteyip parmak pası uygulamalı olarak aşamalı bir şekilde göstermiştir. Gösteri yöntemi ile parmak pası gösterdikten sonra öğrencileri karşılıklı 2 grup olarak ayırmış ve parmak pas çalışması yapmalarını istemiştir. Mülteci ve Türk öğrencilerin yerlerini ayarlamış öğrencilerin karışık halde olmasını sağlamıştır. Bu şekilde öğrencilerin birbirleri ile iletişime girmelerini amaçlamıştır. Mülteci öğrencilerin, parmak pas çalışması esnasında, farklı davranmadıkları, doğal ve normal bir şekilde parmak pas yapmaya devam ettikleri gözlemlenmiştir. Bazı mülteci öğrencilerin parmak pas esnasında biraz zorlandıkları, hareketi tam yapamadıkları gözlemlenmiş o esnada öğretmen ve öğrenciler anında dönüt vererek kol pozisyonu ve topa vurma esnasında ne yapması gerektiği konusunda onun anlayacağı şekilde el kol hareketleri ve basit Türkçe kelimelerle yardımcı oldukları, öğretmenin, öğrencinin kollarına temas ederek kol ve el pozisyonunu ayarlamaya çalıştığı, "bak bu kadar basiti yapabilirsin" gibi motive edici cümleler kullandığı ve mülteci öğrencinin de yüz ifadesinin gayet iyi ve ılımlı olduğu gözlemlenmiştir.* (Okul spor salonu, 15/04/2022).

Gözlem notları incelendiğinde, öğrencilerin, ders esnasında kısmen de olsa zorluk yaşadıkları, sınıftaki Türk öğrenciler ile ortak hareket edip çalışmalara ortak katılmalarında bir sorun olmadığı, öğretmen ve Türk öğrencilerin yardım etmesi ve ilgilenmesi, öğretmenlerin ve Türk öğrencilerin, mülteci öğrencilerle iletişim kurma çabası içinde olduklarını, aralarında oluşan iletişimin etkili ve olumlu olduğunu, mülteci öğrencilerin sınıf içerisinde gayet mutlu göründükleri tespit edilmiştir. Bu gözlem sonuçları, mülteci öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen *"Sınıfını benimseme, geçici uyum sorunları, karşılıklı sevgi ve anlayış, olumlu iletişim ve yardımlaşma, kültürel uyum sağlama, ilgilenme ve motive etme"* kodlamalarını desteklediği görülmektedir.

Lise 2 kodlu okulda 11. Sınıf, Beden Eğitimi ve Spor dersinde yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında, "*Ardından ise, öğrencilerden "u" harfi şeklinde sıralanmalarını istemiş ve voleybolda parmak pas ile ilgili teorik bilgi aktarmaya başlamıştır. Teorik bilgi aktarım esnasında, aralarında konuşmaya çalışan ve dersin akışını bozan iki öğrenciyi önce sözlü olarak uyarmış ve sonra da yerlerini değiştirerek dersin işleyini yeniden sağlamıştır. Teorik bilgi aktarımını tamamladıktan sonra, elinde bulunan voleybol topu ile parmak pas uygulamasını gösterip yaptırma tekniği ile*

öğrencileri göstermiş ve öğrencilerin eşit olarak iki gruna ayrılmalarını istemiştir. Gruplara ayrdıktan sonra parmak pas uygulamasına başlamaları komutunu vermiştir. Diğer haftalarda da derse katılım göstermeyen mülteci bir öğrenci yine bu derste de etkinliğe katılım sağlamak istemedğini, isteksiz tavırları ile gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen daha önceki derslerde ki gibi iletişim kurmaya çalışmış, "biraz daha istekli olmalısın, her ders böylesin, hadi bakalım biraz sende çalışmaya katıl" şeklinde ilgilenmiş ve öğrenciyi motive etmeye çalışmıştır. Fakat öğrenci, "diğer mülteci arkadaşına, Türkçe olarak "ben anlamadım" şeklinde bir bildirim vermiştir ve bunun üzerine diğer mülteci öğrenci, öğretmenin dediklerini, kendi dilinde tercüme ettikten sonra kısa bir cevapla" istemiyorum" diyerek öğretmene dönüt verdiği gözlemlenmiştir. Bunun üzerine sınıfta bulunan bir Türk öğrenci, "hocam, bırakın şunu ya, oynamazsa oynamasın o ne anlar voleyboldan, onlar ancak kavga etmeyi iyi bilirler" şeklinde bir teki vermesi üzerine, öğretmen, "oğlum sen müdahale etme, böyle konuşmaman ile ilgili seni daha öncede uyardım, bir daha bu tarz söylemler duymak istemiyorum" şeklinde cevap verdiği gözlemlenmiştir. Bu olayın üzerine, derse katılım sağlamak istemeyen mülteci öğrenci ve ona tercümanlık yapan mülteci arkadaşı ile, onlara tepkili bir şekilde cevap veren Türk öğrencinin birbirlerine karşı sert bakışlar ile baktıkları, dersin kısa bir süre bölündüğü fakat öğretmenin müdahalesi ile çalışmanın devam ettiği gözlemlenmiştir."(Okul Bahçesi, 12/04/2022).

Beden eğitimi ve spor dersinin 2. saatinde araştırmacının gözlemleri şu şekilde devam etmiştir: "*ders zilinin ardından öğrencilerin toplanmasını isteyen öğretmen, parmak pas çalışmasına devam etmiştir. Sınıfta ders esnasında bulunan 8 mülteci öğrencinin 7 sinin çalışmalara istekli bir şekilde devam ettikleri gözlemlenmiştir. Agresif davranışlar sergileyen Türk öğrenci, yine çalışma esnasında ara ara ilk ders cevap verdiği mülteci öğrenciye ve arkadaşına sert bakışlar ile baktığı gözlemlenmiştir. Bu esnada, çalışmayı tamamlayan öğretmen, öğrencilere "arkadaşlar, kısa bir voleybol maçı yapalım, hem parmak pas hareketini daha iyi kavramış olursunuz, şimdi maç yapmak isteyen öğrenciler ayakta kalsın, oynamak istemeyenler ise banklara oturup bizi izlesinler, ders alanından başka bir yere çıkmanızı istemiyorum" diyerek takımlar oluşturmaya başladılar. Toplam 10 kişi oynamak istediğini ifade etmiştir. Oynamak isteyen öğrencilerin 4 ünün mülteci, 6' sının ise Türk öğrenci oldunu gözlemlenmiştir. Öğretmen takımları 5 erli olarak oluşturmuş, mülteci öğrencileri eşit sayıda iki takıma bölmüştür. Kendisinin onları izleyeceğini belirterek başlamalarını istemiştir. Oyun başlamış ve öğrenciler gayet neşeli ve heyecanlı bir şekilde oynamaya devam etmişlerdir. Oyunu izleyen öğretmenin ara ara, parmak pas uygulasını azami olarak yapan öğrencilere, "aferin, bravo, çok güzel" şeklinde*

geri bildirimler verdiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, gayet ılımlı ve istekli bir şekilde voleybol oynamaya bir süre devam ettikten sonra ders bitiş zili çalmış ve ders bitmiştir." (Okul Bahçesi, 12/04/2022).

Gözlem notları incelendiğinde, öğrencilerin birbirlerine dilsel olarak yardım ettikleri, derse katılım seviyesi düşük mülteci öğrenciler ile öğretmenin iletişim kurmaya ve derse karşı motive etmeye çalıştığı, iletişim kurmaya çabası içinde olduğu fakat bu olumlu davranışların arasında, sınıf içerisinde olumsuz olarak agresif kişiliğe sahip öğrencilerin tepkiler verebildiği görülmüştür. Bu gözlem sonuçları, mülteci öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen *" ilgilenme ve motive etme, iletişim kurma çabası, Oyunlara ve etkinliklere dahil olma,"* kodlamalarını desteklediği görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenler ile yapılan görüşmelerde de mülteci öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen kodlamaları destekleyen cevaplar olduğu görülmüştür.

— *"Sınıflarda bulunan mülteci öğrenciler Türkmen oldukları için Türkçe'yi ve Türk kültürünü biliyorlar bu öğrenciler sınıf içerisinde ve derste yabancılık çekmiyorlar, tam tersi, kendilerini sınıfın bir parçası olarak gördüklerini hareketleri ile belli ediyorlar, sınıfta ki diğer öğrencilerle Türk mülteci ayırmaksızın ortak hareket edebiliyor oyunlar oynayabiliyorlar, çünkü özellikle Türk öğrencilerle kültürleri yakın. Ayrıca, derslerde, Türkçesi zayıf olan ve arapça konuşan öğrencilerede tercümanlık yapar gibi, bizler ile iletişim kurmalarını sağlıyorlar. Ama dil bilmeyen, öğrenemeyen özellikle afgan ve pakistan uyruklı öğrenciler daha çok sorun yaşıyorlar, iletişim kısıtlı derecede oluyor bu da iletişim kurmak için ne kadar gayret gösterirseniz gösterin olmuyor, oyun ortamında, sınıf ortamında, ders ortamında ister istemez zorlanıyorlar" (BEÖ5).*

— *"Eğer bir mülteci öğrenci dil bilmiyorsa, en büyük sorun o zaman başlıyor, dil bilmeyen çocuk etkileşime giremiyor, kapalı bir kutu gibi kalıyor kenarda. İstediğiniz kadar iletişim kurmaya çalışın, bir de içine kapanık ya da sert gergin bir mizacı varsa, sınıfta misafir gibi gelip oturup oturup gidiyorlar. Oyunlara, etkinliklere, maçlara katılmıyorlar, öğrencilerden birisi şaka yapmaya kalksa, kötü bakışlar ile kendini korumaya çalışıyor. Kaba tabirle "ayrıksı" tabirini tam karşılıyorlar. Ama iletişimi yüksek, girişken, sosyal, özgüveni yüsek mülteci öğrencilerimiz de var tabiki. Onlar ile etkinlikler oyunlar, turnuvalar yapıyoruz. Türk öğrenci neyse onlarda öyle oluyorlar" (BEÖ4).*

Beden eğitimi öğretmenlerinin görüşmelerde vermiş oldukları bu cevaplar, mülteci öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen *"olumlu*

iletişim ve yardımlaşma, geçici uyum sorunları, iletişim kurma çabası, ilgilenme ve motive etme, oyunlara ve etkinliklere dahil olma" kodlamaları desteklediğini tespit edilmiştir.

Çizelge 3.3. Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Temalar ve Kodlar.

Tema	Kod	f
1. Kapsayıcı eğitimin tanımlanması	Akran eşitliği sağlamak	2
	Dahil etmek	3
	Eğitim ortamını düzenlemek	3
2. Kapsayıcı eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri	Emir komuta yöntemi	3
	Alıştırma yöntemi	5
	Katılım yöntemi	4
	Eşli öğretim yöntemi	4
3. Kapsayıcı eğitim esnasında karşılaşılan sorunlar	Yetersiz Türkçe bilgisi kaynaklı iletişimsizlik ve ilgisizlik	10
4. Kapsayıcı eğitimin gelişimi ile ilgili görüşler	Türkçe öğrenim kurslarına önem verilmesi	4
	Ders kitaplarının daha uygun hale getirilmesi	2
	Hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinin giderilmesi	2

Araştırmaya katılan öğretmenler ile yapılan görüşmeleri sonucunda," kapsayıcı eğitimin tanımı, Kapsayıcı eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ve kullanımları, Kapsayıcı eğitim esnasında karşılaşılan sorunlar, Kapsayıcı eğitimin gelişimi ile ilgili görüşler" olmak üzer dört tema tespit edilmiştir. Temalar incelendiğinde ise, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi, akran eşitliğini sağlamak, dahil etmek ve eğitim ortamını düzenlemek olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim esnasında, komut, alıştırma, katılım ve eşli öğretim yöntemini kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları esnasında, yetersiz Türkçe bilgisi kaynaklı iletişimsizlik ve ilgisizlik ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin gelişimi ile ilgili görüşleri incelendiğinde ise, kapsayıcı eğitimin Türkçe öğrenim kurslarına verilen önemin artmasıyla, ders kitaplarının kapsayıcı eğitime uygun hale getirilmesiyle ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinin giderilmesiyle gelişim göstereceği tespit edilmiştir. Elde edilen tema kodlamaları oluşturan öğretmenlere ait görüşmelerden elde edilen cevaplar şu şekildedir:

— *"Kapsayıcı eğitim aslında, öğretim ortamında bulunan farklı bireyler arasında akran eşitliğini sağlamaktır. Yani, farklı olan öğrenciyi dahil etmektir"*(BEÖ1).

— *"Kapsayıcı eğitim, bir sınıfta bulunan öğrenciler arasında eşitliği sağlayıp, bütün öğrencileri aynı anda öğretim programına dahil etmektir"* (BEÖ2).
— *"Kapsayıcı eğitim, öğrenciler arasında eşitliği sağlamak, farklı olan öğrenciyi, normal öğrencilerin arasına dahil etmek ve sınıf ortamını buna göre düzenlemektir"* (BEÖ4).
— *"Ders esnasında en çok başvurduğum yöntem komuta yöntemi diyebilirim. ardından ise sıklıkla alıştırma ve eşli öğretim yöntemlerini kullanırım sınıfın ve konunun durumuna göre başvurduğum zamanlar oluyor"* (BEÖ1).
— *"Meslek lisesi olduğumuz için bizim çocuklar biraz fazla hareketliler o yüzden sıklıkla komuta yöntemine başvurmak zorunda kalıyorum. işlediğimiz konuya göre de alıştırma, katılım ve eşli yöntemlere de başvuruyorum tabi ki"* (BEÖ2).
— *"Özellikle spor branşları ile ilgili ünitelerde genellikle alıştırma ve eşli öğretim yöntemlerini kullanıyorum"* (BEÖ5).
— *"Dersin içeriğine göre kullandığım yöntem değişiyor. Kimi zaman eşli grup çalışmaları yaptırırım, kimi zaman katılım yöntemini, kimi zaman ise emir komuta ve alıştırma yöntemlerini kullanırım"*(BEÖ3).
— *"Öğrenciler ile aramızda bazen iletişimsizlik olabiliyor. Çocuk bazen çok ilgisiz olabiliyor sanki okula zorla geliyor gibi o çocuğu derse dahil etmek zor oluyor. Bir de en büyük sorunlardan birisi dil tabi ki, Türkçe'yi tam bilmedikleri için akademik dil konusunda eksik kalıyorlar ve anlayamıyorlar bazen"* (BEÖ1).
— *"En büyük sorun tabi ki dil bilmeme. Okullarımızda Türkçe okuma yazma kursları olmasına rağmen Türkçe'yi hala öğrenemeyen ilgisiz çocuklarımız var"* (BEÖ2).
— *Öğrencilerimiz Türkçe'yi yeteri kadar bilmiyor öğrenmek için de çaba sarf etmiyor maalesef* (BEÖ3).
— *Bizim öncelikli sorunumuz dili bilmeme ya da az bilme o yüzden, Türkçe kurslarına önem verilmeli hatta çocuklar okula başlamadan önce bir süre Türkçe kurslarına alınmalı. Ayrıca, başarılı mülteci öğrencilerimiz de oluyor onlara karşı olumlu tutum geliştirmemiz gerekir. Mülteci olduğu için biraz eğitim seviyeleri düşük gibi bir algı oluyor ama onların arasında da çok zeki çocuklar çıkabiliyor"* (BEÖ1).
— *Beden eğitimi dersi için tek sorunumuz Türkçe kurslarına yeteri önemin verilmemesi ama genel olarak baktığımızda diğer derslerin kitaplarını incelediğimde, ders kitaplarının kapsayıcı eğitime uygun bir şekilde*

mülteci öğrencileri daha fazla kapsayacak şekilde hazırlanması gerekir diye bir düşünce oluştu kafamda" (BEÖ2).

— *Hizmet içi eğitimler kısmen yeterli diyebilirim, eğitimlerin arttırılması bizim faydamıza olur çünkü bundan sonra mülteci öğrencilerimiz hep olacak gibi görünüyor"* (BEÖ3).

Yapılan sınıf gözlemlerinde, elde edilen temaları ve kodlamaları destekleyen gözlemlere rastlanılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde derslerde eşli öğretim yöntemini kullandıklarını bildirmişlerdir. Yapılan gözlemlerde elde edilen araştırmacı (gözlemci) notlarına bakıldığında aşağıda bulunan gözlem notunun alındığı tespit edilmiştir.

Lise 3 kodlu okulda, 11. Sınıfa ait Beden Eğtimi ve Spor dersinde yapılan gözlemlere göre,*"Ardından ise basketbol da top sektirme hareketini yaptırma tekniği ile gösterdiği gözlemlendi. Öğretmenin ders esnasında, basketbol da top sektirme hareketini yaptırırken eşli öğretim yöntemini kullandığı ve mülteci ve Türk öğrencileri eşleştirme konusunda dikkat ettiği gözlemlendi." (Okul Spor Salonu, 20/03/2022).*

Lise 2 kodlu okulda, 10. Sınıfa yapılan Beden Eğitimi ve Spor dersinde yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında "*öğretmen dersin başında öğrenciler ile samimi bir selamlaşma yaptıktan sonra yoklama aldığı, basketbolda atış tekniği ile ilgili teorik bilgi verdiği ve atış tekniğini gösterdikten sonra öğrencileri 4 gruba ayırdığı, her basketbol potasında 2 grup yer alacak şekilde sınıf ortamını düzenledikten sonra sırayla atış yapılmasını sağladığı, her grunun düdük komutuyla atış yapmasını istediği ve bu şekilde tenefüs zili çalana kadar devam ettiği gözlemlenmiştir. İkinci ders öğrencilerin potaya atış yapma alıştırmalarına devam etmesini istediği gözlemlenmiştir. (Okul Bahçesi, 25/03/2022).*

Öğretmen kullandığı eşli öğretim yöntemi ile dersin kapsayıcılığını sağlamıştır. Ayrıca, eğitim ortamını düzenlemiş, mülteci öğrencilerin sınıfa dahil olmasını sağlamış ve Türk-mülteci öğrencileri eşleştirme yaparak, akran eşitliğini sağlamıştır.

Lise 2 kodlu okulda 11. Sınıf, Beden Eğitimi ve Spor dersinde yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında, *"Ardında ise, öğrencilerden "u" harfi şeklinde sıralanmalarını istemiş ve voleybolda parmak pas ile ilgili teorik bilgi aktarmaya başlamıştır. Teorik bilgi aktarım esnasında, aralarında konuşmaya çalışan ve dersin akışını bozan iki öğrenciyi önce sözlü olarak uyarmış ve sonra da yerlerini değiştirerek dersin işleyini yeniden sağlamıştır. Teorik bilgi aktarımını tamamladıktan sonra, elinde bulunan voleybol topu ile parmak pas uygulamasını gösterip yaptırma tekniği ile*

öğrencileri göstermiş ve öğrencilerin eşit olarak iki gruna ayrılmalarını istemiştir. Gruplara ayrdıktan sonra parmak pas uygulamasına başlamaları komutunu vermiştir. Diğer haftalarda da derse katılım göstermeyen mülteci bir öğrenci yine bu derste de etkinliğe katılım sağlamak istemedğini, isteksiz tavırları ile gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen daha önceki derslerde ki gibi iletişim kurmaya çalışmış, "biraz daha istekli olmalısın, her ders böylesin, hadi bakalım biraz sende çalışmaya katıl" şeklinde ilgilenmiş ve öğrenciyi motive etmeye çalışmıştır. Fakat öğrenci, "diğer mülteci arkadaşına, Türkçe olarak "ben anlamadım" şeklinde bir bildirim vermiştir ve bunun üzerine diğer mülteci öğrenci, öğretmenin dediklerini, kendi dilinde tercüme ettikten sonra kısa bir cevapla" istemiyorum" diyerek öğretmene dönüt verdiği gözlemlenmiştir. Bunun üzerine sınıfta bulunan bir Türk öğrenci, "hocam, bırakın şunu ya, oynamazsa oynamasın o ne anlar voleyboldan, onlar ancak kavga etmeyi iyi bilirler" şeklinde bir teki vermesi üzerine, öğretmen, "oğlum sen müdahale etme, böyle konuşmaman ile ilgili seni daha öncede uyardım, bir daha bu tarz söylemler duymak istemiyorum" şeklinde cevap verdiği gözlemlenmiştir. Bu olayın üzerine, derse katılım sağlamak istemeyen mülteci öğrenci ve ona tercümanlık yapan mülteci arkadaşı ile, onlara tepkili bir şekilde cevap veren Türk öğrencinin birbirlerine karşı sert bakışlar ile baktıkları, dersin kısa bir süre bölündüğü fakat öğretmenin müdahalesi ile çalışmanın devam ettiği gözlemlenmiştir." (Okul Bahçesi, 04/05/2022).

Gözlem notları incelendiğinde, öğrencilerin yetersiz Türkçe bilgisi kaynaklı iletişimsizlik ve ilgisizlik bulunduğuna dair notlar bulunduğu görülmüştür. Bu gözlem sonuçları, mülteci öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen *"yetersiz Türkçe bilgisi kaynaklı iletişimsizlik ve ilgisizlik "* kodlamalarını desteklediği görülmektedir.

Yapılan gözlemlerde elde edilen araştırmacı (gözlemci) notlarına bakıldığında aşağıda bulunan gözlem notunun alındığı tespit edilmiştir.

Lise 3 kodlu okulda 12. Sınıf, Beden Eğitimi ve Spor dersinde yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında, *"beden eğitimi öğretmeni, voleybolda manşet pas uygulamasını, öğrencileri ikişerli grupar halinde eşleyerek alıştırma yapmalarını sağladığı gözlemlenmiştir." (Okul Spor Salonu, 06/04/2022)*

Lise 2 kodlu okulda 11. Sınıf, Beden Eğitimi ve Spor dersinde yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında, *"öğretmenin, dersin işleyişi sağlamak için genellikle emir komuta yöntemini kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretmen, eşli çalışmalarda da karşılıklı manşet pas uygulaması esnasında, düdükle komut verdiği esnada karşı tarafa topu atmalarını istediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, ders bitiminde de dersin bittiğini*

belirtmek ve öğrencilerin toplanması sağlamak amacıyla düdük komutu kullandığı gözlemlenmiştir." (Okul Bahçesi, 08/04/2022).

Lise 1 kodlu okulda, 10. Sınıf beden eğitimi ve spor dersinde yapılan yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında, "öğretmen, mülteci ve *Türk öğrencileri birbirleri ile eş olacak şekilde sıralamış ve eşleştirmiştir. Eşleştirme yaptıkdan sonra ise, basketbolda paslaşma çalışması yapmalarını sağlamıştır. Öğretmen başlangıç ve bitişlerde düdük çalarak komutlar vermiştir." (Okul Bahçesi, 21/03/2022).*

Lise 3 kodlu okulda, 12. Sınıf beden eğitimi ve spor dersinde yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında,*"karşılıklı eşleşen öğrencilerin basketbolda, top sektirme ve paslaşma uygulaması yaptıkları esnada, top sektirme uygulamasını yanlış yapan mülteci öğrenciye beden eğitimi öğretmeninin anında müdahale ederek, "yanlış yapıyorsun, gel yanıma, sana doğrusunu hem göstereyim hem de yaptırayım" şeklinde iletişim kurduğu fakat mülteci öğrencinin öğretmenin yanına gitmediği gözlemlenmiştir. Bunun üzerine öğretmen tekrar seslenip yanına gitmesini istemiştir. Yine öğretmenin yanına gitmeyen öğrenciye, türkçe bilen mülteci öğrenciler kendi ana dilinde seslenerek, onu öğretmenin çağırdını söylemeleri üzerine öğretmenin yanına gitmiştir. Bu durumdan, öğrencinin Türkçe dil bilgisinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir." (Okul Spor Salonu, 23/03/2022).*

Lise 2 kodlu okulda, 10. Sınıf beden eğitimi ve spor dersinde yapılan gözlemler sonucunda alınan gözlem notlarına bakıldığında, "*daha önceki derslerde de öğretmenin oyunlara dahil etmeye çalıştığı fakat sürekli olarak derslerde etkinliklere ve çalışmalara katılmayı reddeden mülteci öğrenci, basketbol da turnike uygulamalarının yapıldığı bu derste de, öğretmenin, önce göz temasıyla sonra da sözlü olarak iletişim kurmaya çalıştığı mülteci öğrenci, arkadaşının tercümanlığı aracılığı ile, derse katılmak istemediğini ve köşede oturmak izlemek istediğini belirttiği gözlemlenmiştir." (Okul Bahçesi, 22/03/2022).*

Yukarıda bahsedilen gözlem notları incelendiğinde, görüşmelerden elde edilen, *"Akran eşitliği sağlamak, Dahil etmek, Eğitim ortamını düzenlemek, komut yöntemi , Alıştırma, Katılım, Eşli öğretim yöntemi, Yetersiz Türkçe bilgisi, Derse karşı ilgisizlik, İletişimsizlik*" kodlamalarını destekleyen bulguların bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, gözlem sonuçlarında tespit edilen, halen Türkçe bilmeyen mülteci öğrencilerin bulunması, "Türkçe öğrenim kurslarına önem verilmeli" kodlamasını desteklediğini göstermektedir.

4. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, beden eğitimi ve spor dersinde mülteci çocuklara yönelik uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarının beden eğitimi öğretmeni ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Türk öğrenciler ile yapılan görüşmelerde, sınıf içerisinde, mülteci öğrenciler ile aralarında karşılıklı bir anlayış ortamının bulunduğu, zaman zaman anlaşılamayan durumlar yaşanabildiği, arkadaşlık kurma ve yardımlaşma ortamının oluştuğu, fiziksel aktiviteler esnasında mültecilerle Türk öğrencilerin iletişimlerinin daha da arttığı, zaman zaman dil bilmemelerinden ve iletişime kapalı çekingen mülteci öğrencilerden dolayı iletişim konusunda yetersizlikler ortaya çıktığı ve sınıf ortamında zaman zaman öğrenciler arasında eşitlik sağlamak ile ilgili ve dersin akıcılığının bozulması ile ilgili sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bu sonuçların, sınıf gözlemleri aracılığı ile elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği ve desteklediği görülmüştür. Bu sonuçlara göre, mülteci öğrencilerin eğitim sürecine katılmadan önce, yeteri kadar bir hazırlık evresinden geçmedikleri, dil ve sosyal destek konusunda yetersizliklerle karşı karşıya kaldıkları bundan dolayı da, sınıf içerisinde iletişimsizlik yaşanabildiği ve derslerin akıcılığının zaman zaman kaybolduğu görülmektedir. Bu duruma engel olabilmek amacıyla, mülteci öğrencileri eğitim öğretim ortamına dahil etmeden önce hazırbulunuşluk düzeylerinia arttırmak amacıyla gerekli dil desteğinin ve sosyal rehabilitasyonun tamamlanması gerektiği görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, yapılan araştırmayı destekleyen çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Yıldırım, (2020) sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilere uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarını incelediği çalışmasında, mülteci öğrencilerin derslerde veya teneffüslerde oluşturan oyun gruplarına veya oynanan oyunlara dahil olmak istememelerinin altında dil sorunlarının bulunduğu lakin gruplara ve oyunlara katılan mülteci öğrencilerin ise Türk öğrenciler tarafından daha fazla benimsendikleri, önemsendikleri, sevgi gördükleri ve öğretmenler tarafından daha başarılı öğrenciler olarak algılandıkları bildirmiştir. Beirens ve ark., (2006), Block ve ark., (2014), Hughes ve Beirens, (2007) yapmış oldukları çalışmalar sonucunda, mülteci çocukların ortama uyum sağlamalarında, spor ve rahatlatıcı fiziksel etkinlikler yapılmasının olumlu yönde etkisi olduğunu bildirmişlerdir. Kaplan, (2009), yapmış olduğu araştırmasında, mülteci sayısının artması sebebiyle okullarda farklı sorunların ortaya çıkmaya başladığını ve bu sorunların en başında ise, kültürel ve dil sorunu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca mülteci öğrencilerin sadece bilişsel öğrenme zorluklarla değil aynı zamanda duygusal ve davranışsal sorunlarla da okullara

uyum sağlama konusunda zorluklar yaşadıklarını bildirmiştir. Doğutaş (2016) araştırmasında farklı ülke, dil ve kültürler nedeniyle mülteci öğrencilerin sınıfa uyum sağlamakta ve katılmakta güçlük çektiklerini ve sınıftaki akademik ve bireysel çalışmalara katılmaktan çekindiklerini belirtmiştir. Ayrıca okullarda ortaya çıkan en büyük sorunun uyum ve iletişim sorunu olduğunu bildirmiştir. Atencio (2006), yapmış olduğu çalışmada,mülteci öğrencilerin okulu benimsemelerinde, spor ve müzik aktivitelerinin etkili olduğunu, mülteci öğrencilerin spor ve müzik aracılığı ile okula kabul edilebilirliklerinin arttığını ve ırkçı ve ayrımcı tutumları azalttığını bildirmiştir. Bu sonuçlar, çalışmada yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen sonuçları desteklemektedir. Sonuçlar incelendiğinde, mülteci öğrencilerin kültürel farklılıklardan dolayı, daha çekingen davranabildikleri, bunun yanına dil yetersizliği de eklenince sosyal ilişkilerde iletişime kapalı ya da zor iletişim giren bireyler ile karşı karşıya kaldıkları, bu sorunun çözümü için öncelikle dil dersteğinin yanında, rehabilitasyon sürecinin de eklenerek mülteci öğrencilerin iletişime daha açık olmaları sağlanmalıdır.

Mülteci öğrenciler ile yapılan görüşmelerde, öğrencilerin geçici uyum sorunları yaşasalarda, sınıflarını benimsedikleri, sınıf ile ortak hareket edebildikleri, Türk öğrenciler ile aralarında karşılıklı sevgi ve anlayış, olumlu ve etkili iletişim ortamının bulunduğu, bundan dolayı rahatlıkla oyun ortamı kurabildikleri, sınıf içerisinde mutlu olabildikleri, Türk öğrencilerden dil konusunda yardım gördükleri, öğretmenlerin, mülteci öğrencileri derse dahil edebilmek için, ilgilendikleri ve motive etmeye çalıştıkları, sürekli mülteci öğrenciler ile iletişim kurma çabası içinde oldukları, beden eğitimi ve spor dersinde işlenen konuların, mülteci öğrencileride kapsayan evrensel konular olduğu bu yüzden yabancılık çekmeden rahatlıkla oyunlara ve etkinliklere dahil oldukları tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bu sonuçların, sınıf gözlemleri aracılığı ile elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği ve desteklediği görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında, beden eğitimi öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin derslere katılmalarını sağlamak için öğretmenlerin genellikle geleneksel yöntemleri ve şahsi becerilerini kullandıkları görülmüştür. Bu da kapsayıcı eğitime yönelik hizmetiçi eğitimlerin zaman zaman yetersiz kalabildiği ve mülteci öğrencinin derse katılımının tamamen öğretmenin şahsi gayretine bağlı olduğunu göstermektedir. Bunun önüne geçebilmek adına, daha planlı, daha kalıcı bir kapsayıcı eğitim programı oluşturulup, öğretmenlerin daha bilgili ve kalifiyeli bir hale gelmeleri sağlanmalıdır.

Gindling ve Poggio, (2012) yapmış oldukları çalışmada, okulda oyun ve etkinliklere katılım sağlayan bazı mülteci öğrencilerin, iletişim ile ilgili sorunlarını ileri derecede çözdükleri ve derslerde daha da başarılı, daha konuşkan

ve sınıfta içerisinde oluşturulan gruplara katılma konusunda daha aktif oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıflarda uygulanan kaynaştırma programlarının, mülteci öğrencilerin okulda ve yaşam alanlarında akranlarına etkin bir şekilde uyum sağlamalarına, akranlarına olumlu davranışlarla model olmalarına ve aidiyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Fazel ve ark., (2012) yapmış oldukları çalışmada, mülteci öğrencilere, okullarında bulunan yerli öğrencilerin verdiği desteğin, mülteci öğrencilere zihinsel ve sosyal sağlık bakımından katkı sağladığını bildirmiştir. Uptin ve ark., (2013), yapmış oldukları çalışmada, mülteci öğrencilerin okula aidiyet duygularını arttırmak için uygulanan spor ve müzik akvitilerinin yeterli seviyede olmadığını mülteci öğrencilerin okul ortamında daha geniş bire şekilde kapsanmaları gerektiğini bildirmişlerdir. Bu sonuçlar, çalışmada yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen sonuçları desteklemektedir. Bu sonuçlara bakıldığında, mülteci öğrencilerin sosyalleşme ve kaynaşma süreçlerine sportif ve fiziksel faaliyetlerin oldukça önemli katkılarının olduğu fakat öğrencilere yönelik müfredatın yeteri kadar sosyo kültürel ve sportif faaliyetlerin uygulanmasına izin vermediğini görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, kapsayıcı eğitimi, akran eşitliğini sağlamak, dahil etmek ve eğitim ortamını düzenlemek olarak tanımladıkları, ders esnasında genellikle, emir komuta yöntemi, alıştırma yöntemi, katılım yöntemi ve eşli öğretim yöntemini kullandıkları, kapsayıcı eğitim uygulamaları esnasında, Türkçe bilgisinin yetersizliğinden, derse karşı ilgisiz ve iletişimsizlikten dolayı, sorunlar ile karşı karşıya kaldıkları, kapsayıcı eğitim uygulamaların daha fazla geliştirilmesi için, Türkçe dil kurslarına daha fazla önem verilmesi gerektiğini, ders kitaplarının daha uygun hale getirilmesi gerektiğini ve hizmet içi eğitimlerin daha yeterli hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, sınıf gözlemlerinden elde edilen sonuçların da öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara benzerlik gösterdiği ve desteklediği görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında, kapsayıcı eğitim uygulamalarının sadece dil yetesizliğinden değil, öğretmenlerin çağdaş ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımları olan; işbirliği yaklaşımı,akran öğretimi,spor eğitim modeli vb. modeller yerine geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih etmelerinden dolayı da sorunlar yaşadıkları bu sorunları yaşamamak için yapılandırmacı öğretim yöntemleri tercih etmelerinin daha yararlı olacağı söylenebilir. Ayrıca yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi, öğrencilerin derslerde işbirliği ve yardımlaşmaları artacak, sorumluluk alarak kendilerini gruba dahil hissedecek, iletişimleri artacak ve bu arada daha kalıcı öğrenmelere ve daha sosyal ilşkiler kurulmasına katkıda bulunacağı aşikardır.

Dryden ve Peterson'ın (2011) yılında yapmış oldukları araştırmada, genellikle

dil sorunu yaşadıkları, öğretmenlerin bu sorun ve diğer yaşanan sorunlara karşı, mülteci öğrencilere daha kapsayıcı ve kuralları açıkça belirlenmiş bir eğitim ortamı sağlamalarının gerektiğini bildirmiştir. Öğretmenlerin, savaştan etkilenmiş mülteci veya sığınmacı çocuklarla çalışma, bir farkındalık ve duyarlılık düzeyi geliştirme ve öğrencilerle çalışmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinme konusunda kendilerine güvendikleri belirtilmektedir (Frater ve Mathieson, 2004). Stewart'a (2011) göre öğretmenler, eğitim faaliyetleri öncesinde mülteci öğrencileri yakından tanımanın ve onlarla yakın ilişkiler geliştirmenin önemli olduğuna inanmaktadır. Taylor ve Sidhu (2012), mülteci öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılayan uzun vadeli politikaların, mülteci öğrencilerle ilgili araştırmalarında oldukça mühim olduğunu savunmaktadırlar. Bornman ve Rose (2010) çalışmalarında, etkili sınıf yönetimi ve öğrenmeyi desteklemek için standartlaştırılmış müfredat içeriğinin kullanılması yoluyla, öğretmenlerin mülteci öğrencileri öğrenme etkinliklerine dahil etmek için yaratıcı ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsediğinde akademik başarıda büyük farklılıkların mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Davies (2008), mülteci öğrenciler ile yapmış olduğu çalışmada nitelikli öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin maruz kalmış oldukları sorunlara yönelik empati kurma, öğrencilerin yaşanmışlıklarını ve kültürlerini dikkate alma, buna göre hazırlanan bir programıizleme, ebeveyn-öğretmen arasında etkili bir işbirliğini kurma, okul içinde travma sonrası danışmanlık hizmeti ile destek sağlayabilme ve genel olarak güvenli ve samimi bir ortam oluşturabilmek için nitelikli olmasının gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Bu sonuçlar, mülteci öğrencilere yönelik kaynaştırma eğitim uygulamalarının daha başarılı olması için eğitim ortamının bilgili, yenilikçi ve donanımlı eğitimcilere sahip olması gerektiğini düşündürmekte ve bu da karakter sahibi eğitimin mevcut eğitim ortamında tam olarak bulunmadığını göstermektedir.

Taylor ve Sidhu (2012) yapmış oldukları araştırma sonucunda, okullarda, "hiç kimseye renk, din ve cinsiyet ayrımı yapılmaksızın herkesin kol kola aynı müziğe aynı ritmi tutmasına dayalı bir halay ya da bu öğrencilerin yaşadıkları problemlere bağlı olan zorluk seviyesi yüksek bir parkura benzetilebileceğini" ifade etmiştir. Ayrıca, mülteci öğrencilerin tam manasıyla kapsanmalarının, engelli öğrencilere yönelik uygulanmakta olan kaynaştırma sürecine benzemesi gerektiğini belirtmiştir. Ek olarak, mülteci öğrencilere uygulanan kapsayıcı eğitimin olumlu ve hoşgörülü bir tutum sergileme sonucu başarılı olabileceğini bildirmiş ve öğretmenlerin ve tüm okul çalışanların bir ekip olarak kapsayıcı eğitime destek vermesi gerektiğini ifade etmiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Son yıllarda özellikle Orta Asya bölgesinde meydana gelen savaş ve iç karışıklık ortamı nedeniyle milyonlarca insanın göç etmesi, özellikle Avrupa ülkelerinde ve ülkemizde mülteci sayısının oldukça yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Farklı ülkelere göç eden mültecilerin hayatlarına devam ettirebilmeleri kapsamında göç alan ülkeler çeşitli kanunlar ile mültecilerin haklarını koruma altına almayı amaçlamışlardır. bu kanunların arasında eğitim ve öğretim yaşında bulunan mülteci bireylerin eğitim ve öğretim haklarını düzenleyen kanunlarda bulunmaktadır. Eğitim öğretim hayatına devam etmek isteyen mültecilerin eğitim ortamına uyum sağlamaları amacıyla bir takım kapsayıcı eğitim uygulamaları oluşturulmuş ve bu uygulamaların eğitim ortamında işleyişinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yürülmektedir. Bu kapsamda u çalışmada, ortaöğretim düzeyinde beden eğitimi ve spor dersinde mülteci çocuklara yönelik uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarının beden eğitimi öğretmeni, Türk ve mültei öğrenci görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, Türk öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, eğitim ve öğretim ortamında, mülteci öğrenciler ile aralarında karşılıklı anlayış ortamının genel itibarı ile sağlanabildiği, arkadaşlık kurabildikleri, özellikle sportif faaliyetler esnasında iletişimlerinin arttığı gibi olumlu sonuçlara ulaşılmış olsa da, zaman zaman, mülteci öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında dil yetersizliğinden dolayı iletişim kurma konusunda zorluklarla karşılaşıldığı, anlaşılamayan durumlar olduğu, iletişime kapalı bireyler ile iletişim kurulamadığı, öğrenciler arasında eşitliği sağlama konusunda zorluklar yaşandığı, akran zorbalığı ve derslerin akıcılığının bozulması gibi sorunlar ile karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan sınıf gözlemlerinde de, Türk öğrencilerin mülteci öğrencilere ders esnasında genellikle yardımcı ve arkadaşçıl bir tavır içerisinde oldukları, sportif faaliyetler ile Türk ve mülteci öğrenciler arasında iletişimin arttığı, zaman zaman iletişime kapalı öğreciler ile iletişim kurma çabasının başarısız olduğu başarısız olduğu, zaman zaman akran zorbalığının yaşandığı ve derslerin akıcılığını yitirdiği gibi sonuçlara rastlanışmıştır. Elde edilen sınıf gözlemi sonuçlarının, görüşmelerden elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Araştırmaya dahil olan mülteci öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, mülteci öğrencilerin sınıfta geçici uyum sorunları yaşasalar da bir süre sonra benimsedikleri, sınıfta çoğunlukla ortak hareket edebildikleri, Türk öğrenciler ile aralarında genellikle karşılıklı sevgi ve anlayış olduğu, Oyunlara ve etkinliklere dahil olabildikleri, Türk sınıf arkadaşları ile aralarında dil konusunda yardımlaşma olduğu, sınıf içerisinde olumlu ortamlarınun bulunduğu, Türk

öğrenciler ile aralarında olumlu ve etkili bir iletişim olduğu birbirlerine zamanla kültürel uyum sağlayabildikleri, öğretmenleirinin mülteci öğrencileri derse dahil edebilmek için sık sık iletişim kurmaya çalıştıkları, ilgilenerek derse motive olmaları için gayret gösterdikleri, beden eğitimi ve spor dersinde, evrensel ve mülteci öğrencileri kapsayan konuların işlendiği, bu yüzden spor faaliyetlerine karşı yabancılık çekmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan gözlemler de ise, mülteci öğrencilerin ders esnasında kısmen dil yetersizlinden dolayı kısmen zorlanmalar yaşadıkları, iletişime kapalı ve dersle ilgisiz mülteci öğrenciler haric diğer mülteci öğrencilerin sınıf ile ortak hareket edebildikleri, oyun ortamına dahil olabildikleri, olumlu ve etkili iletişim kurma gayreti gösterdikleri, öğretmenlerin onları derse dahil etmek için ilgilendikleri, motivasyonlarını arttırmaya çalıştıkları, bu olumlu yaklaşımlar ve kapsayıcı konuların işlenmesi sebebiyle mülteci öğrencilerin yabancılık çekmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gözlemlerden elde edilen bu sonuçların, görüşmelerden elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdikleri ve destekledikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamında beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi, "akran eşitliği sağlamak, dahil etmek ve eğitim ortamını düzenlemek" olarak tanımladıkları, kapsayıcı eğitim esnasında, daha çok emir komuta yöntemini, alıştırma yöntemini, katılım yöntemini, ve eşli öğretim yöntemini" yani, geleneksel yöntemleri kullandıkları, kapsayıcı eğitim uygulamaları esnasında, yetersiz Türkçe bilgisi kaynaklı iletişimsizlik ve ilgisizlik, ve kapsayıcı eğitimin gelişimi ve uygulanabilmesi için, mülteci öğrencilerin daha planlı ve aktif bir şekilde Türkçe kurslarına katılmalarını gerektiği, genel olarak bakıldığında ders kitaplarının kapsayıcı eğitime tam uygun içerikler barındırmadığı ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan sınıf gözlemleri sonucunda, öğretmenlerin, ders esnasında öğrenciler arasında eşitlik sağlamaya çalıştığı, mülteci öğrencileri uygulamalara dahil etmek için çaba gösterdikleri, ve ders esnasında eğitim ortamını onları da eğitime dahil edecek şekilde düzenlemeye çalıştıkları, derslerde genellikle geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmştır. Bu sonuçlar görüşme sonuçları ile benzerlik göstermekte olup, görüşme sonuçlarını destekler nitelik olduğu görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor dersinde mülteci öğrencilere yönelik uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda, aşağıda belirtilen öneriler sunulmuştur.

- Mülteci öğrencilere yönelik uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler attırılarak, kapsayıcı eğitimin kalitesi arttırılabilir ve beden eğitimi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim düzeyleri güçlendirilebilir.

- Mülteci öğrencilerin eğitim öğretim ortamına dahil edilme süreçlerinden önce, yeterli düzeyle bir Türkçe dil kursu almaları ve yeterli dil bilgisine sahip olduktan sonra, eğitim ortamına dahil edilmeleri, ders işleyişin aksamasını önleyebilir.
- Beden eğitimi ve spor dersi esnasında geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra modern yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin de uygulanmasını sağlamak, derslerin daha akıcı ve kalıcı olmasını sağlabilir.
- Kapsayıcı eğitimin daha kaliteli ve düzenli bir şekilde eğitim sistemine dahil edilmesi için lisans öğretmenlere lisans eğitimlerinden itibaren kapsayıcı eğitim ile ilgili dersler verilebilir.

KAYNAKLAR

ADESOPE OO, LAVİN T, THOMPSON T, UNGERLEİDER C (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, **80**(2)**:** 207–245.

AGER A, STRANG A (2008). Understating integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, **21**(2)**:** 166–191.

AĞIR O, SEZİK M (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynaklanan güvenlik sorunları. *Birey ve Toplum Dergisi*, **5**(9)**:** 991-1014.

AİNSCOW M (2000). Profile. In P. Clough, and J. Corbett (Eds), Theories of Inclusive Education (pp. 39–42). London: Paul Chapman.

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

AİNSCOW M, HAİLE-GİORGİS M (1998). The education of children with special needs: Barriers and opportunities in Central and Eastern Europe. Florence: UNICEF.

AİNSCOW M, KAPLAN I (2004). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, **29**(2)**:** 106-116.

AİNSCOW M, HOWES A, FARRELL P, FRANKHAM J (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, **18**(2)**:** 227-242.

AİNSCOW M (1998). Exploring links between special needs and school ımprovement. *Support For Learning.* **13**(2)**:** 70–75.

AKÇAMETE AG (2009). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar. A.G. Akçamete (Ed.). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (ss. 29-76). Ankara: Kök Yayıncılık.

AKSOY Z (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. **5**(20)**:** 292-303.

ALLEN E, COWDERY G (2014). The exceptional child: Inclusion in early childhood education (8. edition). USA: Cengage Learning.

ALTUNIŞIK MB, TÜR Ö (2006). From Distant Neighbors to Partners? Changing Syrian–Turkish Relations. Security Dialogue, 229-248.

ALTUNIŞIK R, COŞKUN R, BAYRAKTAROĞLU S, YILDIRIM E (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamaları, Sakarya: Sakarya Kitabevi.

ANDERMAN E (2002). "School Effects On Psychological Outcomes During Adolescence," Journal Of Educational Psychology, Cilt 94, Sayı 4, s. 795–809.

ANGAY H (2012). Doğu ve Güneydoğu İllerinden İzmir'e Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Okul Sorunlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

ARMSTRONG D, CHEYRL ARMSTRONG, A, SPANDAGOU I. (2011). Inclusion: By choice or by chance. International Journal of Inclusive Education, **15**(1)**:** 29-39.

ARNOT H, PİNSON M (2005). The education of asylum-seeker and refugee children. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge.

ARSLAN A (2017). Evrensel tasarıma dayalı öğrenme ve evrensel olarak tasarlanmış eğitim programları. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, **5**(2)**:** 328-334.

ATALAY M, ÖZTÜRK Ş (2016). türkiye'deki illerin göç ve işsizlik istatistiklerine göre kümelenmesi. *In 2nd International Congress on Applied Sciences: Migration, Poverty and Employment,* Konya. 23-25.

ATENCİO M (2006). Crunk, cracking and choreographies [manuscript]: the place and meaning of health and physical activity in the lives of young people from culturally diverse urban neighbourhoods, Doctoral Dissertation, University of Wollongong, Avusturalya.

BACAKOVA M, ALİSON C (2013). "Continuing Professional Development (CPD) As A Means To Reducing Barriers To İnclusive Education: Research Study Of The Education Of Refugee Children İn The Czech Republic," European Journal Of Special Needs Education, Cilt 28, Sayı 2, s. 203-216.

BAKER J, LEVY M, GREWAL D (1992). An experimental approach to making retail store environmental decisions. Journal of Retailing.

BALTACI A (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, **5**(2)**:** 368-388.

BAŞ T, VE AKTURAN U (2008). Nitel araştırma yöntemleri NVivo 7.0 ile nitel veri analizi. (1. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BAYRAKLI C (2007). Dış Göçün Sosyo-Ekonomik Etkileri: Görece Göçmen Konutlarında (İzmir) Yaşayan Bulgaristan Göçmenleri Örneği", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

BAYRAM B (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

BEIRENS H, MASON P, SPICER N, HUGHES N, HEK R (2006). Preventative Services for Asylum Seeking Children: A Final Report of the National

Evaluation of the Children's Fund. London.
BHUGRA D, GUPTA S, BHUI K, JAMES K, DRİSS M, JAMES N, ADIL Q, THOMAS S, RACHEL T (2011). WPA Guidance On Mental Health And Mental Health Care İn Migrants. *World Psychiatry*.**10:** 2-10.
BHUGRA D, SUSHAM G, MERYAM SO, IRIS TC, NICHOLAS D, JOLYON D, ADIL Q, DRISS M, MARIANNE CK, ILARIA TA, MAİİANO B, MAURO GC (2014). European psychiatric association EPA guidance mental health care of migrants. *Eur Psychiatry*, **29**(2)**:** 107-115.
BİRLEŞMİŞ MİLLETLER (BM) (1966). Ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ilişkin uluslararası sözleşme.
Erişim:[https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c016/tbmm22016089ss 0148.pdf] Erişim Tarihi 12.Şubat.2023.
BLACKWELL D, MELZAK S (2000). Far from the battle but still at war: Troubled refugee children at school. London: The Child Psychotherapy Trust
Erişim: [http://understandingchildhood.net/documents/22Farfromthebattle.pdf]. Erişim Tarihi 03.Nisan.2023.
BLOCK K, CROSS S, RIGGS E, GİBBS L (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, **18**(12)**:** 1337–1355.
BORNMAN J, ROSE J (2010). Believe that all can achieve: Increasing classroom participation in learners with special support needs. Pretoria: Van Schaik
BOSTAN H (2018). Geçici koruma statüsündeki suriyelilerin uyum, vatandaşlık ve iskân sorunu. *Göç Araştırmaları Dergisi*, **4**(2)**:** s.38-88.
BOSTANCI M (2017). Suriyeli Sığınmacı Sorunu ve Basına Yansımaları, Anahtar Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
BÜYÜKÖZTÜRK Ş, KILIÇ ÇAKMAK E, AKGÜN ÖE, KARADENİZ Ş, DEMİREL F (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem
CAİRO A, DİANE S, JİLL B, KATİE J (2012). F.A.C.E. Time (families and communities educating): accommodating newcomers in elementary school," *Multicultural Education*, **19**(2)**:** 55-58.
CAMERON L, RUTLAND A, BROWN R, DOUCH R (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, **77**(5)**:** 1208–1219.
CANPOLAT H (2015). Küresel göç ve Türkiye'nin göç politikalarının gelişimi. *İdarecinin Sesi*, 34-46.
CEDAW (1979). (Declaration on the Elimination of Discrimination against Women). The convention on the elimination of all forms of discrimination against women.

Erişim: [http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm]. Erişim Tarihi: 18.Mart.2023.

CHRİSTİE P, SIDHU R (2002). Responding to golobalisation: Refugees and the challenges facing Australian schools. *Mot Pluriels*, **21:** 1–11.

CONVENTION OF THE RIGHTS OF THE CHILD (1989). United Nations.

Erişim: [https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx]. Erişim Tarihi: 05.Nisan.2023.

CORBIN JM, STRAUSS A (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria,*Qualitative Sociology* **13**(1)**:** 3-21.

CORREA-VELEZ I, GIFFORD S, BARNETT A (2010). Longing to belong: social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science and Medicine,* **71**(8)**:** 1399–1408.

COŞKUN İ, EMİN MN (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

CRAIG T, JAJUA PM, WARFA N (2009). Mental health care needs of refugees. *Psychiatry*, **8**(9)**:** 351–354.

CRESWELL JW, POTH CN (2018). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. *Fourth edition. Los Angeles, USA: Sage*: 41- 64.

CRESWELL J (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. *Thousand Oaks, CA: Sage.*

CRESWELL J W (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (2nd Ed.) *California: Sage Publications*.

CRESWELL JW, POTH CN (2018). Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches. 4th Edition, *SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks*.

CROUCH R, CHRISTOPHER K, SUSAN M. (2014). Student-teacher relationships matter for school inclusion: school belonging, disability, and school transitions. *Journal Of Prevention And Intervention İn The Community,* **42**(1)**:** 20-30.

ÇELIK B (2015). Türk hukukunda uluslararası koruma başvurusunda bulunan veya uluslararası korumadan yararlanan yabancıların hak ve yükümlülükleri. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, *Özel Sayı* **1:** 92-100.

ÇETİNER S (2020). Suriye krizi özelinde uluslararası göç sorunu, yönetimi ve uluslararası göç sorununun ev sahibi ülkeye sosyo-ekonomik etkileri: Türkiye örneği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi,

Kahramanmaraş.
ÇOKLUK Ö, YILMAZ K, OĞUZ E (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Egitimbilim*; **4**(1)**:** 95-107
DAĞLIOĞLU H, DOĞAN E, TURUPCU A, BASİT O (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **37**(3)**:** 883- 910.
DAVIES AZ (2008). Characteristics of adolescent Sierra Leonean refugees in public schools in New York City. *Education and Urban Society*, **40**(3)**:** 361–376.
DEDE Ş (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, **2**(2)**:** 91- 94.
DEDEOĞLU S, ÇİSEL EKİZ G (2011). Göç ve Sosyal Dışlanma. Eflatun Yayınları, Ankara.
DEMİREL KAYA E. (2019). Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
DENNER J, COOPER CR, LOPEZ EM, DUNBAR N (1999). Beyond giving science away: How university-community partnerships ınform youth programs, research and policy. *Society for Research in Child Development.* **13**(1)**:** 1-17.
DIAC (2011). Australia's Refugee and Humanitarian Program. Fact Sheet 60. Canberra: Department of Immigration and Citizenship, Australian Government
DIJKSHOORN A (2016). Inclusive education for refugee and asylum seeking children a systematic literature review, Master's Thesis, Jönköping University School Of Educatıon And Communıcatıon, İsveç.
DİNÇER B, KARACA D, YAVUZ H (2013). Göçün ikinci yılında Suriyeli savaş mağdurları. *Analist Dergisi*. **25:** 20-27.
DOĞUTAŞ A. (2016). Tackling with Refugee Children's Problems in Turkish Schools. Journal of Education and Training Studies, **4**(8)**:** 1-8.
DOOLEY K (2009). Rethinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching: Practice and Critique*, **8**(1)**:** 5–19.
DOOLEY KT, Thangaperumal P (2011). Pedagogy and participation: literacy education for low-literate refugee students of African origin in a western school system. *Language and Education*, **25**(5)**:** 385–397.
DOST S (2015). Ulusal ve uluslararası mevzuat çerçevesinde ülkemizdeki

Suriyeli sığınmacıların hukuki durumu, *Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, **4**(1)**:** 27-69.

DRYDEN-PETERSON S. (2011). Refugee education: *A global review. Geneva*: UNHCR.

EDUCATION QUEENSLAND (2005). Inclusive education statement.

Erişim:[http://education.qld.gov.au/stdentservices/learning/docs/inclusedstatement2005.pdf]. Erişim Tarihi: 05.Nisan.2023

EKİCİ S, TUNCEL G (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, **5**(1)**:** 9-22.

EMİN MN (2016). Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

EREN E (2016). Kitlesel Akınlarda Kitlesel Koruma: Türkiye'deki Suriyeliler, Türk göçü 2016 seçilmiş bildiriler. *London: Transnational Press*:212.

ERG (2016). Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Erişim:[https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf]. Erişim Tarihi 05.Mayıs.2023.

ERKAN R, ERDOĞDU Y (2006). Göç ve çocuk suçluluğu . *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, **9**(9)**:** 79-90.

FAZEL M, REED RV, PANTER-BRICK C, STEIN A (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: *Risk and protective factors. The Lancet*, **379**(9812)**:** 266–282.

FLORIAN L, LINKLATER H (2010). Preparing teachers for ınclusive education: Using ınclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, **40**(4)**:** 369–386.

FRANKS M (2011). Pockets of participation: Revisiting child-centred participation research. *Children & Society*, **25**(1)**:** 15–25.

FRATER-MATHIESON K (2004). Refugee trauma, loss and grief: Implications for interventions. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice (pp. 12–34). London, England: Routledge Falmer.

GENÇ Y, ÇAT G (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, **8**(1): 363-394.

GINDLING, TH, POGGIO S (2012). Family separation and reunification as a factor in the educational success of immigrant children. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, **38**(7)**:** 1155-1173.

GIVEN LM (2021). 100 Questions (and Answers) about Qualitative Research (Çev.Bakla A., Çakır İ.) 100 Soruda Nitel Araştırma. Anı

Yayıncılık:Ankara.
GLASER B, STRAUSS AL (1967). Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research, Chicago: Aidine.
GLASER BG, STRAUSS AL. (1967). The Discovery of Grounded Theory. New York: Aldine de Gruyter. 17.
GUBA E (1987). What have we learned about naturalistic evaluation? *Educational Practice*, **8**(1)**:** 23-43.
GÖÇ İDARESİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2017); 2016 Türkiye Göç Raporu.
GÖKBAYRAK Ş (2008). Uluslararası göç ve kalkınma tartışmaları: Beyin göçü üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, **63**(3)**:** 61-74.
GUBA EG, LINCOLN YS (1981). Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. Jossey-Bass.

GÜLER A, HALICIOĞLU MB, TAŞĞIN S (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma (2.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
GÜLYAŞAR M (2017). Suriyeliler ve Vatandaşlık: Yerel Halk ve Suriyeli Sığınmacılar", OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları, **7**(13)**:** 78-80.
GÜNEŞ H, AKTAŞ İ, KONUK Ö, ŞAHSUVAROĞLU TE (2013). Eğitim. E. MENDA, N. BALKAN ve N. BERKTAY (Ed.), Engelsiz Türkiye için yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler içinde (s. 174-227). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
HALLAHAN C (1998). Inclusive further education in a market economy. 1998. PhD Thesis. London: University of East London.
HAMILTON R, DENNIS M (2004). Educational İnterventions For Refugee Children: Theoretical Perspectives And İmplementing Best Practice, Routledge Falmer, London.
HARMAN BB (2009). Inclusion/integration: Is there a difference? California Department of Social Services.
Erişim: [http://www.cdss.ca/images/pdf/general_information/integration_vs_inclusion.pdf]. Erişim Tarihi: 01.Mart.2023.
HATTAM R, EVERY D (2010). Teaching in fractured classrooms: Refugee education, public culture, community and ethics. *Race Ethnicity and Education*, **13**(4)**:** 409–424.
HAYTON, A. (2013). Tackling disaffection and social exclusion. London: Routledge.
Erişim: [https://doi.org/10.4324/9781315042190]. Erişim Tarihi: 03.Mart.2023.

HECKMANN F (2008). Education And The İntegration Of Migrants. Bamberg: EFMS.

HEK R (2005a). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, **17**(3)**:** 157–171.

HENNESSY KD, FINKBINER R, HILL G (2006). The national registry of evidence-based programs and practices: A decision-support tool to advance the use of evidence-based services. *International Journal of Mental Health*, **35**(2)**:** 21–34

HESSE-BİBER S, LEAVY P (2005). The practice of qualitative research. Thousand Oaks:Sage Publications.

HOOGESTEGER S (2013). Een zoektocht naar belonging: valt er onderscheid te maken tussen vluchtelingen en migranten? Universiteit Leiden.

Erişim: [https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/21932/Bachelors criptieEen zoektocht naar belonging Sanne Hogesteeger s1040111.pdf?sequence=]. Erişim Tarihi: 03.Nisan.2023.

HOUSER, J. (2015). Nursing research: reading, using, and creating evidence. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.

HUGHES, N., & BEIRENS, H. (2007). Enhancing educational support: Towards holistic, responsive and strength-based services for young refugees and asylum-seekers. Children & Society, **21**(4)**:** 261–272.

INCLUSION INTERNATIONAL (2009). "Better Education For All: A Global Report. Salamanca: INICO.

Erişim:[http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf]. Erişim Tarihi: 28.Mayıs.2023.

İÇDUYGU A, DİKER E (2017), Labor market ıntegration of syrian refugees in turkey: from refugees to settlers. *Göç Araştırmaları Dergisi*, **3**(1)**:** 12-28.

İMECE. (2017). Dezavantajlı Grupların Bilgi ve Beceriye Erişimi.

Erişim:[https://imece.com/wpcontent/uploads/2017/12/DezavantajliGruplar_imece_0117pdf. Erişim Tarihi: 12.Nisan.2023.

JİMERSON SR, SHARKEY JD, NYBORG V, FURLONG MJ (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, **9**(1)**:** 9–19.

KAP D (2014). Suriyeli Mülteciler: Türkiye'nin Müstakbel Vatandaşları. Akademik Perspektif.

KAPLAN I (2009). Effects of trauma and the refugee experience on psychological assessment processes and interpretation. *Australian Psychologist*, **44**(1)**:** 6–15.

KARAKUŞ E (2006). Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri (Sultanbeyli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

KARGIN İA (2018). The unending arab spring in syria: the primary dynamics of the syrian civil war as experienced by syrian refugees, *Turkish Studies*, **13**(3)**:** 25-42.

KAYA E (2018). Avrupa Birliği'nde göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonu, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KAYA M (2009). Beyin Göçü / Entellektüel sermaye erozyonu bilgi çağının gönüllü göçerleri: beyin gurbetçileri. *Eğitime Bakış Dergisi*, **13:**14-29.

KEDDİE A (2011b). Pursuing justice for refugee students: Addressing issues of cultural (mis)recognition. International *Journal of Inclusive Education*, **15**(1)**:** 1–16.

KINIK K (2010). Göç, sürgün ve iltica, *Hayat Sağlık Dergisi*, **2:** 36–39.

KIRILMAZ MC (2019). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Zonguldak.

KOVINTHAN T (2016). Learning and teaching with loss: Meeting the needs of refugee children through narrative ınquiry. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, **10**(3)**:** 141-155.

KÖŞK M (2022). Ülkemizde Kapsayıcı Eğitimin Görünümü.

Erişim:[https://ogretmenimecesi.com/5-16-ulkemizde-kapsayici-egitimin-gorunumu/]. Erişim Tarihi: 12.Haziran.2023.

KURT H (2006). Göç eğilimleri ve olası etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, **4(**1)**:** 135-160.

LINDAHL E (2007). Gender and ethnic interactions among teachers and students evidence from Sweden (Working Paper 25), Uppsala, Sweden: Institute for Labour Market Policy Evaluation.

LINGARD B, MİLLS M (2007). Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, **11**(3)**:** 233–244.

LINGARD B, MİLLS M, HAYES D (2000). Teachers, school reform and social justice: Challenging research and practice. *Australian Educational Researcher*, **27**(3)**:** 99–115.

MACISCO J J (1992). International migration: Issues and research needs. In C.

goldscheider, migration, Population Structure, And Redistribution Policies. New York, Routledge, s.28.
MARSHALL G (2005). Sosyoloji Sözlüğü (2. Baskı), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
MARSHALL MQ (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods (3rd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
MATTHEWS J (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, **18**(1)**:** 31-45.
MAYS N, POPE C (2000). Qualitative research in health care, assessing quality in qualitative research. *BMJ*, **320:** 50-52.
MCBRIEN JL (2005). Educational needs and barriers of refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, **75**(3)**:** 329-364.
MCBRIEN JL (2011). The importance of context: vietnamese, somali, and ıranian refugee mothers discuss their resettled lives and ınvolvement in their children's schools. Compare: *A Journal Of Comparative And International Education,* **41**(1)**:** 75-90.
MCCALL AL, VANG B (2012). Preparing preservice teachers to meet the needs of Hmong refugee students. *Multicultural Perspectives*, **14**(1)**:** 12–37.
MCCANN T, CLARK E (2004b). Grounded Theory in Nursing Research: Part 2- Critique, Nurse Researcher. **11**(2)**:** 19-28.
MCDONELL J, BROWN B (2013). Inclusion İn General Education Classes. J. Mcdonnell & M. Hardman (Eds.), Sucessful Transition Programs: Pathways For Student With Intellectual And Developmental Disabilities İçinde:149-172. London: SAGE.
MCEACHRON G, BHATTİ G (2005). Language support for immigrant children: A study of state schools in the UK and US. Language, *Culture and Curriculum,* **18**(2)**:** 164–180.
MCEWAN EK, MCEWAN JM (2003). Making Sense Of Research. Thousand Oaks, CA: Corwin.
MENEKŞE F (2018). Eğitimde Kapsayıcılık.
Erişim:[https://www.teknolojikogretmenler.com/wp-content/uploads/2022/08/Modul-5-Egitimde-Kapsayicilik-Ozet-4.pdf]. Erişim: Tarihi: 28.Mayıs.2023.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu.
Erişim: [https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf]. Erişim: Tarihi: 28.Nisan.2023.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 6/6/1997 tarihli ve 23011 sayılı Resmî Gazete.

Erişim:[https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukm unda_kararname.pdf]. Erişim Tarihi:12.Nisan.2023

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2013). Engelsiz Okul Modeli: Standartlar ve Performans Göstergeleri, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Erişim:[https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04115200_engelsizokulmodeliyolharitas.pd]. Erişim Tarihi: 22.Nisan.2023.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2013b); Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.).

MERRIAM SB (1998). Qualitative Research and Case Study App- Lications İn Education. San Francisco: Jossey Bass.

METİN N, ŞENOL FB. (2017). Kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında iş birliği yardımlaşma paylaşma davranışlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, **10**(51)**:** 754-768.

MORGAN DL (1998). Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods: Application to Health Research. *Qualitative Health Research*, **8:** 362-376.

NAR B (2008). Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri (Dilovası Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

NAR S CAVKAYTAR A (2019). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitime erişimleri. Anadolu Journal of Educational Sciences International, **9**(2)**:** 929-953.

NATIONAL CHILD TRAUMATIC STRESS NETWORK: REFUGEE TRAUMA TASKFORCE. (2005). Mental health ınterventions for refugee children in resettlement: White paper II. Los Angeles: National Center for Child Traumatic Stress.

NAZ Y (2015). Türkiye'nin uluslararası göç politikası ve uluslararası göçün Türkiye'deki güncel sorunları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

NUSCHE D (2009). What works in migrant education? a review of evidence and policy options. (OECD Education Working Paper No. 22), Paris: OECD Publishing.

NWOSUOC, BARNES SL (2014). Where difference is the norm: Exploring refugee student ethnic identity development, acculturation, and agency at Shaw Academy. *Journal of Refugee Studies*, **27**(3)**:** 1–23.

O'BRIEN T, GUINEY D (2001). Differentiation İn Teaching And Learning: Principles And Practice. London: Continuum.

ODOM SL, BUYSSE V, SOUKAKOU E (2011). Inclusion for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, **33**(4)**:** 344-356.

OLÇAY GÜL S (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **3**(5)**:** 111-123.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (OYGM) (2019)

Erişim: [https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesiinclusiveeducation/icerik/67 9]. Erişim Tarihi: 20.Şubat.2023

ÖZKAN ŞY, KIRKGÖZ S, BEŞDERE B (2019). Normalleştirmeden Kapsayıcı Eğitime: Tarihsel Gelişim. GÜRGÜR, H. ve RAKAP, S. (Ed.) Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme İçinde (s. 19-56). Ankara: Pegem Akademi.

ÖZSERVET Y, SİRKECİ İ (2016). Editörden: Çocuklar ve göç. *Göç Dergisi*, **3**(1)**:** 1-4.

ÖZSOY Y, ÖZYÜREK M, ERİPEK S (1992). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Karatepe Yayınları.

ÖZTÜREK M (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Temelleri Ve Geliştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.

ÖZTÜRK M, CENGİZ ŞT, KÖKSAL H, İREZ S (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı (Ed.:Semih Aktekin), Meb, Ankara.

PATTON MQ (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. Qualitative Social Work, **1**(3)**:** 261–283.

PAXTON G, SMITH N, WIN AK, MULHOLLAND N, HOOD S (2011). Refugee status report: A report on how refugee children and young people in victoria are faring. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development (DEECD).

POLAT M (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. *Research in Education and Social Sciences*. **17:** 323-338.

PUGH K, EVERY D, HATTAM R (2012). Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school. Australian Educational Researcher, **39**(2)**:** 125–141.

PUNCH KF (2005). Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar (D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

RESMÎ GAZETE (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 09.11.1982. **5**(22)**:** S. 17863:3- 5,

Erişim: [http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf]. Erişim Tarihi: 01.Nisan.2023.

SAĞIRLI M (2016). Eğitim ve İnsan Kaynağı Yönünden Türk Beyin Göçü: Geri Dönen Türk Akademisyenler Üzerine Alan Araştırması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

SANJEEV K, KUMAR K (2007). Inclusive education in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*, **2**(2)**:** 1-15.

SAPON-SM (2003). "Inclusion: A matter of social justice,'' *Teaching All Students*. **61**(2)**:** 25–28.

SARITAŞ E, ŞAHİN Ü, ÇATALBAŞ G (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **25**(1)**:** 208-229.

SCHOOLLEIDERSREGISTER PO (2016). Nieuwe kinderen, nieuwe kennis: Uitdagingen voor schoolleiders bij de opvang van kinderen van vluchtelingen. Utrecht, 1–23.

SCHWEITZER R, STEEL Z, STEEL Z (2008). Researching refugees: methodological and ethical considerations. In P. Liamputtong (Ed.), Doing Cross-Cultural Research: Ethical and Methodological Perspectives. (pp. 87–101). Netherlands: Springer.

SERTTAŞ B (2020). İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime dair görüşleri. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

SHAW J (2003). Children Exposed To War/Terrorism. *Clinical Child And Family Psychology Review*. **6**(4)**:** 237–246.

SIDHU R, TAYLOR S (2009). The trials and tribulations of partnerships in refugee settlement services in Australia. *Journal of Education Policy*, **24**(6)**:** 655–672.

STAGER A (2007). Differentiated ınstruction in mathematics. Unpublished master's thesis. Caldwell College, New Jersey.

STEWART DW, SHAMDASANI PN (1990). Focus groups: Theory and practice. *Applied Social Research Methods Series*. **20:** 24-27. Newbury Park, CA: Sage.

STEWART J (2011). Supporting refugee children: Strategies for teachers. Toronto, Canada: University of Toronto Press.

STEWART J (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education,* **6**(3)**:** 172–189.

STREKALOVA E, HOOT J (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, **16**(1)**:** 21-24.

STREUBERT HJ, CARPENTER DR (2011). Qualitative research in nursing. (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.

STUBBS S (2002). Inclusive Education: Where There Are Few Resources, The Atlas Alliance, Oslo.

SUCUOĞLU B, KARGIN T (2010). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

SZENTE J, HOOT J, TAYLOR D (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, **34**(1)**:** 15-20.

ŞAHİN S (2003). Özel Eğitimin Tarihçesi. A. Ataman (Ed.). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitime Giriş içinde (ss. 41-57). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ŞAYAN EC (2020). Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

ŞEKER BD SİRKECİ I (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics and Sociology*, **8**(4)**:** 122-133.

ŞEKER BD, ARSLAN Z (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, **8**(1)**:** 86-105.

ŞİMŞEK H, DAĞISTAN, A, ŞAHİN C, KOÇYİĞİT E, YALÇINKAYA GD, KART M, DAĞDELEN S (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **5**(2)**:** 177- 197.

ŞİMŞEK Ü (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TARHAN Ö (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **9:** 649-669.

TAŞKIN, ERDEMLİ Ö (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal Of Educational Research* **75:** 157-159.

TAYLOR S, SIDHU RK (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education* **16**(1)**:** 39-56.

TEPECİK A, YAKAR G (2017). Eğitim kurumlarında evrensel tasarım eksenli bilgilendirici donatılar. *Ulakbilge*, **5**(16)**:** 1715-1729.

TERZİ YK (2010). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve

çözüm önerileri, *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, **3**(3)**:** 163-183.

THOMAS G (2013). "A Review Of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking,'' *British Educational Research Journal,* **39**(3)**:** 473–490.

TOPAL AH (2015). Geçici koruma yönetmeliği ve Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki statüsü. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, **2:** 1-16.

TUNÇ B (2012). Eğitimin Tarihsel Gelişimi Ve 21. Yüzyılda Eğitim Biliminde Yönelimler. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. H. Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi.

AY T (2019). Uluslararası Koruma ve Geçici Koruma Kapsamındaki Yabancıların Türkiye'de Çalışma Hakkı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

TUZCU P (2008). Zorunlu göç ve küresel dönemde değişen nitelikleri: Türkiye üzerine bir inceleme, Kocaeli Üniversitesi SBE, Kocaeli.

ULUSLARARASI MÜLTECİ HAKLARI DERNEĞİ

Erişim: [https://www.umhd.org.tr]. Erişim Tarihi: 22.Mart.2023.

UNCHR (2019a). Global Trends, Forced Displacement in 2018.

Erişim: [https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdfc. Erişim Tarihi: 15.Şubat.2021

UNCHR (2019b); Turkey Key Facts and Figures.

Erişim: [https://www.unhcr.org/tr/wpcontent/uploads/sites/14/2019/08/7.1-UNHCR-Turkey-Key-Facts-and-FiguresAugust-2019-1.pdf]. Erişim Tarihi: 14.Mart.2023.

UNESCO (2001). The Open File On İnclusive Education: Support Materials For Managers And Administrators,

Erişim: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132164]. Erişim Tarihi: 19.Aralık.2022.

UNESCO (2005). Guidelines For İnclusion: Ensuring Access To Education For All, UNESCO, Paris.

UNESCO (1990). World Declaration on Education For All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Paris.

Erişim: [http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf]. Erişim Tarihi: 01 Ocak.2023

UNESCO (1990). World declaration on education for all.

Erişim: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_eng]. Erişim Tarihi: 12.Ocak.2023.

UNESCO (1994). The salamanca statement and framework for action on special needs education,

Erişim: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF]. Erişim Tarihi: 09.Şubat.2023.
UNESCO (2000). The Dakar framework for action. Paris: UNESCO.
UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris.
Erişim: [http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf]. Erişim Tarihi: 01.Ocak.2023.
UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education.
Erişim:[http://www.unesco.org/new/en/mediaservices/singleview/news/unescos_new_policy_guidelines_on_inclusion_in_education]. Erişim Tarihi: 04.Şubat.2023.
UNICEF (2012). The Right Of Children With Disabilities To Education: A RightsBased Approach To İnclusiveEducation.
Erişim:[https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf]. Erişim Tarihi: 11.Kasım.2022.
UNICEF (2017). İncluding Children With Disabilities İn Quality Learning: What Needs To Be Done?
Erişim:[https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf]. Erişim Tarihi: 19.Eylül. 2022.
UNICEF (2012). The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education.
Erişim:[http://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper_ENGLISH.pdf]. Erişim Tarihi: 08.Ekim.2022.
UNICEF (2018). UNICEF Turkey 2018 humanitarian situation report (Re-port No. 21). Retrieved from UNICEF.
Erişim:[https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Turkey_Humanitarian_Situation_Report_No._21___May_2018.pdf]. Erişim Tarihi: 01.Kasım.2023.
UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. (1993). The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities.
Erişim:[https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the equalization ofopportunities-for-personswithdisabilities.html#:~:text=Persons%20with%20Disabilities,Standard%20Rules%20on %20the%20Equalization%20of%20Opportunities% 20for%20Persons%20with,resolution%2048%2F96%20annex]. Erişim Tarihi: 12,Mart.2023.
UPTIN J, WRIGHT J, HARWOOD V (2013). It felt like ı was a black dot on white paper: Examining young former refugees' experience of entering

Australian high schools. *Australian Educational Researcher*, **40**(1)**:** 125–137.

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.

VERKUYTEN M, STEENHUIS A (2005). Preadolescents understanding and reasoning about asylum seeker peers and friendships. *Applied Developmental Psychology*, **26**(6)**:** 660– 679.

VFST (2004). School's In for Refugees: Whole school guide to refugee readiness. Melbourne.

Erişim:[http://www.goodrunsolutions.com.au/resources/downloads/links/PDF_ REFUGEES_- _Guide_to_ school_rediness.pdf]. Erişim Tarihi: 05.Ocak.2023.

VILEGAS AM, STROM K, LUCAS T (2012). Closing the racial/ethnic gap between students of color and their teachers: *An elusive goal. Equity and Excellence in Education*, **45**(2)**:** 283-301.

WALKER A, JILL S, MICHELLE L (2004). 0Not İn My Classroom: Teacher Attitudes Towards English Language Learners İn The Mainstream Classroom," *NABE Journal Of Research And Practice*, **2**(1)**:** 130–160.

WARNOCK M (1979). Children with special needs: The warnock report. *British Medical Journal*, **1**(6164)**:** 667-668.

WHITEMAN R (2005). Welcoming the stranger: A qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies*, **31**(4)**:** 375–391.

WILSON RM, MURTAZA R, SHAKYA YB (2010). Pre-migration and post-migration determinants of mental health for newly arrived refugees in Toronto. *Canadian Issues*, **45:** 45–49.

XU Y, FİLLER J (2008). Facilitating family involvement and support for inclusive education. *The School Community Journal*, **18**(2)**:** 53–72.

YAKAR G, TEPECİK A (2017). Eğitim kurumlarında evrensel tasarım eksenli bilgilendirici donatılar. *Ulakbilge*, **5**(16)**:** 1715-1729.

YILDIRIM A, ŞİMSEK H (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM A, ŞİMŞEK H (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara.

YILDIRIM A, ŞİMŞEK H (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. baskı). Ankara: Seçkin.

YILDIRIM A, ŞİMŞEK H (2014). Nitel Araştırma Yöntemleri, Yedinci Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YILDIRIM E (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi. Doktora Tezi. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

YILDIRIM E (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, **49**(225)**:** 283-317.

YILDIZ A (2017). Göç ve entegrasyon politikalarında vatandaşlık. *Göç Araştırmaları Dergisi,* **3**(1)**:** 32-48.

YILMAZ A (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri" *International Periodical For The Languages", Literature And History of Turkish or Turkic*, **9**(2)**:** 686-1688.

YIN RK (2009). Case Study Research: Design and Methods. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

ZHANG Y, WILDEMUTH BM, (2009). Qualitative analysis of content, in Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library, B.M. Wildemuth (ed.), Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.