



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKULDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE İKİNCİ DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN İNCELENMESİ**

ESRA OVALI

ORCID: 0000-0002-2260-1283

Danışman

Doç. Dr. BEYHAN NAZLI KOÇBEKER EİD

ORCID: 0000-0002-7930-0545

Konya – 2023

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında bana destek olan, deneyimi, disiplini ve bilgisi ile çalışmama yön veren, çalışmamın ilk gününden beri fikirlerimi destekleyen, çalışmanın tamamlanmasında büyük emeği olan, öğrencisi olmaktan onur duyduğum çok değerli hocam, sayın Doç. Dr. Beyhan Nazlı Koçbeker Eid'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde aldığım derslerde ve yaptığım çalışmalarda tecrübelerinden faydalandığım, her zorlandığımda bana ışık tutan ve bir öğretmen olarak ufkumu genişleten çok değerli hocalarım sayın Prof. Dr. İsa Korkmaz ve Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi'ye ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Aldığım her kararda ve çıktığım her yolda benden desteklerini esirgemeyen, yüksek lisans sürecimde beni her zaman motive eden, desteklerini her an hissettiğim sevgili aileme, eğitim hayatım boyunca maddi manevi her zaman arkamda olan ve bir meslektaş olarak her zaman önümde yürüyen sevgili babam Ramazan Ovalı'ya, zorlandığım zamanlarda beni motive eden, başarılı olmam için desteğini hiç esitgemeyen sevgili annem Mesude Ovalı'ya, her daim başaracağıma inanıp beni hiç yalnız bırakmayan kardeşlerim Büşra Ovalı, Feyza Nur Ovalı ve Betül Ovalı'ya çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecim boyunca kendisinden güç aldığım, bazı günler zamanından çaldığım, ona rol model olmak için her zaman daha iyisi yapmaya uğraştığım, her düştüğümde ona baktıkça “yapacağız” diye güç aldığım ve bu süreçte bana çalışmama ihtiyaç duyduğu zamanları verdiği için canım oğlum Hilmi Atahan Ayan'a ayrıca teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmamda yardım ve desteklerini esirgemeyen sayın okul müdürüm Afir Konakçı'ya ve her zaman beni destekleyen öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Esra OVALI

Haziran 2023

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. ALAN YAZIN.....	8
2.1. Eğitim	8
2.3. Dil.....	20
2.3.1. Ana Dili	20
2.3.2. İki Dillilik	21
2.3.3. Yabancı Dil.....	22
2.3.4. İkinci Dil.....	22
2.4. Dil Eğitimi.....	24
2.5. Öğretim.....	25
2.6. Ülkemizde Mülteci/Sığınmacı Durumu	26
2.7. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi	27
2.8. Yabancı Uyruklu Bireylerin Eğitiminde Faydalanılan Uygulamalar	29
2.8.1. Yetişkinlere İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Yapılan Çalışmalar	29
2.8.2. Çocuklara İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Yapılan Uygulamalar.....	31
2.9. İlgili Araştırmalar	34
2.9.1. Yurt İçi Araştırmalar	34
2.9.2. Yurt Dışı Araştırmalar.....	36
3. YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Araştırmacının Rolü	39
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	40

3.4. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	42
3.5. Verilerin Toplanması.....	42
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	43
3.6.1. Verilerin Kodlanması	44
3.6.2. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin veri analizi	44
3.6.3. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin veri analizi	44
4. BULGULAR	45
4.1. Görüşme Verilerine İlişkin Bulgular	45
4.1.1. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelere ait bulgular	45
4.1.2. Öğrenciler İle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular ve Yorumlar	57
4.2. Gözlem	60
4.2.1. Türkçe.....	60
4.2.2. Matematik.....	61
4.2.3. Beden Eğitimi ve Oyun	61
4.2.4. Hayat Bilgisi.....	62
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	63
5.1. Tartışma.....	63
5.2. Sonuç.....	64
5.3. Öneriler.....	68
KAYNAKLAR.....	73
EKLER.....	80
Ek-1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Sınıf Öğretmenleri İçin).....	81
Ek-2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci İçin).....	83
Ek-3 Etik Kurul Belgesi	84
Ek-4 Araştırma İzin Belgesi	85
Ek5: Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	85
Ek-6 Tez Savunma Sınavı.....	86

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İlkokulda Yabancı Uyruklu Öğrencilere İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kapsayıcı Eğitim Açısından İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **73** sayfalık kısmına ilişkin, 19/06/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

19/06/2023

Esra OVALI

Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

19/06/2023

Esra OVALI

Kısaltmalar

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BM: Birleşmiş Milletler

CSIE: Kapsayıcı Eğitim Çalışmaları Merkezi

EFA: Herkes İçin Eğitim

ERG: Eğitim İzleme Raporu

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

GİGM: Göçler İdaresi Genel Müdürlüğü

IDEA: Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PİKTES: Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

UNHCR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

PİCTES: Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

PİKTES: Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İLKOKULDA YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERE İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

Esra OVALI

Bu çalışma ilkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretimini kapsayıcı eğitim açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma Konya ili Karatay ilçesinde bir devlet okulunda sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan 10 sınıf öğretmeni ve 3 PİKTES öğretmeni ile bu okulda eğitim gören 10 yabancı uyruklu öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması ile yürütülmüş olup veriler görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler katılımcının kendini rahat hissettiği ortamlarda sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış aynı zamanda ses kayıt cihazı ile veriler desteklenmiştir. Elde edilen verilerin analizi için kodlar oluşturularak veriler kodlar altında toplanmıştır. Kodlar altında toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için eğitim hayatının başında sistemli bir uygulama olmadığı, öğrencilerin sınıflarda Türkçeye maruz kalarak öğrendiği ve okul çapınca öğrenciler ve velilerde Türkçe dil sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin çoğunun okuduğunu anlama gerektiren durumlarda zorlandığı, öğretmenlerin hiçbir öğrenciyi seçmeden sürece dâhil etmeye çalıştığı gözlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin iki şekilde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. PİKTES projesinin olduğu okullarda ayrı bir sınıf oluşturulmaktadır ve bu durumun kapsayıcı eğitime uygun değildir. Bununla beraber projenin olmadığı okullarda ise sınıfta öğretmen ve akran etkileşimi ile öğrendikleri yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olduğu sınıflara bir yardımcı öğretmen verilerek öğretmenlerin sınıf içinde her öğrencinin aktif katılımını sağlaması hususunda destek verilebilir. Aynı zamanda dil bilmeyen çocukların PİKTES projesi kapsamında ayrı sınıflara alınmasındansa çocukların aşamalı bir şekilde ders saatleri dışında destek eğitime alınması şeklinde bir program geliştirilebilir. Bunların dışında en eğitimin en önemli unsurlarından olan aile faktörünün süreçte daha aktif bulunabilmesi için velilere yönelik dil eğitimleri veya kurs sınıfları açılarak ulaşılmak istenen amaçlara daha kalıcı ve hızlı bir şekilde ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, Yabancı uyruklu öğrenciler, Eğitimde eşitlik

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

A STUDY ON TEACHING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

Esra OVALI

This study has been conducted to examine the teaching of Turkish as a second language to foreign national students in primary school from the perspective of inclusive education. The study was conducted in a public school located in the Karatay district of Konya province, involving 10 classroom teachers who had foreign national students in their classes, as well as 10 foreign national students enrolled in the same school. The study was conducted using a qualitative research design known as a case study, and the data was collected through interviews. The interviews were conducted in relaxed environments, where the participants felt comfortable, and the discussions were carried out in a conversational manner. During the interviews, a semi-structured interview guide was used, and the data was also supported by recording the conversations using an audio recording device. The collected data was then analyzed by creating codes, and the data was organized under these codes for analysis. Through content analysis, the data collected was analyzed. Based on the findings, it was concluded that there is a lack of systematic implementation for teaching Turkish as a second language to foreign national students at the beginning of their educational journey. It was also observed that students learn Turkish by being exposed to it in the classrooms, and there is a language barrier issue among the students and their parents at the school level. Based on the observations, it was observed that the majority of students struggled with tasks that required reading comprehension, and the teachers made efforts to include all students in the process without singling out anyone. Upon evaluating the results, it has been concluded that the teaching of Turkish as a second language is being conducted in two ways. In schools where the PİKTES project is implemented, a separate class is formed, which is not in line with inclusive education principles. On the other hand, in schools where there is no project, an assistant teacher can be given to the classes where there are more foreign national students, whom they learn through teacher and peer interaction in the classroom, and teachers can be supported to ensure the active participation of each student in the classroom. Additionally, instead of segregating children who do not speak the language into separate classes under the PİKTES project, a program can be developed where these children receive gradual support outside of regular class hours through additional remedial education. In addition to those points, in order to enhance the active involvement of parents, a language education program or courses can be offered specifically for parents. This can help achieve the desired goals in a more sustainable and efficient manner by enabling parents to actively participate in the process.

Keywords: Inclusive education, Teaching Turkish as a second language, Foreign national students, Equality in education

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmaya yönelik varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

İnsan doğduğu andan itibaren günden güne değişir ve bu değişimin bir parçası haline gelir; doğar, gözlemler, taklit ve tecrübe ederek kimi zaman kasıtlı kimi zaman kasıtlı olmayan davranışlar edinir. Tanımda geçen davranışı Yeşilyaprak (2005) birçok davranım dizisinden oluşan bir örüntü olarak ifade etmiştir. Toplum ile iç içe yaşamak durumunda olan insan değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmaya çalışırken gereksinimleri de bu oranda değişmeye başlar. İnsanların gereksinimlerini karşılama, bildiğini/öğrendiğini aktarma isteği, kalıcı davranışlar geliştirme, değişen dünyaya ayak uydurma, sosyalleşme gibi arzuları eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır. Bahsedilen bu ihtiyaç, istek, değişim ve gelişim eğitimin hayat boyu devam etmesine sebep olmuştur. Toplumun değişen dünyaya ayak uydurması, kendini geliştirerek bilgiyi aktarması ve bu şekilde aktarılan bilginin yayılarak daha büyük kitlelere ulaşması eğitimle mümkündür. Bilgi aktarımının yapılması için ise akla gelen en temel araç dildir.

Dil insanların birbiri ile iletişim içinde olmasını ve anlaşmasını sağlayan, yaşamını devam ettirmesine yardımcı olan bir yapıdır. Her toplum kendi kültürü, örf ve geleneği, coğrafyası, toplumsal değerleri, müziği, yaşam şekli vb. birçok etken unsur ile kendine özgü bir dil yapısına sahiptir. Bu bağlamda ilk önce ailede başlayan ve daha sonra çevresindeki insanlarla etkileşimiyle öğrenilip gelişen dil yapısına “ana dili” denmektedir (Aksan, 2003: 81). Bir toplumun ana dilinde o toplumun geçmişinin ve kültürünün izleri vardır ve bundan dolayı da toplumun eğitiminin ana dilinde olması bireylerin kendi kültürünü daha derinlemesine öğrenmesine ve dilinin dil bilgisi kurallarını bilmesine katkı sağlar. Bu açıdan dil ve eğitim arasında güçlü bir ilişki vardır.

İnsanlar gelişen teknoloji, meslek, eğitim, göç gibi birçok farklı sebebe bağlı olarak yaşadığı toplumun ana dilinden farklı bir dil edinmek (bilinçsiz eylem)/öğrenmek (bilinçli eylem) durumunda kalmışlardır. Bu noktada iki dillilik, yabancı dil, ikinci dil gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. İki dillilikle ilgili birçok tanım var olmakla beraber Boylu ve İltar (2016) iki dilliliği kişinin aile ve çevresinden ya da okuldan, ana dili dışında farklı bir dili ana diline

denk veya yakın olacak şekilde edinmesi/öğrenmesi olarak tanımlamıştır. Yabancı dil ise Türk Dil Kurumu sözlüğünde yapılan en genel tanımla “ana dilin dışında olan dillerden her biri” olarak tanımlanmıştır. Yabancı dil kapsamlı düşünüldüğünde bir toplumda çoğunlukla konuşulan dil ya da iletişim için mecburi dil durumunda değildir. İkinci dil ise adından hareketle ve en genel anlamda kişinin ana dilinden sonra öğrendiği ikinci dil olarak tanımlansa da yabancı dil ile kıyaslandığı takdirde belirli bir ülkede veya bölgede ana dilinin aksine rol oynayan diğer dil olarak tanımlanmaktadır. Yani bir toplum için ikinci dilin olması orada farklı bir ortak dilin kullanılması demektir. Bu açıdan bakıldığında ikinci dil, yabancı dilin daha dar hali denilebilmektedir.

İnsanlar uzun yıllar boyunca eğitim, savaş, ekonomik, mesleki gibi birçok farklı sebepten yaşadığı toplumdaki ayrılarak göç etmişlerdir. Yapılan göçler sonucunda göç edilen yerin dili göç eden toplumun ana dilinden farklı ise bu toplum hayatlarını devam ettirebilmek için bu toplumun dilini öğrenmek durumunda kalmıştır.

Dünya üzerindeki çocukların hepsini tek tip düşünmek, aynı yeterlilikte ve öğrenme hızında varsaymak mümkün değildir. Her çocuk kendine özgü kültürel, sosyal, gelişimsel ve akademik düzeylere sahiptir. Eğitimin görevi bütün öğrencileri kapsayan bütüncül bir hizmet vermektir. Tüm çocukların farklılıkları görmeksizin eğitime dâhil etme anlamına gelen “herkes için eğitim” görüşünün ve herkese eşit imkânların sağlanması anlamına gelen “eğitimde fırsat eşitliği” kavramının yaygınlaşması, beraberinde kapsayıcı eğitim düşünce sistemini ortaya çıkarmıştır. İlk defa Salamanca Bildirisi ile temelleri atılan bu eğitim görüşü, öğrenme için engel teşkil edebilecek her durumu kapsayan, dışlama ve ayrımcılığa karşı gelen bir sistemdir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, göç etmiş çocuklar, fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kalmış öğrenciler, travma geçirmiş çocuklar, cinsel yönelimi farklı olan çocuklar, eğitim dilinin ana dilden farklı olduğu yabancı uyruklu öğrenciler gibi farklılığa sahip bütün bireyler kapsayıcı eğitimin kapsamına girmektedir.

Kapsayıcı eğitimi anlamak için tanımdan ziyade özelliklerini bilmek ve anlamak gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimde önemli olan süreçtir ve bu süreçteki unsurların birbirini dengelemesi, işbirliği içerisinde süreci yürütmesi gerekmektedir. Elbette en önemli görev sınıf ile bütünleştirilmesi istenen öğrencinin dâhil olacağı sınıfın öğretmenidir fakat bir öğretmenin bu süreci tek başına omuzlaması ve ilerletmesi mümkün değildir. Kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesi için öncelikle okulun bunu benimsemesi ve kapsayıcı bir okul kültürü oluşturması gerekmektedir. Okul dışlayıcı bakış açısında değil toplum ile bütünleşmiş

bir bakış açısında olmalıdır. Aynı zamanda Kapsayıcı eğitimin uygulanacağı okulun isteyen herkes için erişilebilir durumda ve yapıda olması gerekir. Kapsayıcı eğitimin uygulanması basit bir sistem değildir. Sürecin iyi ve kaliteli yürütülebilmesi için gerek okul içindeki paydaşların gerekse farklı okullar ile uzmanların işbirliği içinde olması gerekmektedir. Loreman (2009) ve Black-Hawkins (2017) kapsayıcı eğitimin uygulandığı okullarla ilgili birçok araştırma yapmış işbirliğine vurgu yapmışlardır.

Eğitimin uygulanacağı öğrenci açısından özelliklerine bakıldığında ise “herkes için eğitim” anlayışına dayandığından bütün öğrencilere adil bir yaklaşım ve her öğrenciye eşit öğrenme imkânı verilmesi gerekmektedir. Her öğrencinin öğrenme düzeyi ve şekli, ilgi ve yeterlilikleri birbirinden farklı olabileceğinden uygulanmak istenen öğretim de öğrencinin faydalanabileceği şekilde düzenlemeye açık olmalıdır. Her öğrenci sınıf içi ya da sınıf dışı etkinliklere katılabilmeli; öğrenci dışlanmadan süreçte aktif olabilmelidir. Kapsayıcı eğitimin etkin ve kaliteli uygulanabilmesi açısından okulda fiziksel düzenlemeler, gerekli materyal ve kaynak ulaşımları, iş birliği çalışmaları ve öğretim programları gibi düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Düzenlemeler genellikle fiziki koşullar olarak algılansa da Ainscow (2002) kapsayıcı eğitim için sadece fiziksel düzenlemelerin yetmeyeceğini bununla beraber eğitimdeki bütün paydaşların kapsayıcılığı anlayıp desteklemesini, eğitim programlarının bütün öğrencileri kapsayacağı şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemeleri ve aradaki kültürel farklar hem sosyal hayatlarına uyumlarını hem de var olan eğitim sistemine adapte olmalarını olumsuz etkilemektedir. Sokakta ya da okulda dil bilmemekten kaynaklı iletişim sorunları, toplumdan ve akranları arasında dışlanma, eğitimden geri kalma gibi birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Göç eden aile ve çocukların göç ettikleri yerin dilini bilme oranları o ülkeye uyumlarını belirlemektedir (Whitaker, 2010). Bu sebeple uyum sorununun çözümü Türkçeyi öğretmekten geçmektedir. Türkçenin ikinci dil olarak edinimi sokakta kendiliğinden olmaktadır. Fakat yapılan çalışmalara bakıldığında eğitimde yaşanan birçok sorunun temeli öğrencilerin dil bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu da çocukların birçoğunun okuldan önce Türkçeyi öğrenemediğini göstermektedir.

Yaşadığı toplumun dilini öğrenemeyen çocuklar gerek sosyal hayatta gerekse eğitim hayatında birçok farklı sorun yaşamaktadırlar. Bu çocukların yaşayacakları sorunları en aza indirmek ve onların topluma uyumunu kolaylaştırmak için ülkede çeşitli projeler ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalar Halk Eğitim Merkezi ya da Milli Eğitim

bünyesinde gibi formal ya da informal yollarla yürütülmektedir. Yapılan çalışmaların en yaygın olanı ise Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü ile Avrupa Birliği ortak projesi olarak yürütülen PİCTES (Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) / PİKTES (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi) olarak karşımıza çıkmaktadır. 2016 yılında başlayan proje devlet okullarında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerini kapsamaktadır. Proje kapsamında dersler, ders materyalleri ve yardımcı kaynaklar, sosyal etkinlikler gibi birçok uygulamanın olduğu görülmektedir. Bu projenin dışında gerek yetişkinler için gerekse okul çağındaki çocuklar için birçok kurs, proje ve çalışmalar yapılmaktadır. Bu şekilde öğrencilere başta Türkçe öğretimi olmak üzere birçok şey amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ilkokul çağındaki yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretimini kapsayıcı eğitim açısından inceleyerek eğitim-öğretim sürecini öğrenci ve öğretmen açısından ele almayı amaçlamaktadır. Ülkemizdeki yabancı uyruklu sayısının ve buna bağlı olarak okul çağındaki yabancı uyruklu çocuk sayısının fazlalığından dolayı dil sorunu olduğu bilinmektedir. Bu çocuklara verilen dil eğitiminin nasıl ve ne şekilde yapıldığı ve yapılan dil eğitiminin bir eğitim politikası olan kapsayıcı eğitime uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır?

1. İlkokul çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki uyum durumu nasıldır?
2. İlkokul çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma ve anlama durumu nasıldır?
3. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime dâhil edilmesi kapsayıcı eğitim açısından ne durumdadır?
4. İlkokulda Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesi eğitim sistemi içerisinde nasıldır?
5. Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretimi ile kapsayıcı eğitim arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye eski dönemlerden beri bünyesinde birçok yabancı uyruklu vatandaşı barındırmakla beraber 2011 yılında başlayan Suriye iç karışıklarından sonra yoğun bir kütleli göçe maruz kalmıştır. Yaşanan göç olayında gelen nüfusun büyük çoğunluğunu çocuklar oluşturmaktadır. Bu durum beraberinde çocukların eğitim ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç ile beraber sayıları bir hayli fazla olan Suriyeli çocukların eğitimden nasıl faydalanacakları, eğitime nasıl adapte edilecekleri ve eğitim sürecinde nasıl bir yol izleneceği gibi bazı hususlar gündeme gelmiştir. Çocukların eğitim dili olan Türkçeyi bilmedikleri varsayılarak çocukların Türk eğitim sistemine uyumu ve dil öğrenimi ile eğitime dâhil edilmeleri gerek eğitim-öğretimin işleyişi gerekse bu çocukların eğitim hakkı için son derece önemlidir. Kapsayıcı eğitim açısından bakıldığında her öğrencinin ayrıştırılmadan eğitime dâhil edilmesi söz konusudur ve ana dili farklı olan bu çocuklar yaşadıkları sorunlar da düşünülüğünde eğitime uyum sağlamada çeşitli zorluklar yaşamışlardır.

Bu çalışma yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin uygulanmasında yaşanan sorunların çözümünde ve bir sonraki eğitim uygulamalarına yön vermesi açısından önemlidir. Aynı zamanda yabancı uyruklu öğrencileri hem eğitime dâhil ederken hem de bu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe eğitimi yapılırken yapılan eğitimin kapsayıcı eğitim açısından incelenerek öğrencilerin ayrıştırılmadan eğitime dâhil edilmeleri açısından yapılacak bir sonraki çalışmalara ışık tutması açısından önemlidir. Kapsayıcı eğitimin uygulanması hususunda öğretmen, idare ve eğitim öğretim süreci açısından karar alma ve uygulama yetkisi olan tüm birimlere yol gösterici olması ve birtakım sorunlara bazı çözümler sunması açısından önemlidir.

Dünyaca öneminin gir gide arttığı kapsayıcı eğitimin ülkemizde son zamanlarda önemli hale gelmesiyle beraber eğitimde fırsat eşitliği, herkes için eğitim gibi kavramların artmasıyla beraber toplum içerisinde dezavantajlı çocukların da eğitimden diğer akranları kadan faydalanabilmesi önem arz etmektedir. Okul çağındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazlalığı ve bu çocukların yaşadığı dil sorunlarının çözümü için uygulanan çalışmaların benimsenen eğitim politikası olan kapsayıcı eğitim açısından nasıl ve ne şekilde yürütüldüğü bu çocukların toplum içerisinde dışlanmadan dil öğrenmeleri açısından önemlidir. Dil eğitiminde başvurulacak birçok farklı yöntem olmakla beraber eğitimde fırsat eşitliği ve herkes için eğitim ilkeleri doğrultusunda yapılacak olan dil eğitimi faaliyetlerinin

kapsayıcı eğitime uygunluğu, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime akranları ile eşit bir şekilde erişebilmeleri açısından önemlidir.

Dil eğitimi ve kapsayıcı eğitim ilişkisi düşünülerek yapılan çalışma verilen dil eğitiminin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenerek varsa eksikliklerin giderilmesi ve bundan sonra yapılacak dil eğitimi faaliyetlerine rehber olması açısından önemli olmakla beraber bu alanda yapılacak sonraki çalışmalara da ışık tutması açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya dâhil olan katılımcıların görüşme sorularına tüm içtenlikleriyle ve tarafsız olarak katıldıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Konya ili Karatay ilçesinde olan bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ile bu öğretmenlerin sınıfında kayıtlı olan yabancı uyruklu öğrenciler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Göç: Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016).

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. (Ertürk, 1988)

Kapsayıcı Eğitim: Eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum vb. özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak bütün çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden düzenlenmesini öngören bir süreçtir. (ERG, 2016)

Yabancı Dil: Anadilin dışında öğrenilen uzmanlık dili (TDK)

İkinci Dil: birinci dilden sonra veya birinci dil yanında iletişim aracı olarak kullanılan, yaşanılan sosyal çevrede edinilen ve bu çevrede gerçekten konuşulan dil olarak açıklanmaktadır (Oruç, 2016)

Özel Gereksinimli Birey: Özel gereksinimi olan çocuklar; öğrenme ve/ya da davranış problemi gösteren çocukları, bedensel ya da duyuşal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da içerisine alan kapsamlı bir terimdir (Eripek, 2005).

Özel Eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitimi yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir. (MEB, 2018).

Kaynaştırma Eğitimi: Özel gereksinimli olan bireylerin, her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları olarak tanımlanmaktadır. (MEB, 2018).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP): Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır. (MEB, 2018).

Bütünleştirme: Kesintisiz ve aktif bir şekilde adım adım giden; fırsat, olanak ve ihtiyaçların gelişimi ve değişiminden etkilenererek bu çerçeve içerisinde devamlı genişleyen ve yenilenen bir süreci anlatan, dinamik bir kavramdır. (MEB, 2013).

Dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban (TDK)

Dil Eğitimi: insanların iletişim kurabilmek için var olan dil becerilerini kalıcı olarak değiştirme veya geliştirme ile ikinci bir dil veya yabancı dil öğrenme sürecidir.

Ana Dili: Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil (TDK)

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Eğitim

Eğitim olgusunun dünya üzerindeki varlığı insanoğlunun var olmasıyla beraber ortaya çıkmaktadır. Bu var olma durumu başlarda bir sistem dâhilinde olmasa da insanlar her zaman eğitimin bir parçası olmuşlardır. İnsanın varlığı ne kadar eskiye dayanmaktaysa eğitim kavramının varlığı da o kadar eskiye dayanmaktadır. Farklı bakış açıları ve yaklaşımlar eğitim ile ilgili birçok farklı tanımı da beraberinde getirmiştir. Ertürk (1988) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ifade etmektedir. Tezcan (1997) ise yaptığı tanımda eğitimi sosyolojik temellere dayandırarak “kişinin gelişmesine yardım eden ve onu temel alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreçtir.” demiştir. Demirel ise eğitimi, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Tüm yapılan tanımlar doğrultusunda en genel anlamda eğitim sistematik bir yapısı olan, merkezine insanı alan ve insanı geliştirip daha bağımsız bireyler haline gelmesini amaç edinen bir kavramdır (Güçlü, 2018)

Eğitim ilk önce gelişigüzel denilebilecek şekilde daha çok bireyin sosyalleşmesi ve topluma ayak uydurması için yapılmış, bu durum informal eğitim adını almıştır. Zamanla bilgi birikiminin niteliği ve niceliği değişmiş, bu bilgi birikiminin kullanılmasında ve aktarılmasında informal eğitim yetersiz kalmış ve eğitim kurumsallaşarak formal eğitim halini almıştır (Güçlü, 2018). Gün geçtikçe eğitim için yeri daha önemli ve güçlü hale gelen formal eğitim; informal eğitimin aksine kuralı, amacı, planı ve sistemi olan bir eğitimidir. Eğitimin en genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci olduğu düşünüldüğünde bu sistemli eğitim süreci içerisinde değiştirilmek istenen davranış ve aktarılmak istenen bilgi her zaman amaçlanan ve planlanan oranda gerçekleştirilememektedir. Bu durum kimi zaman eğitim sisteminden kimi zaman toplumsal yapıdan ve kimi zaman ise bireyin kendisinden kaynaklanan sebeplerden olabilmektedir. Buluş (2011) bireyin kendisi ile ilgili özellikleri aynı zamanda onu diğer insanlardan ayıran ve “bireysel farklılıklara ilişkin değişkenler” olarak da ifade edilebilen yönelimler olarak ifade etmiştir.

Her bireyin birbirinden farklı ve kendine özgü bireysel özellikleri vardır. Eğitim açısından bireysel farklılıklar; bireylerin öğrenme düzeyleri, hazırbulunuşlukları, fiziksel

yeterlilikleri gibi durumlardan oluşmaktadır. Aktepe (2005) eğitimin ancak bireysel farklılıklara önem vererek ve bireye ilgi, yetenek ve zekâları doğrultusunda faaliyetlerini gerçekleştirmesi ile mümkün olacağını belirtmiştir. Eğitim alacak bireylerin hepsini tek tip ve değişmez kalıplar içerisinde düşünmek bireylerin birbirinden farklı olan özelliklerini görmezden gelmektir. Eğitim bir insan hakkıdır ve bu sebeple bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm çocukların bundan eşit bir şekilde faydalanması eğitimin nihai amaçlarından olmalıdır. Burada bahsedilen eşitlik kavramı tüm bireylerin aynı ya da yüksek düzeyde başarı sağlamasından ziyade eğitim sürecinde bireye sunulan fırsat ve imkânların eşitliğidir. Fırsat eşitliği tüm bireylerin eğitim kaynaklarına ulaşabilmesi (Peragine&Serlenga. 2008), her çocuğa eşit şans tanınması ve yeteneğini geliştirmesi için fırsat verilmesi (Joseph, 1980) olarak tanımlanmıştır. Tanımdan hareketle bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak fırsat yaratmak fırsat eşitliği demek değildir. Önemli olan bireylerin kendi ihtiyaç ve var oldukları imkânlar dâhilinde eğitimden eşit oranda faydalanmalarına imkân tanımak ya da ortam hazırlamaktır.

Her birey tek, özel ve değerli olmakla beraber bireyler birbirinden farklı özelliklere sahiptirler. Bireysel farklılıklar dediğimiz bu özellikler gelişimsel, sosyal, psikolojik, kültürel gibi birçok alanda ve olumlu ya da olumsuz yönde olabilmektedir. Her birey kendine özgü özelliklere sahiptir fakat eğitim sistemi tüm öğrencileri benzer özelliklerine göre sınıflandırarak bir eğitim planı oluşturmaktadır. Bu oluşumun içerisinde bireyler arasındaki farkların anlamlı şekilde artması; bireylerin uygulanan eğitim sistemine ayak uyduramaması ve akranlarından çeşitli sebeplerle geri kalması gibi sonuçlara sebebiyet verebilmektedir. Akranlarından çeşitli sebeplerle farklı olan veya belirgin bireysel farklılıklara sahip olan çocuklar “özel eğitim gerektiren bireyler” ya da “dezavantajlı gruptaki çocuklar” olarak adlandırılmıştır. Kimlerin bu gruba dâhil olacağı ise toplumdan topluma farklılık göstermektedir (Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, 2011). Bir ülkenin eğitim sistemi toplumun siyasi, kültürel, ekonomik, demografik özellikleriyle bağlantılıdır. Bu bağlantının sonucunda eğitim şekil ve kapsam olarak yapılırken aynı zamanda da toplumu kültürel, siyasi, ekonomi gibi yönlerden etkilemektedir. Eğitimin muhatabı olan bireylerin çeşitli yönlerden birbirinden farklı özelliklere sahip olması ile beraber eğitim sistemi sürekli değişim ve yeniliğe açık olmak durumundadır. İhtiyaçların karşılanması hususunda eğitim sistemi bireylerin en üst düzeyde erişebileceği konumda olmalıdır. Bu bağlamda eğitime erişebilen ya da normal sayılabilen grupların dışında kalan grup olarak kabul edilen dezavantajlı

gruptaki bireylerin de eğitimden eşit şekilde faydalanması için gerekli önlemlerin alınması, eğitimin her gurubun erişebileceği şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Hemen hemen bütün ülkeler için önemli olan dezavantajlı grupta yer alan bireylerin alacağı eğitim ya da eğitimden nasıl faydalanacağı da üzerinde durulması gereken bir konudur. İhtiyaç doğrultusunda gerekli eğitim düzenlemelerinin yapılabilmesi için bu gruptaki öğrencileri bilmek ve ihtiyaçlarını anlamak gerekmektedir. Dezavantajlı gruptaki çocuklar:

- *Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar:* Doğuştan ya da sonradan normal hayatın gerekliliğini yerine getirmede güçlük yaşayan, yaşlılarından farklı nedenlerle belirgin olarak bireysel farklara sahip olan çocuklardır. Özel gereksinimi olan çocuklar; öğrenme ve/ya da davranış problemi gösteren çocukları, bedensel ya da duyuşsal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocukları da içerisine alan kapsamlı bir terimdir (Eripek, 2005).
- *Çocuk işçiler:* Kendisi ya da ailesi için çalışmak zorunda kalan 18 yaşın altındaki bireyler çocuk işçi olarak adlandırılmaktadır (Fidan, 2014). Çocuk işçiler birçok toplumda çözülmesi gereken sorunların içerisinde yer almaktadır ve bu bağlamda bir evrensel sorun niteliğini taşımaktadır. Yaşanan yoksulluk beraberinde çocuğun istihdamını gerekli kılıyorsa çocuk eğitimden uzaklaşarak ya da zorunlu olarak uzak kalarak işçi haline gelmektedir.
- *Çocuk istismarı/ihlali:* Dünya Sağlık Örgütü tarafından şu şekilde tanımlanmıştır; bir yetişkinin, toplumun veya ülkenin kasıtlı ya da kasıtsız olarak çocuğun fiziki, psikolojik veya sağlık olarak gelişiminde olumsuz davranışlara sebebiyet vermesidir (Yakut & Korkmaz, 2013).
- *Mülteci çocuklar:* Mülteci; savaş, kıtlık, salgın ya da şiddet gibi sebeplerden dolayı ülkesinden ayrılmak zorunda kalan kişilerdir (UNHCR, tarihsiz). Dünya üzerinde birçok farklı sebeple ülkesinden ayrılıp başka ülkelere yerleşmek durumunda kalan insanlar vardır. Bu durumdan yetişkinlerin etkilenmesiyle beraber en fazla etkilenen mülteci çocuklar olmaktadır. Bu çocuklar gerek psikolojik gerekse eğitim gibi birçok alanda çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır.

Bu ve bunun gibi akranlarından belirgin şeylerle ayrılan çocuklar dezavantajlı gruptaki çocuklar olarak kabul edilmiştir. Bu çocukların eğitimden etkili ve verimli bir şekilde faydalanması için öncelikle eğitim sisteminde daha sonra ise okul ve sınıf içinde

farklılıklarının kabul edilerek eğitim planlamasının gerekli ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanması gerekir.

2.2. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin birçok eğitimci ve araştırmacı tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Kapsayıcı eğitim; farklılığa dikkat eden ve farklılıkları kabul eden, insan hakları, sosyal adalet ve eşitlik gibi olguları benimseyen çok yönlü ve karışık bir kavram olarak tanımlanmıştır. (Gürgür, 2021; Forlin, 2011; Graham ve Jahnukainen, 2011; Loreman vd., 2014;). Kapsayıcı eğitimin kabul edilen en genel tanımı UNESCO'nun kabul ettiği tanım doğrultusundadır. Bu tanım eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yaşadığı yer, sağlık durumu, ekonomik durum vb. durumlardan ya da şartlarından bağımsız olarak bütün çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden düzenlenmesini gerektiren bir süreçtir (ERG, 2016). Ülkemizde son yıllarda yaygınlaşan kapsayıcı eğitimi derinlemesine anlayabilmek için tanımdan öte özelliklerinin anlaşılması gerekir.

2.2.1.Kapsayıcı eğitimin uluslararası tarihçesi

Özel eğitimin varlığı bilindiğinden çok daha eskilere dayanmaktadır. Eski çağlar döneminde yaşlılarından farklı olan çocuklar bir yük olarak görülmüş ve kurtulma yollarına gidilmiştir. Semavi dinlerin (Musevilik, Hristiyanlık, İslamiyet vb.) yaygınlaşmasıyla beraber bu çocuklara bakış açılarında da değişimler olmuş, çocukların tedavi edilebileceği kabul edilip onlar için hastaneler açılmaya başlamıştır (Akçamete, 2009). 1600'lü yıllara gelindiğinde özel gereksinimli çocuklar toplum tarafından dışlanmış ve çoğu aile çocuklarını insanlardan uzak tutmak için evden çıkarmamış ve bununla beraber maddi durumu iyi olan ailelerin çocukları hariç normal ailedeki çocuklar eğitimden mahrum kalmışlardır. Yaşanan bu durumların beraberinde 1700'lü yılların sonuna doğru ailelerin çabaları ile çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin;1771'de İngiltere'de işitme yetersizliğine sahip bir çocuk 4-5 yaşındayken annesi tarafından okula götürülmüş ve öğretmenin olumsuz duruşuna rağmen okula kabul ettirilmiştir; bu okuldan sonra da işitme yetersizliğine sahip kişiler için olan akademiye başlamış ve mezuniyetini başarılı tamamlamıştır (Historic England, 2018 akt. Yücesoy Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2021). 1799 yılında özel eğitimin öncüsü kabul edilen Jean-Mark-Gaspard Itard, ormanda 12 yaşında ve zihinsel engelliliğe sahip bir çocuk bulup bu çocuğu eğitmeye başlamış ve bu tarih birçok tarihçi tarafından özel eğitimin başlangıcı olarak kabul edilmiştir (Hallahan ve Kauffman, 2003).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için daha sistemli adımlar 1800’lerde atılmaya başlamış; işitme engelliler için parmak alfabesi, görme engelliler için Braille alfabesi, ilk zekâ testinin geliştirilmesi, yatılı okulların açılması gibi birçok önemli gelişmeler olmuş (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011) ve her ne kadar toplumdan uzakta olsa da özel eğitim kurumsallaşmaya başlamıştır. Bu gelişmelerin yanında özel eğitim için asıl çalışmaların ve günümüze dayanan temellerin 1900’lü yıllarda atıldığını söylemek mümkündür. 1900’lerin yaklaşık olarak yarısına kadar olan bu süreç ayırıştırma dönemi olarak adlandırılmış, özel eğitim öğrencileri ayrı okullarda ve kendileri gibi özel gereksinimli akranlarıyla birlikte eğitim görmeye başlamıştır. Dönemin sonuna doğru genel eğitim okullarında özel eğitim sınıfları açılmış fakat aynı okuldaki bir arada eğitim denemeleri başarısızlıkla sonuçlanmıştır. 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ile dışlananın sonlanmasına ve eğitimin herkesin hakkı olduğu anlayışına vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda 1950’li yıllarda eğitimde dışlanan bazı öğrencilerin velileri tarafından açılan davaların kazanılması eğitimde ayrımcılığa son verilmesi görüşünün yaygınlaşmasında etkili olmuştur (Dutziak, 2004; Du Bois, 1935; Osgood, 2005).

1960’lı yıllara gelindiğinde normalleştirme kavramı gündeme gelmeye başlamıştır. Normalleştirme özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin mümkün olduğu kadar normal denilebilecek eğitimi almasının sağlanması durumudur. 1960’da UNESCO tarafından imzalanan “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme” ile 1948-İnsan Hakları Evrensel Beyannameyi desteklenmiş, herkesin eğitim hakkından faydalanması gerektiği vurgulanmıştır. Yaşanan bu gelişmeler kapsayıcı eğitimin temelleri olmuştur. 1966’da BM tarafından imzalanan “BM Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme” ve “BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi” ile eğitimin her çocuğun hakkı olduğu ve bu hakların güvence altına alınması gerektiği belirtilmiştir (Taneri, 2019, s.49).

1970’lere gelindiğinde İngiltere’de çıkan Eğitim Yasası ile özel gereksinimli olan her çocuğun eğitim hakkı olduğu yasalara dayandırılmıştır. Aynı yıllarda Amerika’da yaşanan ırkçılık olayları, engelli ayrımcılığı gibi olaylar 1975’te Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act., PL 94-142)’nin imzalanmasına temel hazırlamıştır. Yasa ile gereksinim duyan herkese özel eğitim hakkı verilmiş ve ilk defa “en az kısıtlayıcı ortam” ifadesine yer verilmiştir. En az kısıtlayıcı ortam özel eğitime ihtiyacı olan her öğrencinin kendi yeterliliği doğrultusunda ve ailesi ile mümkün olduğu kadar vakit

geçirebileceği şekilde özel eğitim ortamına yerleştirilmesidir (Gürgür, 2021). Bu ortam her öğrenci için farklılık gösterebilir çünkü her öğrencinin özel eğitime ne şekilde ihtiyaç duyduğu farklılaşmaktadır. Bu görüşün eğitim dünyasında bir yaklaşım olarak yer edinmesiyle kaynaştırma ifadesine yer verilmesi de kaynaştırmanın temellerinin atıldığı görülmektedir.

En az kısıtlayıcı ortam yaklaşımının benimsenmesi ile beraber özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi ve sınıfta / okulda olan etkinliklere katılımı gündeme gelmeye başlamıştır. 1980'lerde yaygınlaşan bu durum ve beraberinde gelişen fırsat eşitliği ile kaynaştırma eğitiminin uygulanmaya başladığı görülmektedir. Aynı zamanda Birleşmiş Milletler (BM) tarafından 1982- BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı ile BM Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme engellilerin haklarına ve toplumdaki dışlanmalarına değinilmiş, aynı yıl İngiltere'de Kapsayıcı Eğitim Çalışmaları Merkezi (The Centre for studies on Inclusive Education [CSIE]) kurulmuştur. BM tarafından 1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme imzalanmış, sözleşmede hiçbir çocuğa sahip olduğu dezavantajlı özelliklerden ötürü ayırım yapılmaması gerektiği vurgulanmıştır.

1990'larda ise birçok yasal gelişme yaşanmıştır. Bu yıllarda yaşanan ilk gelişme Avrupa Birliği Konseyi (Council of the European Union, 1990) ile yetersizliği olan öğrencilerin eğitime bütünleştirilmesi kararı alınmış, mümkün olan her durum için öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi amaçlanmıştır. Yine aynı yıllarda yaşanan bir diğer gelişme 1990 Dünya Konferansı'nda kabul edilen Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi ile herkesin eğitimden faydalanma hakkı vurgulanmıştır (Gürgür, 2021). Bu bildiriye başarısızlık ile sonuçlanmış olsa da herkes için eğitimin temelleri atılmıştır.

Daha önce Amerika'da çıkarılan PL 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası 1990'da geliştirilerek PL 101-476 Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) olarak yeniden çıkarılmıştır. IDEA altı nokta üzerinde toplanmıştır: BEP, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere ücretsiz uygun erişimin sağlanması, en az kısıtlayıcı ortam, iyi bir değerlendirme süreciyle özel eğitim hizmetlerini almaya hak kazanma, ebeveyn ve öğretmen katılımı ile ekip çalışmasının sağlanması, öğretmen ve öğretmenin itiraz hakkının güvenceye alınması. IDEA yedi yıl sonra yeniden düzenlenip genişletilmiş, özel gereksinimli olmak için sahip olan özelliklerin kapsamı artırılmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu ve benzeri birçok çalışma ile bu dönem özel

eğitim için kaynaştırmadan bütünlüŖmeye geçilen bir dönem olmuş, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim alması ve sınıf etkinliklerine katılabilmesi vurgulanmıştır. 1994'te UNESCO Özel Eğitim Dünya Konferansı ile herkes için eğitim konuları tekrar görüşülmüş, özel eğitim için önemli olan Salamanca Bildirgesi (UNESCO, 1994) kabul edilmiştir. Salamanca ile herkes için eğitim düşüncesi yeniden konuşulmuş ve bununla beraber "kapsayıcı eğitim" kavramı tüm dünyaya tanıtılmıştır.

1990 UNESCO tarafından düzenlenen Dünya Konferansı konuşulan konular ve alınan kararlar açısından önemli olsa da uygulanması açısından tam başarılı olamamıştır (Gürgür, 2021). Bu sebepten 2000 yılında Dakar'da Dünya Eğitim Formu (UNESCO, 2000) düzenlenmiş ve Dünya Konferansı'nda görüşülen konular tekrar değerlendirilmiştir. Herkes için eğitim (education for all [EFA]) bir kez daha gündeme getirilmiş, 15 yıllık süreyi kapsayan eğitim hedefleri belirlenmiş, herkesin eğitime ulaşabileceği kapsayıcı eğitim ortamlarının sağlanması vurgulanmış, birçok devlet kapsayıcı eğitim politikasını kabul edip desteklemiştir. Kapsayıcı eğitim için önemli gelişmelerden bir diğeri 2000 yılında kabul edilen Yetersizliği Olan Bireyler İçin Engelsiz Avrupa'ya Doğru (Towards a Barrier Free Europe for People with Disabilities) Bildirgesi özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bütünlüŖtirme teknolojik destekler gibi unsurların sağlanmasını vurgulamıştır. Aynı yıllarda (2000) Avrupa Eylem Planı (Equal Opportunities for People with Disabilities: A European Action Plan) ile erişilebilirlik üzerinde durulmuştur.

1982'de kurulan CSIE 2002'de ayrımcılık ve kapsayıcılık ile ilgili bir rapor yayınlamış ve aynı yıl Amerika'da Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind Act [NCLB]) çocuklara eşit ve adil imkânlar sağlamak, çocukları akademik becerilerinde en olası şekilde yeterli hale getirmek amaçlanmıştır. Bu yasa kapsayıcı kapsayıcı eğitim açısından dönüm noktası olmuştur.

Bir diğeri önemli gelişme 2006'da BM tarafından imzalanan BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (United Nations [UN] Convention on the Rights of Persons of Disabilities)'dir. Sözleşmenin amacı ayrımcılık ve dışlamaya son vererek yetersizliği olan bütün bireylerin eğitim hakkından eşit faydalanmasını sağlamaktır. Bu sözleşme kapsayıcı eğitimin yaş sınırı olmadan bütün bireyleri içine aldığı ve yaşam boyu öğrenme mantığını benimsediğini belirtmektedir. Genel anlamda 2000'li yıllar kapsayıcı eğitime geçiş olduğu ve yetersizliği olan bireylerin çeşitli imkânlardan faydalanabilmesi anlamına gelen erişilebilirlik

üzerinde durulduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin yaygınlaşması ile beraber bütün bireylerin erişebilirliğini ifade eden “evrensel tasarım” ilkesi gelişmiştir (Gürgür, 2021). 2010’lu yıllara gelindiğinde herkes için eğitim yerini tamamen kapsayıcı eğitim kavramına bırakmış, kapsayıcı eğitim bir eğitim politikası olarak kabul görmüştür

2.2.2. Kapsayıcı eğitimin ulusal tarihçesi

Türkiye’de özel eğitim ile ilgili çalışmalar Dünyadaki çalışmalara göre daha geç yaşanmıştır. İlk özel eğitim sınıflarının Osmanlı döneminde İstanbul’da Ticaret Mektebi’nde 1989 yılında açılmış 30 yıl devam ettikten sonra kapatılmıştır. 1921’ de bir dernek Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu’nu kurmuş, bu okul 3 yıl sonra Sosyal Yardım Bakanlığı’na ardından Milli Eğitime devredilmiştir (Özsoy, 1985). 1949’da 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun çıkarılmış daha sonra bu kanun kaldırılıp 1957’de Korunmaya Muhtaç Çocuklar Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun ile bakım ve meslek edinme konuları üzerine ağırlık verilmiş, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimi Milli Eğitime bırakılmıştır.

1960’lı dönemlerde yapılan yasal düzenlemeler eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Verilen özel eğitim hizmetleri de bu düzenlemeler ile daha çok şekillenmiştir. 1961’de İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile çeşitli sebeplerle engeli olan ve zorunlu ilköğretim döneminde olan çocukların eğitiminin sağlanması yer almıştır. 1970’te Öğretilebilir Çocukları Koruma Derneği kurulmuş ve 1973’te Milli Eğitim Temel Kanunu’nun çıkarılmasıyla “fırsat eşitliği, eğitim hakkı” gibi kavramlar alt başlıklar altında düzenlenmiştir. En az kısıtlayıcı ortam görüşü bu yıllarda etkili olmuş ve 1980’lere gelindiğinde ilk kez kaynaştırma ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. 1983 yılında “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile ilk defa direkt olarak özel eğitimle alakalı kanun çıkarılmıştır. Bu kanun ile özellikle en az kısıtlayıcı ortam ve kaynaştırma üzerinde durulmuştur.

1990’lı yıllarda Dünya genelinde bütünleştirme yaklaşımları gelişirken Türkiye’de kaynaştırma eğitimi gelişmiştir. 1997 yılında özel eğitim için önemli gelişmelerden olan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkarılarak Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlükten kalkmıştır (Gürgür, 2021). Bu kanunda kaynaştırma kelimesi doğrudan kullanılmamakla beraber özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin yaşlarıyla beraber genel eğitim sınıflarında eğitim alması vurgulanmış; özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için ihtiyaç duyulan eğitimlerin uyarlanması, BEP hazırlanması gibi konulara vurgu yapılmıştır.

2000 yılında bu kararname doğrultusunda Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çıkarılmış ve kaynaştırmanın tanımına yer verilmiş, bütünleştirme adı geçmemekle beraber kaynaştırmanın tanımında bütünleştirmeden bahsedilmiştir. 2005 yılında Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun kabul edilmiştir. Bu kanun ile bütünleştirme ile alakalı hususlara yer verilerek destek eğitim hizmetleri ile kaynaştırma eğitiminin uygulanması ile ilgili önemli konulara değinilmiştir. Bu kanun ile Türkiye’de kapsayıcı eğitimin temelleri atılmıştır.

Akranlarına kıyasla çeşitli sebeplerden dezavantaja sahip çocukların toplum ile kaynaşması ve eğitim ortamlarıyla bütünleşip eğitim-öğretime uyum sağlamaları kaliteli bir eğitim sisteminin olmazsa olmazıdır. Özellikle akranlarından farklı gelişim ve yeterlilik özelliklerine sahip çocuklar için özel bir eğitimin varlığı kaçınılmazdır. Bu özel eğitim verilirken öğrencilerin mümkün olan en yüksek şekilde toplum, akran ve eğitim ortamından dışlanma ve ayrımcılıktan soyutlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci yeterliliğine göre özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar kaynaştırma eğitimi ile genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiş, bireysel program ve destek eğitimlerle çocuğun kaynaştırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Fakat bu kaynaştırma yapılırken öğrenci ihtiyaç duyduğu derslerde genel eğitim sınıfından ayrılmakta, her etkinliğe katılamamakta ve sunulan fiziki ortamdan her zaman faydalanamayabilmektedir. Bu sebeple kaynaştırma uygulamaları geliştirilip genişletilerek bütünleştirme olarak karşımıza çıkmıştır. Bütünleştirme uygulamalarını kaynaştırmadan ayıran en belirgin özellikler; öğrenciye destek hizmetlerinin sınıfta verilmesi, fiziki ortamların herkesin faydalanacağı şekilde düzenlenmesi ve bütün öğrencilerin etkinliklere aktif katılmasıdır.

Haziran 2013’te Türkiye ve Avrupa Birliği tarafından ortaklaşa finanse edilen Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında yayınlanan Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda çeşitli uygulama örneklerine yer verilmiştir. Bütünleştirmenin uygulanmasında önemli noktalardan birisi fiziki şartlar kısmıdır. Fiziki şartlar düzenlenirken ne sadece bütünleştirme öğrencisi düşünülmelidir ne de sadece normal gelişim gösteren öğrencilere göre düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin kapı kollarının farklı yüksekliklerde olması bir öğrenciye uygun olurken başka öğrenci için uygun olmayabilmektedir. Fakat otomatik açılan kapılar herkes tarafından kullanılabilir. Yine başka bir fiziki uyarılama örneği olarak sınıf tahtası verilebilir. Sınıfta farklı görme durumlarına sahip olan öğrenciler için tahtanın aşağıya ya da yukarıya sabitlenmesi yerine

aşağı-yukarı kaydırılabilir sınıf tahtasının tercih edilmesi bütünleştirme yaklaşımına uygun bir tercihtir.

Bütünleştirme uygulamalarında öğretimde öğrenciye göre esneklik söz konusudur. Örneğin hem görme sorunu hem de öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci okumayla ilgili becerilerde sıkıntı çekmektedir. Öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda kitaplardaki içeriğin anlaşılır hale getirilmesi ve program materyallerinin de bu öğrencinin ihtiyaçlarına uygun tasarlanmış olması önerilmektedir. Okulun basılı ve dijital ortamda ders kitapları tedarik etmesi ve metinlerin dijital metin boyutunun baskı için biçimlendirilebilir olması görme sorununun yarattığı olumsuz etkileri hafifletici olacaktır. Ayrıca, metinlerde bilinmeyen kelimeler için anlık erişim sağlanması gibi bilişsel olarak anlamayı kolaylaştırıcı bir takım değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle yeni kelimeleri anlamada bu şekilde uyarlanmış bir metin görsel ve bilişsel gereksinimlerin her ikisini birden karşılamaya yardım olacaktır.

Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndan uygulama örneklerine bakıldığında:

Örnek 1: Ankara Yenimahalle Batıkent Anaokulu ve Altındağ Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler İlkokulu bir araya gelerek bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışma 29/04/2013 tarihinde Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler İlkokulunda iki gruptan 10'ar öğrencinin mutfak ve sanat etkinliği yapmak üzere bir araya gelmesiyle gerçekleştirilmiştir. Etkinlik gerçekleştirilmeden önceki süreçte Batıkent Anaokulu öğrencilerinin benzetim çalışmalarlarıyla empati kurları sağlanmış, engellilik durumları ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmişlerdir. İki grup öğrenci bir araya geldiklerinde bir işi birlikte yapabileceğini becerisini geliştirmişler ve faaliyet dışında da kişisel paylaşımlarda bulunmuşlardır. Mart 2013 tarihinde başlayan bu etkinlikler halen devam etmektedir.

Örnek 2: Ankara-Çankaya Ulubatlı Hasan İlkokulunda bütünleştirmeyi desteklemek için aşağıdaki etkinlikler gerçekleştirilmektedir:

- *Mavi kapak toplama projesi dâhilinde iki adet tekerlekli sandalye temini sağlanmıştır.*
- *Atık pil toplama kampanyası kapsamında çevreye duyarlılık bilincinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır.*
- *Atık kâğıt ve kitap toplama kampanyası ile toplanan iki kamyon atık kâğıt, geri dönüşüme yollanarak elde edilen gelir engelsiz okul projesinde kullanılmıştır.*

- Okulumuz bünyesindeki anasınıfı öğrencilerin bütünleştirme kavramıyla erken yaşta tanışmalarını sağlamak amacıyla özel gereksinimli ve/veya engeli olan öğrencilerle anasınıfı öğrencileri arasında eğlence, yemek, birlikte piknik faaliyetleri düzenlenmiştir. Okul yönetiminin de katılımı ile bütünleştirme öğrencileri bulunan sınıfların velileri ve öğrencileri ile okul dışında aylık yemekli toplantılar düzenlenmektedir.
- Destek eğitimi odasının kullanımında bütünleştirme eğitimi kapsamında eğitim alan öğrenciler dışındakilerin de girmesi, bilgi edinmesi, uygulama yapması sağlanmaktadır.
- Özel gereksinimi ve/veya engeli olan öğrencisi olan ve olmayan sınıflar bir araya getirilerek drama çalışmaları planlanmakta, tüm öğrencilerin bu etkinliklere katılımı sağlanarak sınıf ortamında kabul sürecinin artırılmasına yönelik faaliyetler sürdürülmektedir.
- Kız ve erkek öğrenciler için ayrı engelli tuvaletleri yapılmamış okul tuvaletleri içinde düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.
- Okul genelinde her eğitim öğretim yılı başında her öğrenciye; öğrenci hakları ve sorumlulukları, engelli hakları hakkında bilgilendirme çalışmaları panolara asarak ve broşür dağıtarak yapılmaktadır.
- Bütünleştirme hizmetlerinden en üst düzeyde fayda sağlamak amacıyla okulumuz bünyesindeki özel eğitim hizmetleri kurulu her ay yaptığı toplantılarla yukarıda belirtilen çalışmaların izleme ve değerlendirmesini gerçekleştirmektedir.
- “Geziyorum-Öğreniyorum” projesi kapsamında okulumuz öğrencileri için karma gruplar halinde gezi etkinlikleri düzenlenerek, yaparak - yaşayarak öğrenmeleri sağlanmaktadır.

Örnek 3: Zihinsel engelli bireylerin el göz koordinasyonu kurmada yaşadığı güçlüklerin anlaşılması etkinliği: Duvara yerleştirdiğiniz bir aynanın önüne ayna ile birleşecek şekilde bir masa yerleştirin. Masanın önüne koyduğunuz sandalyeye bir öğrencinizi oturtun. Boş bir kâğıdı paravan haline getirerek öğrencinin kendi elini sadece aynadan görebilmesini sağlayın. Eline aynadan bakarak ipe boncuk dizmesini isteyin. Yaşadığı güçlükleri paylaşın.

Örnek 4: Ankara-Yenimahalle MEV Gökkuşuğu Ortaokulunda Gerçekleştirilen Çalışma: Geleneksel oyunlar yoluyla hem oyun kültürümüzü bir sonraki nesle aktarmak hem

de özel gereksinimli ve/veya engeli olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların birbirleriyle iletişimlerini güçlendirmek ve kaynaştırma kapsamındaki öğrencilerin sosyalleşme sürecine destek olmak amacı ile “Geçmişten Bu Yana Oyunlarımız” adlı proje gerçekleştirilmiştir. Öncelikle geleneksel oyunlarımız kapsamında kullanılacak olan oyunlar belirlenmiş, (sek-sek, taş- kâğıt -makas, mendil kapmaca, yağ satarım, kutu kutu pense, bezirgânbaşı, köşe kapmaca, yağmur-kar-rüzgar, mor menekşe, bom, eşli yakalama, yakan top, minder yarışı, lastik atlama, ıslık yarışı, tavşan kaç tazı tut) oyunların resimleriyle birlikte nasıl oynadıklarını anlatan açıklama yazıları hazırlanmıştır. Bu yazılar öğretmenlere duyurularak belirlenen gün ve saatte uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Örnek 5: Hiç görmeyen bir çocuğun görsel sanatlar dersine katılması için sınırları kalın iple belirlenmiş resim taslakları hazırlayarak bu sınırları belirlenmiş modelin içlerini boyamalarını sağlayabilirsiniz. Kabartma haritaya ulaşamıyorsak Türkiye'nin bölgelerini anlatırken farklı ürünlerden yararlanarak silikonla sınırları belirlenmiş bir haritada Güneydoğu Anadolu Bölgesini mercimek, Akdeniz Bölgesini pamukla, Marmara Bölgesini ay çekirdeği vb. ile kaplayarak çocuğun hem dokunarak incelemesini hem de bölgeler arası farklılıklara dikkat çekmesini sağlayabilirsiniz.

Örnek 6: Fatma, Ankara-Altındağ Göreneller İlkokulu 2. Sınıf öğrencisidir. Görme engelini yanı sıra zihinsel ve konuşma engeli de bulunmaktadır. Sadece “Mehmet, mama, anne, baba” kelimelerini söyleyebilmektedir. Türkçe dersinde okuma çalışmalarında arkadaşı kitap okurken sıkılmaması ve derse odaklanması amacı ile sınıf öğretmenleri tarafından Fatma'nın okuyabildiği kelimelerden oluşan bir sayfalık hikâye yazılmıştır. Sıra Fatma'ya geldiğinde öğretmeni tekrar ederek kitapta yazan cümleler okutulmuştur. Böylece öğrencinin derse katılımı sağlanmış ve öğrenci derse katılabildiği için mutlu olmuştur.

2004 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çıkarılmış ve bu yönetmelik 2006, 2009, 2012, 2018 ve 2020 senelerinde çeşitli değişiklikler yapılarak yeniden yayımlanmış ve kaynaştırma uygulamalarına her seferinde biraz daha detaylandırılarak yer verilmiştir. Haziran 2020 ile yapılan son düzenlemede “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” başlığına yer verilmiş ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimi daha detaylı şekilde açıklanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). 2017 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri genelgesinde ilk defa bütünleştirme kavramının üzerinde durulmuş “kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim

amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır” olarak açıklanmıştır. Bu durum kaynaştırma kavramının yavaş yavaş yerini bütünleştirmeye bıraktığını göstermektedir (Olçay Gül ve Vuran, 2015). Birbiriyle aynı kavram gibi gözükse de bazı detay ve uygulama farklılıklarıyla bütünleştirme kaynaştırma uygulamasından farklılaşmaktadır. Bütünleştirme kaynaştırmayı da içine alan daha genel ve daha detaylı, tüm öğrencileri içine dâhil ederek uyarlamalarını yapan kaynaştırmanın bir üst özel eğitim hizmetidir.

2.3. Dil

Dil insanların birbiri ile iletişim içinde olmasını ve anlaşmasını sağlayan, yaşamını devam ettirmesine yardımcı olan bir yapıdır. Toplumların basit düzeyde yaşam koşullarını gerçekleştirebilmenin yanında eğitim, ticaret, sağlık gibi alanlarda da en önemli iletişim aracı dildir. İnsan doğduğu andan itibaren kendini ifade edebilmek, çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmek, ihtiyaçlarını gidermek, hayat standartlarını yükseltmek gibi birçok durum için dile ihtiyaç duymaktadır. Dil insanın doğduğu andan itibaren ilk olarak aile, sosyal çevre ve yaşadığı toplum içerisinde şekillenerek oluşur. Bu sebeple yaşanan toplumun kültürü başta olmak üzere coğrafyası, tarihi, coğrafi konumu dili etkileyen unsurlardır. İnsanlar gerek doğal yollarla gerekse doğal olmayan yollarla dil öğrenerek toplum içerisinde yaşamaya devam etmektedirler.

Toplumların gelişmesi, göç etmesi, ülkeler arasındaki ticaret gibi sebeplerden dolayı insanlar iletişim kurabilmek için kullandıkları dil haricinde farklı bir dil ihtiyacı duyabilmektedir. Bu noktada karşımıza ana dili, yabancı dil, ikinci dil gibi kavramlar çıkmaktadır. Bu kavramlar birbirine çok yakın ve hatta bazen birbirlerinin yerine kullanılsalar da birbirlerinden farklı anlamlara sahiptirler. Her kavramı birbirinden ayıran ince çizgiler bulunmaktadır.

2.3.1. Ana Dili

Her toplum kendi kültürü, örf ve geleneği, coğrafyası, toplumsal değerleri, müziği, yaşam şekli vb. birçok etken unsur ile kendine özgü bir dil yapısına sahiptir. Bu bağlamda ilk önce ailede başlayan ve daha sonra çevresindeki insanlarla etkileşimle öğrenilip gelişen, aktif bir şekilde kullanılan ilk dil yapısına “ana dili” denmektedir (Aksan, 2003: 81). Burada geçen “ana” sözcüğü “anne” anlamında kullanılmıştır. Ülkemizde olduğu gibi batı dilinde de aynı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Almanya’da anadili “muttersprache” demekken “mutter” kelimesi anne anlamına karşılık gelmektedir. Bir toplumun ana dilinde o toplumun geçmişinin ve kültürünün izleri vardır ve bundan dolayı da toplumun eğitiminin ana dilinde olması

bireylerin kendi kültürünü daha derinlemesine öğrenmesine ve dilinin dil bilgisi kurallarını bilmesine katkı sağlar. Bu açıdan dil ve eğitim arasında güçlü bir ilişki vardır.

Yapılan tanımlara bakıldığında en genel ifadeyle ana dili kişinin ilk öğrendiği ve aktif bir şekilde kullandığı dildir. Fakat tanımlardaki belirleyiciler ile örtüşmeyen durumlar olabilmektedir (Oruç, 2016).

- Etnik köken olarak belirleyici sayılan ana kelimesinin bazı durumlarda etkisi olmayabilir. Örneğin Türkiye’de yaşayan Türk baba ve Kürt annenin hanesinde Türkçe konuşuluyor, çocukta sadece Türkçe konuşuyorsa bu çocuğun ana dili annesinin dili olan Kürtçe değil Türkçedir. Farklı bir örnekle İngiltere’de yaşayan Türk baba ve İngiliz annenin hanesinde Türkçe konuşuluyorsa ve çocuk sadece Türkçe konuşuyorsa çocuğun ana dili annenin dili olan İngilizce değil Türkçedir.
- Tanımlarda karşılaşılan bir diğer belirleyicilik ise ilk öğrenilen dil durumudur. İngiltere’de yaşayan Türk ailenin çocukları ilk önce Türkçe öğrenip konuşurken ana dilleri Türkçedir. Fakat daha sonra okul hayatlarının başlamasıyla İngilizce öğrenip İngilizceyi Türkçeden daha iyi konuşurlarsa ana dilleri İngilizce olmaktadır.
- Tanımda geçen sosyal çevre ve içinde bulunulan toplum belirleyicisine bakıldığında İngiltere’de yaşayan Türk ailenin çocuğu Türkçe ile büyümesi sonucu çocuğun ana dilinin Türkçe olması bu belirleyiciye uygun değildir.

En iyi kullandığı dilin ana dili olması belirleyicisine bakıldığında normal şartlarda Türkçede doğup büyüyenin ana dilinin Türkçe olması gerekmektedir. Fakat birden fazla dil bilen kişilerde bu durum belirleyici olmayabilmektedir. Birden fazla dil bilen kişilerde hangi dil daha iyi kullanıyorsa o dil ana dili olmaktadır.

2.3.2. İki Dillilik

İnsanlar uzun yıllar boyunca eğitim, savaş, ekonomik, mesleki gibi birçok farklı sebepten yaşadığı toplumdan ayrılarak göç etmişlerdir. Yapılan göçler sonucunda göç edilen yerin dili göç eden toplumun ana dilinden farklı ise bu toplum hayatlarını devam ettirebilmek için bu toplumun dilini öğrenmek durumunda kalmıştır.

Literatürde iki dillikle ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır. Karaağaç (2011) iki dilliği birey, toplum veya meslekteki iki dilin kullanılması olarak tanımlamıştır. Richards ve

Schmidt (2010) ise bireyin, belli bir bölgenin ya da bir milletin en az iki dili kullanmasıdır demişlerdir. Onan (2017) ise iki dilliliği iki ya da birden çok dil yapısının aynı anda öğrenilerek ihtiyaç halinde birbirleri arasında geçiş yapılarak kullanılması olarak tanımlamıştır. Kielhöfer ve Jonekeit (1998) de yine benzer noktalara değinerek ihtiyaç duyulduğu durumlarda bir dilden diğer dile geçilerek iki dili dönüşüm halinde kullanabilme olarak tanımlamışlardır. Yapılan araştırmalar ve daha önce yapılan tanımlar doğrultusunda genel bir sonuca vararak bir tanım yapmak gerekirse iki dillilik; bir bireyin birden fazla dili bilerek ihtiyaç halinde bir dilden diğerine rahat bir şekilde geçiş yapabildiği ve geçiş yaptığı her iki dili de etkin bir şekilde kullanabilme durumudur. Günümüzde özellikle çok milletli toplumlarda çok daha sık görülmektedir.

2.3.3. Yabancı Dil

İnsanlar gelişen teknoloji, meslek, eğitim, göç gibi birçok farklı sebebe bağlı olarak yaşadığı toplumun ana dilinden farklı bir dil edinmek (bilinçsiz eylem)/öğrenmek (bilinçli eylem) durumunda kalmışlardır. Yabancı dil Türk Dil Kurumu sözlüğünde yapılan en genel tanımla “ana dilin dışında olan dillerden her biri” olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde yabancı dilin tanımına bakıldığında; öğrencilerin akademik, toplumsal ve mesleki ilerlemelerine fayda sağlamak için ana dilinin haricinde öğretilen dil olarak karşımıza çıkmaktadır (<http://tdk.gov.tr/index>).

Yabancı dil kapsamlı düşünüldüğünde bir toplumda çoğunlukla konuşulan dil ya da iletişim için mecburi dil durumunda değildir. Genellikle eğitim, ticaret ya da farklı bir dile ilgi duyularak edinilen yabancı dil; bireyin kendi istek ve ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Bir öğrencinin yüksek lisans yapmak için dil öğrenmesi, bir otel çalışanın müşterilerle konuşmak için dil öğrenmesi yabancı dil öğrenimine örnektir.

Çoğunlukla ikinci dil ile karıştırılan yabancı dil kavramı bazı noktalarda ikinci dilden ayrılmaktadır. İki kavramı birbirinden ayırabilmek için ikinci dil kavramını da anlamak gerekmektedir.

2.3.4. İkinci Dil

İkinci dil adından hareketle ve en genel anlamda kişinin ana dilinden sonra öğrendiği ikinci dil olarak tanımlansa da yabancı dil ile kıyaslandığı takdirde belirli bir ülkede veya bölgede ana dilinin aksine rol oynayan diğer dil olarak tanımlanmaktadır. Yani bir toplum için

ikinci dilin olması orada farklı bir ortak dilin kullanılması demektir. Bu açıdan bakıldığında ikinci dil, yabancı dilin daha dar hali denilebilmektedir.

İkinci dil konusu detaylı irdelendiğinde birçok farklı bakış açısına göre örneklendirilmiştir. Oruç (2016) Almanya'da yaşayan Türkler için Almanca; Arapça ve Türkçenin konuşulduğu Hatay, Antep, Mardin illerinde Arapça; Kürtçe ve Türkçenin birlikte kullanıldığı Doğu illerinde ise Kürtçe ikinci dildir demiştir. Katalonya'da yaşayan ve İspanyolca konuşan insanların Katalanca öğrenmesi ile İngilizcenin Nijerya, Hindistan gibi ülkelerde eğitim ve yönetimde yaygın olması nedeniyle çoğu insan için ikinci dil durumundadır (Durmuş, 2018:183). Yabancı dil ve ikinci dil birbirinin yerine kullanılsa da iki kavramı birbirinden ayıran noktalar bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi öğrenilecek olan dil; bu dilin konuşulduğu yerde öğrenildiğinde ikinci dil, konuşulmadığı yerde ve özellikle sınıf ortamında sistemli öğrenildiğinde yabancı dil olmaktadır (Vanpatten ve Benati, 2015: 181). Diğeri ise ikinci dilin ana dile yetkinliğinin eşit ya da yakın olması gerekmektedir. Bu konumda Türkiye'de ana dili Türkçe olmayan çocukların dışarıda arkadaşlarından edinerek konuştuğu veya okulda çeşitli desteklerle öğrendiği Türkçe dili onlar için ikinci dil durumunda iken ana dili Türkçe olmayan yetişkinlerin yıllarca Türkiye'de yaşadığı halde çok az edindiği/öğrendiği Türkçe dili ikinci dil olmamaktadır.

Henrici ve Riemer (2007) iki kavramın ayrımını tek dilli toplum ve çok dilli toplum üzerinden yapmış; tek dilli bir ortamda/toplumda/çevrede genellikle ders aracılığıyla veya kontrollü olarak öğrenilen dil yabancı dil iken çok dilli bir ortamda/toplumda/çevrede edinilen veya öğrenilen dil ikinci dil demişlerdir. Aynı şekilde Demircan (1990) tek dilli toplumda ana dili ya da birinci dilden sonra kontrollü yollarla öğrenilen dil yabancı dil iken ana dilinden sonra veya ana dili ile beraber öğrenilen/edinilen dil ikinci dildir demiştir. Henrici ve Riemer(2007) ile Demircan (2009) yaptıkları çalışmada aynı noktalar üzerinde durarak yabancı dil ve ikinci dili aynı noktalarda birbirinden ayırmışlardır.

Yabancı dil ile ikinci dil kıyaslaması

İki dil arasındaki farklar ve benzerlikler dilin işlevselliği ve öğrenenlerin aynı kültürlerde olup olmamasına bağlı olarak değişmektedir. Yabancı dil ve ikinci dil arasındaki farklar en basit haliyle şu şekildedir.

- Yabancı dil öğrenilirken ikinci dil edinilir.

- Günlük iletişim için kullanılan dillerden biri ana dili diğeri ise ikinci dil iken İngilizce Almanca gibi iletişim amacıyla kullanılmayan diğer diller yabancı dil olmaktadır.
- Birinci dil ile ikinci dilin öğrenilme amacı birlikte yaşanılan toplum ile iletişim kurabilmekken yabancı dilin öğrenilme amacı yabancı insanlarla çeşitli sebeplere bağlı olarak iletişim kurmaktır.

2.4. Dil Eğitimi

Dil insanlar arasındaki iletişimin sağlanmasına yarayan araçtır. Eğitim ise en genel anlamıyla bireyde yaşamı boyunca kalıcı davranış değiştirme sürecidir. İki tanımı birleştirerek en genel ve basit bir tanıma ulaşmak istersek dil eğitimi insanların iletişim kurabilmek için var olan dil becerilerini kalıcı olarak değiştirme veya geliştirme sürecidir diyebiliriz. Fakat en doğru tanım ya da bilgiye ulaşabilmek için konunun daha özüne inerek edinim, öğrenim, ğretim ve eğitim kavramlarını iyi analiz etmek gerekmektedir.

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren hayatının devamlılığı için belli başlı becerilere ve yeterliliklere sahip olmak zorundadır. Bu becerilere bazen doğuştan sahip olunurken bazen ise sonradan kazanılarak sahip olunmaktadır. Örneğin birey doğduğu anda emme yeterliliğiyle dünyaya gelirken yürümek, konuşmak gibi becerileri zamanla öğrenerek kazanmaktadır. Bu örneğe paralel bir Şekilde bireyin zamanla iletişim kurmak için kazandığı ve daha sonradan farklı amaçlarla kullanılmak için sahip olduğu dil farklı olabilmektedir. Bu farklılık dolayısıyla dilin sistemli ya da sistemli olmayan Őekillerle sahip olunması farklı isimlendirilmesine neden olmuştur. Dil eğer sistemli veya kurallı bir Şekilde kazanılmıyorsa “edinim” olarak ifade edilmektedir (Boylu&İltar, 2016).

Dil edinimi ile ilgili yapılan araştırmalarda bilimciler ikiye ayrılmaktadır. Bazı araştırmacılar doğuştan öğrenilen dilin edinim olduğunu savunurken (Krashen, 1987) bazı araştırmacılar ise dilin doğuştan kazanılan bir Şey olmadığını savunmaktadır (Chomsky, 2014). Bu ayrımında genel görüş olarak dil ediniminin doğuştan kazanma ile olması görüşü daha baskın gelmektedir. Dilin kuralsız veya gelişigüzel yollarla kazanılması “edinim” olarak ifade edilirken sistemli, kurallı bir Şekilde sahip olunması ise “ğrenim” olarak ifade edilmiştir. Bireyin sahip kazandığı dil öğrenim olurken bireyin öğrenmesi için uygulanan sistem ya da gerekli durumların temin edilmesi “ğretim” olarak ifade edilmektedir. ğrenim ve ğretim kavramı birbirine bağlıdır. Edinim ile öğrenim arasındaki farkları ayırmak, kavramların daha iyi benimsenmesi için ışık tutabilir. Edinim ve öğrenim arasındaki farklar;

- Edinim bilinçaltından gelen sistemsiz bir süreçken öğrenim
- Edinim bireyin doğal çevresinde kazanılırken öğrenim doğal olmayan sistemli çevrelerde kazanılır.
- Edinimde hedef söz konusu değildir fakat öğrenimde bir amaç vardır.
- Edinimde hedef söz konusu olmadığından kaygılanma olmaz fakat öğrenimde belli bir hedef olduğu için kaygılanma olabilir.

Dil eğitimine gelecek olursak dil ile ilgili tüm kavramlardan sonra yapılacak olan genellemeler ile sahip olunacak dil edinim haricinde kurallı ve sistematik bir biçimde formal yollarla verilirse bu durum eğitim olmaktadır. Öğretim bu durumun içinde yapılan işin adıdır. Dil eğitimi iki farklı dalda ele alınabilir. Bunlardan birinci ana dilinde yapılan dil eğitimidir. Ana dilinde yapılan dil eğitimi, dilin yapısı, dilbilgisi, kelime dağarcığı, anlam, yazım kuralları, konuşma tarzları ve kültürel faktörler hakkında bilgi sağlayarak dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlar. Dilin verimli bir düşünme ve iletişim aracı olarak daha faydalı bir şekilde kullanılabilmesi için mümkün olduğunca erken dönemlerde ana dilin geliştirilmesi ve ilerletilmesi gerekmektedir (Türkben, 2018, akt; Demirgüneş, 2012). Bunun içinde ülkemizde verilen Türkçe dersi ana dili eğitimi için verilmektedir. Bireyin okuduğunu anlama, analiz etme gibi ana dili ile alakalı olan becerileri verimli bir şekilde yapabilmesi Türkçe dersi ile mümkündür. Dil eğitiminin ele alındığı bir diğer dal ise yabancı dil eğitimidir. Okullarda verilen İngilizce dersi ya da dil kurslarının işleyiş ve süreci yabancı dil eğitimine örnektir.

2.5. Öğretim

Öğretim kelimesi Türk Dil Kurumu (t.y.)’de yapılan tanıma göre “Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi” dir. Eğitim ise “Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranımlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi”dir. Eğitim ve öğretim aynı şey olmamakla beraber aralarında güçlü bir bağ vardır. Eğitim var olan bilgi veya davranışın zenginleştirilmesi, değiştirilmesi veya geliştirilmesiyken öğretim ise var olmayan bir bilginin kazandırılmasıdır (Boylu & İltar, 2019). Bir çalışmanın öğretme olarak isimlendirilebilmesi için orada mutlaka bir öğrenme olayının gerçekleşmesi gerekmektedir. Öğrenme ise Ülkü (1981)’nün yaptığı tanıma göre “bireyin kendi tepkileri, etkinlikleri ve yaşantıları yoluyla çevresine uyum tarzını değiştiren davranışlar geliştirmesi veya davranışlarının farklılaşması” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple öğretme sürecinde aktif olan iki taraf bulunmaktadır; Öğreten, öğrenen.

2.6. Ülkemizde Mülteci/Sığınmacı Durumu

Ülkemiz geçmişten bu yana birçok sebebe bağlı olarak farklı toplumlar tarafından göç alan bir ülke olmuştur. Özellikle sınır komşusu olan Suriye’de 2011 yılında başlayan iç karışıklıkların büyümesiyle çıkan iç savaş sonucunda insanların temel ihtiyaçlarını dahi karşılamayacak hale gelmesiyle başta Türkiye olmak üzere birçok ülkeye yoğun göç yapılmıştır. 29 Nisan 2011 tarihinde 300-400 Suriye vatandaşının sınır kapısına gelmesi ilk göç hareketi olarak bildirilmiştir [Göçler İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM)]. Göçlerin geçici olduğu düşüncesiyle sığınan vatandaşlar ilk önce sınırdaki mülteci kamplarında geçici korumaya alınmıştır. 2012 yılında kabul edilen “Yabancılar ve Uluslararası Kanun” ile sığınmacı politikası belirlenmiş ve 2013’te Göç İdaresi Genel Müdürlüğü kurularak mülteci işlemleri bu kuruma devredilmiştir (UNHCR). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 06.04.2023 tarihi itibarıyla sunduğu verilere göre şu an ülkemizde bilinen 3.426.719 Suriyeli yaşamaktadır.



Şekil 2.6.1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

Şekil 2.6.1’de 2013 yılından sonra göçlerin hızlı bir şekilde arttığı ve 2015 yılından itibaren fazla oynama olmadığı görülmektedir. Bu sayılara göre azalmanın fazla olmadığı ve bir bakıma sayıların sabitlendiğini, gelen Suriyeli vatandaşların geçici olmaktan ziyade kalıcı olduğu gözlemlenmektedir. Yapılan göçlerin yaş ve cinsiyet dağılımı şu şekildedir:

GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDA BULUNAN SURIYELERİN YAŞ VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.821.116	1.605.603	3.426.719
0-4	233.596	218.487	452.083
5-9	277.416	261.537	538.953
10-14	199.584	189.185	388.769
15-18	136.422	122.083	258.505
19-24	216.820	176.521	393.341
25-29	201.330	153.867	355.197
30-34	145.966	112.625	258.591
35-39	124.877	96.857	221.734
40-44	88.141	73.886	162.027
45-49	59.028	57.141	116.169
50-54	44.709	44.182	88.891
55-59	35.566	35.862	71.428
60-64	23.240	24.113	47.353
65-69	15.829	17.186	33.015
70-74	9.423	10.262	19.685
75-79	4.757	5.704	10.461
80-84	2.396	3.214	5.610
85-89	1.204	1.712	2.916
90 ve üstü	812	1.179	1.991



*06.04.2023 tarihi itibarıyla

Şekil.2.6.2. Yaş ve Cinsiyete Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

Şekil 2.6.2.'de görüldüğü üzere 3.426.719 Suriyeli mültecinin yaklaşık yarısını (1.638.310) 0-18 yaş arası olan çocuk grubu oluşturmaktadır. Çocuk sayısının bu kadar fazla olması beraberinde çocukların eğitimi meselesini de gündeme getirmiştir. Çocuklar savaştan kaçıp geldikleri için psikolojik olarak olayın travmasını yaşamaları ve dil ile kültür farkından dolayı gerek akranlarına gerekse yaşadıkları topluma karışamadıkları için önce çocukların uyum konusuna önem verilmiştir. Eğitimlerinin devamı hususunda ise önce yerleştirildikleri göçmen kamplarında Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) sürdürülmüştür (Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. & Gülçiçek, D., 2018) daha sonra hem GEM hem MEB okullarında eş zamanlı olarak devam etmiş ve en son olarak Geçici Eğitim Merkezleri kapatılarak eğitime tam olarak dahil olmaları ve entegreleri sağlanmaya çalışılmıştır.

2.7. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretilen dilin yabancı dil olarak mı ikinci dil olarak mı olduğu konusunda bir karıştırma söz konusudur. Burada önemli olan öğretilecek Türkçe dilinin nerede yapıldığıdır. Dil öğretimi olarak Türkçe öğretimi yapıldığı çevrede ana dili ya da ikinci dil konumunda kullanılıyorsa burada ikinci dil olarak Türkçe öğretimi söz konusudur. Ülkemizde yabancı uyruklu bireylerin ihtiyaç ve iletişim için Türkçe öğrenmesi

ikinci dil öğrenimidir. Son yıllarda ülkemizde yabancı uyruklu bireylerin sayısının giderek artmasıyla beraber bu bireylerin Türkçe dilini öğrenme ihtiyacı da aynı oranda artmaktadır. Bireyler kimi zaman günlük hayatta maruz kalarak Türkçeyi öğrenmekte kimi zaman ise daha sistemli bir şekilde öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğrenilecek olan dilin ne için öğrenildiği, kim tarafından öğrenildiği ve nasıl öğrenildiği de bu süreçte önemli olan bir diğer faktördür. Yabancı dil ve ikinci dil ayrımına dayanarak ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireyler ağırlıklı olarak günlük hayatta ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve toplum içerisinde iletişim kurabilmek için bir nevi zorunlu olarak öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Yaşadığı toplumun ana dilini bilmeyen bireyler günlük ihtiyaçlarını dahi karşılamakta zorluk çekebilmektedirler. Bunun için kimi zaman toplum ile iç içe maruz kalarak öğrenmekte kimi zaman ise daha sistemli bir sürece ihtiyaç duyabilmektedirler.

Yapılan göçlerde sayının neredeyse yarısını okul çağındaki 0-18 yaş arası çocuklar oluşturduğu için ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde en çok önemsenesi gereken durum okul çağında ki çocukların eğitimi olmuştur. Ülkemizin eğitim dili Türkçe olduğu için sınıf ortamında Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu öğrenci eğitim faaliyetlerine katılmakta ve Türk akranlarıyla kaynaşmakta zorluk çekmektedir. Bu durum zamanla eğitimden kopmalara ve toplumdaki uzaklaşmış bireylerin yetişmesine yol açmaktadır. Bu durumun önüne geçebilmek ve sayısı bir hayli fazla olan yabancı uyruklu ve eğitim çağındaki çocukların eğitim hakkından geri kalmaması için ülkemizde çeşitli eğitim politikaları uygulanarak bazı projeler geliştirilmiştir.

Okul çağındaki çocukların Türkçeyi konuşması, okuması, anlaması ve yazması ne kadar önemliyse birçoğu bu çocukların ebeveyni olan yetişkinlerin de önemlidir. Bu sebeple ülkede hem yetişkinler için hem de okul çağındaki çocuklar için ayrı ayrı proje ve uygulamalar planlanmış ve çalışmalar başlatılmıştır. Özel kurumların yanında devlet eliyle Halk Eğitim Merkezleri, Kızılay ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, Yükseköğretim eliyle TÖMER; DİLMER gibi Türkçe Öğretim Merkezlerinde farklı farklı kurs, eğitim ve programlar görülmektedir. Yetişkinler genel olarak gönüllülük unsuruna dayalı bir şekilde Türkçe öğrendiği için yetişkinler için olan çalışmalar genelde ücretli ve kurs şeklinde olmaktadır. Fakat ülkemizde zorunlu eğitim unsuru olduğu için bu çocukların eğitime dahil edilebilmeleri açısından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından devlet okullarında uygulamalar görülmektedir.

2.8. Yabancı Uyruklu Bireylerin Eğitiminde Faydalanılan Uygulamalar

Ülkemizde sayıları azımsanmayacak kadar fazla olan yabancı uyruklu bireylerin her yaş kademesinde dil farklılığı bulunmakta ve bu farklılık bireylerin toplum içerisine kaynaşmalarını engellemektedir. Gerek yetişkin bireylerin gerekse okul çağındaki 0-18 yaş arasındaki çocukların dil öğrenerek okuryazarlık düzeylerini artırmak amacıyla birçok çalışma ve projeler yapılmıştır. Dili öğrenecek hedef kitlenin sahip olduğu yaş aralığı dili nasıl ve nerede öğrendiği hususunda da belirleyici faktör olmaktadır.

2.8.1. Yetişkinlere İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Yapılan Çalışmalar

Önce geçici sonra kalıcı olarak ülkemize yerleşen yabancı uyruklu bireyler zamanla temel ihtiyaçlarını karşılamak ve hayatlarını devam ettirebilmek için çalışıp para kazanma, eğitimden yararlanma gibi yollara yönelmiştir. Bu unsurların sağlanabilmesi için ülkenin ana dili olan Türkçe'nin öğrenilmesi ise kaçınılmaz olmuştur. Yetişkin bireylerin Türkçe öğrenebilmesi çeşitli kurum ve kuruluşlar bünyesinde kurs programları açmıştır. Ülkemizde Türkçe öğretiminin en yaygın yapıldığı yer ilk olarak Ankara bünyesinde açılan ve devamında birçok ilde kurulan TÖMER (Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi)'ler olmuştur.

2.8.1.1. TÖMER

1984 yılında kurulan TÖMER yabancılara Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmekle, Türkiye'yi dünyaya tanıtmak ve aynı zamanda Türk öğrencilere çeşitli yabancı dil eğitimi vermek amacıyla Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulan bir dil merkezidir. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programları" ile eğitimini tamamlayan bireylerin sertifikaları hem Türkiye'de hem de Avrupa Dil Konseyi tarafından resmi olarak tanınmaktadır.

TÖMER'in amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Türkçe dil bilincini ve duyarlılığını geliştirmek, yurt içinde/yurt dışında örgün ve uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerinde bulunmak
- Türkçeyi en iyi şekilde öğretmeyi, Türkiye'yi ve Türk kültürünü en güzel şekilde tanıtmayı ve yaşatmayı teşvik etmek
- Türkçe seviye tespit sınavı ve yeterlik sınavı yapmak, ilgili kurum/kuruluşlarla Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla ortak projeler hazırlamak, bilimsel

araştırma, uygulama ve yayın faaliyetlerinde bulunmak, sertifika programları açmak

tır (anadolu.edu.tr). Bu amaçlar doğrultusunda öncelikli olarak Türkçe öğretimi yapılan TÖMER’lerde Türk kursiyerler için de yabancı dil öğrenim imkânı sağlanmaktadır. TÖMER çalışma alanı ise;

- Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretimi hususunda gerekli program ve projeler hazırlayıp ilgili yurt içi ve yurt dışı kurum ve kuruluşlarla ortak çalışmalar yapmak
- Türk dilinin doğru ve etkili bir şekilde öğretilmesi amacıyla çeşitli kurs programları düzenlemek
- Türk dili öğretiminin daha verimli hale getirilebilmesi için kültürel ve sosyal etkinlikler düzenlemek
- Yabancı dil öğretimi alanındaki gelişmeleri takip ederek yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin Türkçe öğretimi alanında kullanımı ile ilgili araştırma ve uygulamalar yapmak
- Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve TRT ile iş birliği yaparak Türkçeyi öğreten ve Türkiye’yi tanıtan film, kitap ve broşürler yayımlamak, yayımlatmak

olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.8.1.2. Yunus Emre Enstitüsü

İlk olarak 2007 yılında yurt dışında Türkiye’yi, Türkçeyi ve Türk kültürünü tanıtmak amacıyla bir vakıf olarak kurulmuştur. 2009 yılında ise Yunus Emre Vakfı’na bağlı olarak yine aynı amaçla Yunus Emre Enstitüsü kurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda yurt dışında merkezler kurularak yabancılara Türkçe öğretimi alanında hizmet vermiştir. Eğitimlerinin yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi üzerine birçok kaynak çıkarmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında Türkçe öğrenmek isteyenlere zamandan ve mekândan tasarruf sunarak “Türkçe Öğretim Portalı” projesini geliştirmiştir (www.yunusemreenstitusu.com). Portal sayesinde internet sitesi ve mobil uygulama yoluyla hem yurt içinde hem yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenler veya dil bilgisini geliştirmek isteyenler internet teknolojisi ile eğitimlerden faydalanmıştır.

2.8.1.3. Halk Eğitim Merkezleri

Milli Eğitim Bakanlığı'na ve TÖMER'e bağlı olarak Türkçe öğretimi kursları açan Halk Eğitim Merkezlerinden 15 yaşından itibaren tüm bireyler faydalanabilmektedir. Ücretsiz bir şekilde hizmet sunan Halk Eğitim Merkezlerinde kurs tamamlayan kursiyerlere sertifika verilmektedir. "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi"nden yararlanılarak programlar oluşturulmaktadır (Oktay, 2017).

2.8.1.4. KIZILAY

Yetişkinler için var olan dil sorunlarının aşılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) ile beraber geçici koruma altındaki yetişkin yaşta bulunan Suriyeli bireylere Türkçe öğretmek amacıyla 2019 yılında "Yetişkinler İçin Türkçe Dil Eğitimi Programı (YTDE)" programı uygulamaya koyulmuştur. Adan, Bursa, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kilis, Konya, Mersin ve Şanlıurfa olmak üzere 10 ilde uygulanmıştır (kızılay.org). YTDE'ye katılacak yabancı uyruklu bireylere katılımları karşılığında Kızılaykart aracılığıyla ders saati başına 6,42 TL destek ücreti yatırılmıştır. Ayda 36 saat olan derslere katılımın artması ve bireylerin dil öğrenmesi için ücret karşılığında motivasyonun desteklenmesi amaçlanmıştır. Proje AB Güven Fonu (EUTF) tarafından finanse edilmektedir.

2.8.2. Çocuklara İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Yapılan Uygulamalar

Ülkedeki mülteci sayısı içerisinde okul çağındaki çocuk sayısının bir hayli fazla olması beraberinde eğitim ve en önemlisi bu çocukların dil sorununu gündeme getirmiştir. Gerek sosyal uyum gerekse akademik olarak Türk eğitim sistemine adapte olmaları için öncelikle toplumun sahip olduğu ana dilini bilmeleri ve konuşabilmeleri gerekmektedir. Çocukların eğitim sistemine uyum sağlaması, Türkçeyi öğrenmesi gibi sebeplerle devlet birçok proje ve çalışma yürürlüğe koymuştur. Özellikle devlet okullarında çocukların eğitim sistemine entegrasyonu ve Türkçe öğrenmeleri için uyum sınıfları açılmış, destek eğitimler verilmiş, çeşitli sosyal etkinliklere imza atılmıştır. Yapılan çalışmalar içerisinde en yaygın karşılaşılan çalışma ise Avrupa Birliği ile ortaklaşa geliştirilen PİKTES (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi)'dir.

2.8.2.1. PİKTES

Ülkemize yapılan yoğun göçler ve devamında izlenen politikalarla geçici koruma altına alınan mülteciler ağırlıklı olarak çadır kentlere yerleştirilmiştir. Sayılarının fazla olmasından dolayı ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kademesindeki yabancı uyruklu

çocukların eğitim-öğretim hizmetlerinden yaralanması, topluma ve Türk eğitim sistemine uyum sağlaması gibi durumlar gittikçe önemli hale gelmiş ve okul çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim meselesi gündeme gelmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında 2016 yılında Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System (PICTES) imzalanmıştır (PICTES, 2017). Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda Millî Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlanan proje 2 yıl süreyle imzalanmış da bugün 2023 yılında halen devam etmektedir. Proje Suriyeli öğrencilerin en yoğun olduğu iller göz önünde tutularak 23 ilde başlatılmıştır. 2019 yılında 3 il eklenip 1 il çıkarılarak proje şu illerle devam etmiştir; Adana, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Şanlıurfa, Çorum, Samsun, Yalova (Siirt çıkartılan ildir).

Proje kapsamlı bir faaliyet içerisinde ilerletilmektedir. Bu faaliyetler: Türkçe Dil Eğitimi, Arapça Dil Eğitimi, Telafi Eğitimi, Destekleme Eğitimi, Taşıma Hizmeti, Kırtasiye, Ders Kitabı ve Giyim Yardımı, Farkındalık Faaliyetleri, Eğitim Materyali Satın Alınması, Türkçe Dil Sınav Sistemi, Rehberlik ve Danışmanlık Faaliyetleri, Okul ve GEM'lere Güvenlik ve Temizlik Personelinin Sağlanması, Eğitim Ekipmanlarının Sağlanması, Öğretmen Eğitimleri, İdari ve Diğer Personel Eğitimleri, İzleme ve Değerlendirme (PIKTES, 2020)' dir.

PICTES projesi 2018 yılında projenin ikinci fazına başlaması ile PICTES olan ismi de PIKTES II olarak yenilenmiştir ve 2021 Aralık ayına kadar devam etmesi öngörülmüştür (PIKTES, 2020). PIKTES 2022 yılında PIKTES+ olup "Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi" olarak devamlılığını sürdürmektedir.

Okul çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin dil eğitimi konusundaki en yaygın uygulama olan PIKTES projesi öğrencilerin dil öğrenmesi ve yaşadıkları Türk kültürüne uyum sağlayabilmeleri açısından önemlidir. Yapılan son düzenleme ile kapsayıcı eğitim doğrultusunda isim ve amaç değişikliğine gidilmesiyle yapılacak eğitimin kapsayıcı eğitim ilkelerine uygunluğuna bakıldığında en önemli ilke olan herkes için eğitime uygun bir eğitim projesi olduğu görülmektedir. Yalnız projenin uygulanmasında isim değişikliği ile beraber uygulama ve süreçte içerik olarak fazla bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Proje başladığı günden beri çeşitli revizelerle uygulamaya devam etmekte, süreç içerisinde kaynak ve materyal konusunda sürekli bir gelişme olduğu görülmektedir. Öğrencilere yapılan kırtasiye

yardımları, okullara yapılan proje kapsamında temin edilen akıllı tahta, fotokopi makinası, diz üstü bilgisayarlar ile proje çok yönlü bir şekilde desteklenmeyi hedeflemiştir.

Proje kapsamında yapılan faaliyetlere bakıldığında materyal ve araç gereç temini dışında öğrencilerin uyum ve sürece dâhil edilmeleri doğrultusunda okul piknikleri, uçurtma şenlikleri, bilim gezileri, yarışmalar yapıldığı bilinmektedir (piktes.gov.tr). Bu doğrultuda projenin öğrenci, okul, eğitim sistemi ve kapsayıcı eğitim açısından son derece önemli bir noktada olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda proje kapsamında yabancı uyruklu öğrenciler için telafi eğitimleri planlanmıştır. Kadrolu öğretmenlerin verdiği dersler okul ders saatleri dışında kalacak saatlerde planlanarak öğrencilere Türkçe dersi verilmiştir. Telafi eğitimleri resmî okul dışında olan ve/veya eğitime çeşitli nedenlerden dolayı uzun bir süre ara vermiş ya da devam edememiş 9-15 yaş aralığındaki başta geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğrenciler olmak üzere ülkemizde bulunan yabancı uyruklu öğrenciler için açılmıştır (makifilkokul.meb). Çocukların Türkçe bilme durumlarına göre şekillenen eğitimler hiç Türkçe bilmeyen öğrenciler için de hiç öğrenilmeyen veya eksik kalınan Türkçe dil yeterlilik düzeyine göre kapsayıcı bir yaklaşım uygulanmıştır.

2.8.2.2. HEP

Suriyeli çocukların hayata kazandırılması amaçlanarak hazırlanan programlardan bir diğeri de HEP' tir. Suriyeli çocukların okul haricinde de hem korunması hem eğitimlerinin devamının sağlanması amacıyla UNICEF tarafından birtakım çalışmalar yapılmaktadır. YEP (Yaygın Eğitim Programları) sayesinde okul hayatına dâhil olmayan veya okul hayatını sürdürmekte olup birtakım takviyelere gereksinim duyan Suriyeli çocuklara eğitim ile ilgili çeşitli imkânlar sunulmaktadır.

HEP (Hızlandırılmış Eğitim Programı) YEP'in Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla uygulamaya konulan bir komponentidir. Türkiye'nin farklı illerinde birçok Halk Eğitim Merkezi'nde Hızlandırılmış Eğitim Programı uygulamaları sürdürülmektedir. Bu uygulama ile 20 bin sığınmacı çocuğun HEP' te kendileriyle alakalı aşamaları geçtikten sonra yaş gruplarına ait yaygın ve örgün eğitim imkânlarına yönlendirilmeleri sağlanmaktadır.

HEP' te 2 öğretim basamağı bulunmaktadır. Her ikisi de tamamlanması 8 ay süren ilkökul ve ortaokul denklidir. Ayrıca bu programa kayıtlı olan öğrencilerin tümüne, programdan önce sahip oldukları seviye dikkate alınmadan sıkı bir Türkçe Dil Kursu

verilmektedir. HEP dâhilinde eğitim gören öğrenciler kendilerine ait aşamayı tamamladıklarında İl Denklik Komisyonu'nca değerlendirme sürecinden geçmektedirler. Bu sürecin sonunda istenen muvaffakiyeti yakalayan öğrenciler denklik belgesi almaya hak kazanmaktadır. Bu belgeyi aldıktan sonra öğrenciler örgün eğitimle hayatlarını sürdürebilmektedir.

HEP projesi ile beraber eğitim öğretim sürecinde çeşitli sebepler ile geride kalmış olan öğrencilerin okul haricinde faydalanabildikleri bir dil eğitimi faaliyeti sağlanmış olmaktadır. Bu çocuklar devlet okullarının verdiği imkânlar haricinde Halk eğitim merkezlerinde verilen eğitimlerden faydalanarak sürece adapte olmakta ve yaşanan dil sorunlarının önüne geçilerek eğitime sorunsuz dâhil edilmeleri amaçlanmıştır.

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurt İçi Araştırmalar

Bulut, Kanat Sosyal ve Gülçiçek (2018) yaptıkları çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunları araştırmıştır. Çalışma grubunda ayrı şehirlerde mesleğini sürdürmekte olan ve öğrencilerin arasında Suriyelilerin de bulunduğu 14 sınıf öğretmeni vardır. Katılımcı öğretmenler Ankara, Bursa ve Muğla'da yaşamakta ve araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Farklı bölümlerden öğretmenler bulunmaktadır. Araştırmanın başlıca problemleri arasında “İşleyişe İlişkin Sorunlar, İletişime İlişkin Sorunlar ve Uyuma İlişkin Sorunlar” vardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklı uyuktan bu öğrencileri kabullenme çabalarına rağmen eğitim-öğretim sürecinde oldukça zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenlere kolaylık sağlaması adına bahsi geçen öğrencilerin normal sınıflara gönderilmeden önce Türkçe ile ilgili yeterli seviyeye ulaşmalarını sağlamaktır. Yine sunulan öneriler arasında gereksinimleriyle ilgili tahliller yapmak ve devamlılığı sağlamak bulunmaktadır.

Başka bir çalışmada Tanrıku (2017) Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri üzerine yaptığı çalışmada ön plana çıkan birtakım problemler ve bu problemlere sunduğu bazı öneriler bulunmaktadır. Bu problemleri “Dil Eğitimi, Okullarda Kayıt Sorunu, Ara Sınıflar, Marjinalleşme Durumu, Geçerli Diploma ve Eğitim Belgesi İhtiyacı, Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklar ve Rehabilitasyon Süreçleri, Türkçe Öğretimi ve Materyal Sıkıntıları, Suriyeli Öğretmenlerin Durumu, Okulu Terk Etme, Seçenekleri Çoğaltmak; İHL’ler ve Diğer Okullar, Kurumlar arası Koordinasyon, Yöneticilere Oryantasyon Eğitimi, Mesleki Eğitim, Kültürel farklar ve Asimilasyon Endişesi, Maddi

Yetersizlikler, Ders İçerikleri, Haklarla İlgili Bilinçlendirilme, Uyum Meselesi, Eğitim Sorununa Odaklanmak, Dil Köyü Projesi ve Kampları, STK Eşgüdümü ve Bilinçlendirme, STK Eşgüdümü ve Bilinçlendirme, Rehberlik Eğitimleri, Kültürel Etkileşim şeklinde 11 sıralamıştır. Türkiye'nin bulunduğu konumdan dolayı çok fazla göç alması dolayısıyla nüfusunun artmasının eğitim-öğretim hayatına da yansıdığını belirtmektedir. Bu durumun avantajı ve dezavantajlarının bulunduğunu söylemektedir. Tüm bunlar ışığında ülkenin vizyonunun tüm topluma uygun olması gerektiğini belirtmiştir.

Beyhan (2018) tez çalışmasında Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. İstanbul'un Esenler ilçesindeki 5 geçici eğitim merkezi çalışma grubu olarak belirlenmiştir. 8'i erkek 18'i kadın olan toplam 26 dil öğreticisi bulunmaktadır. Çalışmanın asıl hedefi Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi boyutunda geçici eğitim merkezlerinde mesleğini sürdürmekte olan dil öğreticilerinin yaşadıkları problemleri belirleyerek bunlara çözüm bulmaktır. Öğrencilerin dili öğrenirken konuşma ve yazmalarında bazı harfleri birbirine benzettikleri, bunun da eğitim öğretimi aksattığını söylemektedir. Arapça ve Türkçe arasındaki bazı benzerliklerin aynı kelimelerin bulunmasına yol açtığı, dili öğrenirken bunun kolaylık sağladığını belirtmiştir. Ekonomik durumlarından dolayı öğrencilerin bazı araç-gereçleri temin etmede güçlük çektiği bunun da eğitime yansıdığından söz etmiştir. Öğretmenlere birbirine benzetilen harflerin sıkça tekrarının yapılması, öğrencilerin yaşadıkları sorunlara, yaşlarına ve cinsiyetlerine gibi dağılımlarını yapmalı, ödül ve ceza üzerinden gitmeli gibi önerilerde bulunmuştur.

Boylu ve Işık (2019) yaptıkları çalışmada Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlar üzerine yaptıkları çalışmada PİKTES'te (Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi) görev yapan 6 öğretmen ile görüşmüş ve dil öğretim sürecinde karşılaştıkları durumları farklı yönleriyle ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin uyum sorunu yaşadığı, Suriyeli öğrencilerin okulda istenmediği, sınıf ortamlarının öğretim faaliyetleri için yeterli donanıma sahip olmadığı gibi sonuçlara ulaşmışlardır.

Alyılmaz (2018) ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenen kitlenin önemini vurgulamak amacıyla yaptığı çalışmada Türkçe öğretiminin tarihsel olarak çok eskilere dayandığına ve bunun örneklerine değinmiş, Türkçe öğretiminde hedef kitlenin yaş, zeka, ilgi, ihtiyaç, ekonomik durum gibi özelliklerinin birbirinden farklı olduğuna ve bunun öğretimi

etkilediğinin üzerinde durmuştur. Hedef kitlenin ana dili, öğretilecek olan dile yatkınlığı hem öğretim olarak hem de öğretimde kullanılacak kaynaklar açısından da önemlidir. Alyılmaz Türkçe dilinin özelliklerine değinerek yabancılara Türkçe öğretiminin ağırlıklı olarak üniversiteler aracılığıyla verildiğini belirtmiş; bu üniversitelerin isimlerini vererek genel bilgilendirmede bulunmuştur.

Başka bir çalışmada Büyüikiz (2014) 1981-2012 yılları arasında Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan tez çalışmalarını incelemiştir. Türkçe öğretiminde ise baskın olarak yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yoğunlaşan Büyükikiz; yapılan çalışmalarda en fazla dil bilgisi alanında çalışmaların olduğu ve bunu karşılaştırma çalışmaları ile yöntem çalışmalarının takip ettiği sonucuna ulaşmıştır.

2.9.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Whitaker (2010) yaptığı çalışmada göçmen çocukların dil edinimi ve kar amacı olmayan kurumların bu konudaki rollerini incelemiş, var olan dil problemlerinin nasıl çözüleceği ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Aynı zamanda göçmen çocukların yaşadığı toplumun ana dili ediniminde dört modelden faydalanarak bir model geliştirmiştir. Faydalanılan bu dört model; daldırma, takım öğretimi, kapalı sınıflar ve iki dilli eğitim modelidir. Bu modeller arasında öncelik olmamakla beraber hangisinin kullanılacağı ile ilgili 12 esneklik olduğunu ve duruma göre seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Esneklik çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli olduğu gibi eğitim ortamının da göçmen çocuğa uygun şartlarda olması gerektiğini belirtmiştir. Bununla beraber dil ediniminde kar amacı olmayan kurumların etkisine de değinmiştir.

Başka bir çalışmada Taylor ve Sidhu (2011) mülteci kökenli gençlerin ihtiyaçlarına yönelik bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada örnek olay yöntemi kullanılmıştır ve mültecilerin eğitiminde en iyi politikanın nasıl olması gerektiğiyle ilgili bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Mülteci çocukların sınıflarda çoğunlukla problem olarak görüldüğünü ifade ederek mültecilere sunulacak eğitimin daha kaliteli ve nitelikli olabilmesi için gerekli dil imkânının sağlanmasının ve öğrencilerin psikolojik, sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanmasının önemini vurgulamışlardır. Eğitimin temelinde çocuğun okula ve topluma uyum sağlamasının önemini belirterek uyumun başarılı olduğu okulların özelliklerine değinmişlerdir. Bu özellikler;

- Bütün öğrencilerin ulaşabileceği bir öğretim programı olması

- Okulun benimseyici, değer veren ve saygı duyan bir tutumda olması
- Eğitim ortamının sadece akademik ihtiyaçlara değil sosyal ve psikolojik ihtiyaçlara da dikkat etmesi
- Kapsayıcı eğitim uygulamalarının kesintisiz uygulanması ve bu konuda sistemli bir tutum sergilenmesidir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan model, araştırmacının rolü, katılımcılarla ilgili genel bilgiler, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilimler bilimsel araştırmalarında tercih edilen üç farklı yöntem vardır. Bunlar; nitel, nicel ve nitel ile nicelin birlikte kullanıldığı karma yöntemdir. Bu yöntemlerden biri olan nitel araştırma yöntemi anlayıp yorumlanan bir düşünceyi benimseyen, genellikle insan davranışları ile bu davranışların neden olduğu durumları inceleyen bir yöntemdir (Newman ve Benz, 1988). Bir başka tanıma göre ise nitel araştırma deseni algı ve durumların kendi ortamında gerçekçi ve bütünsel olarak ortaya konmasını amaçlayan nitel bir sürecin gözlem, görüşme ve doküman analizi ile izlendiği bir araştırma türüdür. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmanın özü anlama ve yorumlama olduğu için birçok araştırmacı da bu yöntemi farklı bakış açılarıyla yorumlayarak sınıflandırmışlardır.

İnsan davranışının nedenlerini açıklamada fen bilimleri yöntemleri yetersiz kaldığından bilim adamları farklı disiplin ve kuramlardan faydalanarak nitel araştırmaya farklı bakış açıları kazandırmışlardır. Nitel araştırma kültür analizi ile insanların farklı kültürel ortamlardaki davranışlarının nasıl olduğunu, felsefe ile insanların gerçekleri nasıl algıladıklarını yorumlama, hümanistik psikoloji ile insanların yaşantılarını onlardan dinleme, sosyoloji ile toplum içindeki davranışlara bakma, sosyal psikoloji ile insanların iletişim süreçleri, çevre psikolojisi ile çevrenin etkisi, dilbilim ile insanların birbiriyle iletişimini, disiplinlerarası anlayış ile insan davranışlarını bütüncül ele almayı prensip edinmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırılacak olan olay, durum veya olgulara göre değişkenlik göstereceğinden seçilecek yöntemde amaca göre değişmektedir. Nitel araştırmalarda kullanılan beş farklı yöntem vardır. Bunlar; kültür analizi, olgubilim, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırmasıdır. Bu çalışmada nitel araştırmalarda sık sık kullanılan durum araştırma deseni kullanılmıştır.

Literatürde durum çalışması ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Ancak durum çalışması yapmadan önce ‘durum’ kelimesinin tanımı üzerinde durmak gerekmektedir. En

genel hali ile durum kavramı, herhangi bir şeyin bulunduğu zaman dilimi içerisindeki tüm koşullar olarak tanımlanmaktadır. Birçok araştırmacı durum çalışmasını farklı yönleriyle ele alarak tanımlamaya çalışmıştır. Hancock & Algozzine (2006) durum çalışmasını kendi doğal ortamında oluşan olayların zaman veya mekânsal bir kısıtlama ile farklı veri toplama araçlarından faydalanılarak kapsamlı bir şekilde betimlenmesi olarak tanımlamıştır. Creswell (2007) ise durum çalışmasını araştırmayı yapan kişinin zamana göre kısıtlanmış bir ya da birden fazla durum, olgu veya olayı çeşitli veri araçlarını bir arada kullanarak en ince ayrıntısına ve durumunun özüne inerek çeşitli kodların tanımlandığı bir nitel araştırma modeli olarak tanımlamıştır.

Durum çalışması ile ilgili yapılan tanımlar içerisinde en yaygın olarak kullanılan tanım Yin (1994)' e aittir. Yin (1994)' e göre durum çalışması; bir ya da birden fazla olayın sahip olduğu yaşam alanında incelenerek, tek bir delilin olmayıp birden fazla literatürün olduğu durumlarda başvurulmuş, nasıl ve niçin sorularının odak noktası olduğu, araştırmayı yapan kişinin çalışılan durum ya da olay üzerinde etkisinin hiç ya da az olduğu bir nitel araştırma metodudur. Tanımlardan yola çıkarak durum çalışması bir ya da birden fazla olayın çeşitli veri araçları bir arada kullanılarak derinlemesine incelenmesi demektir.

Bir araştırmada durum çalışması tercih ediliyorsa çalışmanın başında durumun ya da durumların ne olduğunun net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada derinlemesine incelenecek olan durum ikinci dil olarak Türkçe öğretimidir. Türkiye'de yapılan ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmeni ve aynı okulda eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmelerle ve var olan alanyazın incelemesiyle kapsayıcı eğitim bağlamında detaylı bir şekilde incelenmiştir.

3.2. Araştırmacının Rolü

Çalışmada araştırmacı PİKTES Projesinde çalışan bir öğretmendir. 7 yıldır bu projede görev yaparak Suriyeli öğrencilere Türkçe ve okuma-yazma öğretimi yapmıştır. Araştırma süresinde 3.sınıf öğrencilerine ders vermiştir. Bu süreçte hem öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle hem de veliler ile iletişim içerisinde olduğu için süreci aktif bir şekilde gözlemlemiş ve gözlemlerini not almıştır. Proje kapsamında uyum sınıfına alınan öğrencilerin süreçte nasıl ilerlediklerini, Türkçeyi öğrenip öğrenemediklerini, Türkçe öğretmek için nasıl

yol izlenmesi gerektiğini hem kendi gözlemlemiş hem de okulunda çalışan diğer PİKTES öğretmenleri ile iletişim halinde kalarak ortak unsurlar üzerinde düşünebilmiştir.

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Karatay ilçesinde bir ilkokulda eğitim gören yabancı uyruklu 10 öğrenci ile sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olan 10 sınıf öğretmeni ve 3 PİKTES öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

- Öğretmen katılımcı

Tablo 1: Öğretmen Katılımcıların Demografik Özellikleri

		Cinsiyet	f
PİKTES Öğretmeni		Kadın	1
		Erkek	2
		Toplam	3
		Yaş	
		20-25	1
		26-30	2
		Mesleki Deneyim	
		0-5	1
		6-10	2
		Eğitim Düzeyi	
		Lisans	2
	Yüksek Lisans	1	
Öğretmen		Cinsiyet	
		Kadın	5
		Erkek	5
		Toplam	10
		Yaş	
		26-30	2
		31-40	2
		41-50	5
		51 ve üzeri	1
		Mesleki deneyim	
		6-10	1
		11-15	1
		16-20	2
		21-25	3
		25 Yıl ve üzeri	2
		Öğretim yapılan sınıf düzeyi	
		1. Sınıf	2
	2.Sınıf	1	
	3.Sınıf	4	
	Hizmet İçi Eğitim Alma		
	Evet	6	
	Hayır	4	

Etik ilkeler ışığında katılımcıların isimleri gizli tutularak katılımcılara harf ve rakam ile kodlar verilmiştir. Öğretmenlerin isimleri Ö1, Ö2,.. şeklinde isimlendirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsinin sınıfında Türkçe bilen ve bilmeyen yabancı uyruklu öğrenciler bulunmaktadır.

- **Öğrenci Katılımcı**

Tablo 2: Öğrenci Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	
Kız	5
Erkek	5
Toplam	10
Yaş	
9	4
10	6
Uyruk	
Suriyeli	9
Iraklı	1
Sınıf Düzeyi	
3.Sınıf	4
4.Sınıf	6
Türkçe Bilme Durumu	
Biliyor	3
Bilmiyor	4
Biraz biliyor	3

Araştırmaya katılan çocuklara isimlerinin gizli tutulması açısından Ç1, Ç2.. diye isim verilmiştir. Katılımcı çocukların bir kısmı Türkçe biliyorken bir kısmı ya bilmiyor ya da biraz biliyordur. Aynı zamanda yarısı Türk sınıfında eğitim görürken diğer yarısı PİKTES projesi kapsamında açılan uyum sınıflarında eğitim görmektedir. Öğrencilerin yaşları 18'den küçük olduğu için ailelerinden izin alınarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Türkçe bilmeyen öğrenciler ile yapılan görüşmeler aynı uyruktan olan bir öğretmenin tercümanlığı eşliğinde yapılmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler soru cevap şeklinde değil daha samimi bir havada gerçekleştirilerek öğrencilerin en rahat cevapları vermesi için gerekli ortam hazırlanmıştır.

Katılımcılar nitel araştırmada sıklıkla tercih edilen amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örneklem seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden bir tanesidir. Amaçlı örneklem; bir çalışmada araştırmayı daha derinlemesine inceleyebilmek için çalışmanın amacı doğrultusunda zengin bilgiye ulaşılabilecek durumların araştırılmasına imkân sunar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu şekilde daha az guruplarla daha çeşitli ve verimli bilgiye ulaşımın sağlanması amaçlanır.

Katılımcılar gönüllük esasına göre çalışmaya katılmıştır ve çalışma başlamadan evvel katılımcılara istediği zaman çalışmadan ayrılabilceği, herhangi bir zorunluluğun olmadığı ve isimlerinin gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Veriler görüşme ve gözlem ile toplanmıştır. Görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler ortalama 10-15 dakika süreyle, samimi ve rahat bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların rızası doğrultusunda ses kayıt cihazıyla veriler kayıt altına alınmıştır.

Her hafta birer ders olmak üzere sınıf öğretmenlerinin derslerine girilerek ders anlatımı ve yapılan etkinliklerle alakalı gözlem yapılmış, yapılan gözlemlerde elde edilen bilgiler not alınmıştır. Aynı zamanda araştırmacı katılımcı rolü ile kendi sınıfında yaptığı Türkçe öğretimi ve sosyal uyum etkinliklerini de gözlem notları arasına eklemiştir.

Yapılan gözlemler 13 Eylül 2021'de başlatılarak her hafta 3 derse katılım sağlanarak toplam 24 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiş olup 31 Mart 2022'de sonlandırılmıştır. 24 haftada toplam 72 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılan derslerin dağılımı şu şekildedir; 4 saat beden eğitimi, 4 saat müzik, 4 saat görsel sanatlar, 8 saat fen bilimleri, 8 saat hayat bilgisi, 23 saat Türkçe ve 23 saat matematiktir. Yapılan gözlemlerde her ders için ayrı çetelelere not alınmıştır.

Gözlem ve görüşmelerin dışında konuyla alakalı daha önce yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler, bildiriler, dergi ve kitaplar ile haberler taranarak 157 tane literatür taranarak elde edilen bulgular ışığında değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada veriler ilkokul düzeyindeki öğrenciler ve onların sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ses kayıt cihazları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde elde edilen veriler görüşme esnasında not alınmış daha sonrasında ses kayıtları ile desteklenmiştir. Aynı zamanda konu ile alakalı yapılmış daha önceki çalışmalar taranarak yapılan görüşmeleri destekleyen ya da karşıt olan sonuçlar not edilmiştir.

Veriler iki katılımcı gurubundan toplanmıştır. Her iki grupta da samimi bir ortam olup katılımcıların rahat ve özgür bir şekilde soruları cevaplaması desteklenmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler ailelerin yazılı izni doğrultusunda yapılmış olup bir tercüman eşliğinde gerçekleştirilmiş ve samimi bir ortamda sohbet havasında ilerletilmiştir. Öğrenciler sıkıldığı zamanlarda mola verilerek öğrenci katılımcıların baskı altında hissederek çalışmaya katılmasına engel olunmuştur. Öğrencilerle birebir yapılan görüşmeler okul sınırları içerisinde ve öğrencilerin istedikleri yerlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış form aracılığıyla toplanırken görüşmelerde ses kayıt cihazlarından da yararlanılmıştır.

Araştırma sürecinde öğretmen ve öğrencileri doğal ortamında gözlemleyip yorumlayabilmek için her hafta seçilen bir ders için her öğretmenin bir ders saati olacak şekilde dersine katılım sağlanmıştır. Her ders için tutulan çetelede gözlem notları alınmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada toplanan verilerin analizi nitel araştırma veri analizinde kullanılan içerik analizi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde özetlenerek yorumlanmış veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutularak betimsel yaklaşımda fark edilmemiş kavram ve temalar bu analiz ile fark edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaç doğrultusunda veriler kavramsallaştırılarak bu kavramlara göre mantık çerçevesi içerisinde temalar belirlenir.

İçerik analizi ile elde edilen veriler kavramlara ayrılarak belirlenen kavramlar çerçevesinde düzenlenir. Elde edilen verilerde birbirine benzeyen olgular kavram ve temalar altında birleştirilerek bir şablon oluşturulur. Daha sonra bu kavramlar birbirleri ile ilişkilendirilerek yorumlanır ve bir sonuca ulaşmaya çalışılır. İçerik analizinde veri analizi yapılabilmesi için sistemli ve düzenli bir şekilde ilerlemek gerekmektedir. İlk olarak elde edilen veriler dikkatli bir şekilde incelenerek ortak ve ilişkili kavramlar altında toplanmaktadır. Bu kavramlardan yola çıkarak kodlama yapılır.

Çalışmada öğretmen ve öğrencilerin verdiği cevaplar detaylı bir şekilde okunarak ortak noktalar not alınmıştır. Elde edilen verilerde birbiriyle ilişkili konular etrafında kodlamalar yapılmıştır.

3.6.1. Verilerin Kodlanması

Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir (Strauss ve Corbin, 1990). Kodlama bir sözcük cümle olabileceği gibi bir paragrafta olabilmektedir. Her kodlama kendi içinde anlamlı ve bir bütünü ifade edecek şekilde oluşturulmalıdır. Kodlama yapılırken elde edilen verilerin önemi olduğu kadar araştırmacının araştırma sorularının da önemi oldukça fazladır. Kodlama hem birbiri ile ilişkili kavramların bir arada toplanmasını ifade ederken hem de araştırmacının hedefine hizmet etmelidir.

3.6.2. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin veri analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda veriler bazı kodlar kapsamında kavramsallaştırılmıştır. Elde edilen kodlar altına öğretmenlerin verdiği cevaplar birbiri ile ilişkili olacak şekilde toplanmıştır. Yapılan kodlamadan sonra ortaya çıkan temalar çerçevesinde veriler yorumlanmıştır.

3.6.3. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin veri analizi

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilere okul ve derslere uyum sağlama durumları, Türkçe konuşma ve anlama durumları, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılım durumları ile sınıf içi ve sınıf dışında dışlanmış hissetme durumları üzerine sorular sorulmuştur. Sorular araştırma alt amaçlarında ilk üç amacı zenginleştirme ve öğretmenlerin görüşleri ile kıyaslanarak yorumlanması için sorulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda her alt amaç altında kodlar belirlenmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Çalışmada ilkokul çağındaki yabancı uyruklu öğrenciler ile bu öğrencilerin öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri sınıf ortamında gözlemlenmiş ve araştırmacı katılımcı rolü gözlem yapmıştır. Bu bölümde araştırılan amaç ve alt amaçlar kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Görüşme Verilerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelere ait bulgular

Araştırma iki katılımcı grubu ile yürütülmüştür. Bu gruptan ilkinin sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olan sınıf öğretmenleri ile PİKTES projesinde görev yapan 3 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular anlamlı olacak şekilde guruplara ayrılmış ve kodlama yapılmıştır. Bu kodlar; Türkçe bilmeme, aile, düzensiz yaşam, tüm öğrencileri dâhil etme şeklinde yapılmıştır.

Tablo 3: Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara Göre Oluşturan Kodlamalar

Dijital yazma	Öğretmen	Piktes Öğretmen
Türkçe bilmeme	8	3
Aile	6	2
Düzensiz yaşam	7	3
Tüm öğrencileri dâhil etme	9	3

Öğrencilerin sosyal uyum durumuna ilişkin bulgular ve yorumlar

İlk olarak öğrencilerin sosyal uyum durumlarının nasıl olduğu ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda Öğretmenlerin 10 kişiden 8'i ve PİKTES öğretmenlerinin hepsi sosyal anlamda uyum sağlamadıklarını belirtmişlerdir. Bu uyumsuzluğun nedenlerinin ne olduğu sorulduğunda ise benzer cevaplar alınmış; öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin Türkçe bilmediklerini bu durumun sosyal uyumlarını olumsuz etkilediklerini, dil bilen çocukların okul hayatlarının daha uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö10 adlı öğretmen şöyle bir cevap vermiştir: “Hayır. Yabancı uyruklu çocukların okula, okul kurallarına, öğretmenlere ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde tam olarak uyum sağladığını söyleyemem. Kendi aralarındaki gruplaşma, Türkçeye tam olarak hâkim olamama, okul kültürünün tam oluşmaması, devamsızlıkların çok olması ve aile tarafından desteklenmeme bu konuda etkili diye düşünüyorum.”

Yaşanan uyum sorunlarının nedenleri ile alakalı olarak karşılaşılan bir diğer faktörün ilgisiz aile olduğu görülmüştür. Öğretmenler genel olarak velilerin sorumsuz ve ilgisiz olduğunu ifade etmiş, ailelerin dil bilmemesinin çocuklara da yansıdığını belirtmişlerdir. Öğrenci ile tek iletişimin okul ile sınırlı kaldığı ve aileler ile yeterli iletişimin sağlanamadığının ve gereken iş birliğinin yapılamadığının üstünü çizmişlerdir.

Uyumla ilgili sorulara verilen diğer cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö1: *“Okula ve okul kurallarına uyum sağladıklarını düşünmüyorum. Öğretmenlere kısmen uyum sağladılar fakat arkadaş konusunda Türk olanlar ile aralarında gruplaşmalar olduğunu düşünüyorum.”* Diye cevaplarırken bunun nedeni için *“Aileden kaynaklı olduğunu özellikle de Türkçe bilmedikleri için bu sorunların yaşandığını düşünüyorum”* demiştir.

Ö2: *“Uyum sağladıklarını düşünmüyorum. Özellikle okul kurallarına karşı yabancılık çektiklerini düşünüyorum. Çünkü kendilerini buraya ait hissetmiyorlar.”* Nedeni için *“En büyük sebebi aile. İlgisiz ve sorumsuz ailelerden kaynaklı çocuklar uyum sorunu yaşıyorlar. Bu çocukların çoğu Türkiye’de doğma büyüme. Türkçe bilmemeleri bile aileden kaynaklı”* demiştir.

Ö3: *“Okula, okul kurallarına, öğretmenlerine ve arkadaşlarına uyum sağladıklarını düşünmüyorum.”* diye fikrini söylerken nedeni için: *“Kendi kültür ve yaşantılarını terk etmedikleri için”* demiştir.

Ö4: *“Ben genel olarak uyum sağladıklarını düşünüyorum. Sadece okul kurallarına tam olarak uyum sağlamış değiller fakat bence bu durum yabancı uyruklu öğrencilere özgü değil okulun genel problemi. Türk öğrencilerde de okul kurallarına uyumda eksikler var.”* Bu durumun Türkçe bilme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin görüşleri sorulduğunda ise *“Kesinlikle evet. Eğer çocuk Türkçe bilmiyorsa boş boş bakıyor. Etkinliklere katılmak istemiyor. Kuralları söylerken ya da başka bir şeyde arkadaşları çeviri yapıyor.”* demiştir.

Ö5: *“Çok fazla uyum sağladıklarını düşünmüyorum. Dil sıkıntısı var onun haricinde öğretmenlere karşı uyumlu değiller. Arkadaşlarına karşı da uyumsuzlar. Ben kendi aralarında da uyumsuz olduklarını düşünüyorum. Türk-Suriyeli olmaları ile alakalı değil. Hem kültürel farklılar hem de oradaki yaşantıları da sanırım düzensiz. Çünkü bazı öğrenciler*

var orada düzenli yaşantısı varsa burada da düzenli ve uyumlu. Ailesi ilgili olan çocuk okulda da daha uyumlu.”

Ö6: *“Uyum sağladıklarını düşünmüyorum. Bence uyum sağlamaya kapalıdır. Türkçe bilip bilmemeleri de etken. Evde Türkçe konuşmuyorlar. Hala kendi kültürlerini yaşamaya devam ediyorlar. Özellikle aileler çok etkili.”*

Ö7: *“Bence okula uyum sağladılar okul kurallarına ise yeni yeni uyum sağlamaya başladılar çünkü daha önce hiç yoktu. Öğretmenlerle uyumları çok iyi. Arkadaşlarla uyumlarında kendi içlerinde daha uyumlular fakat Türk öğrencilerle uyumları yeni yeni geliyor. Özellikle Türk akranları tarafından istenmiyorlardı fakat oyunlarla etkinliklere bunu yıkmaya başladık.”* demiştir. Bunun nedenlerini sorduğumuzda ise *“Türkçeyi bilmemeleri çok etkili. Türkçe öğrenmeye başladıkça iletişim kurmaya ve uyum sağlamaya başladılar.”* demiştir.

Ö8: *“Kısmen uyum sağladıklarını düşünüyorum. Ayı ayrı cevaplamam gerekirse okula uyumlular, okul kurallarına karşı pek değiller, öğretmenlere uyumlular fakat arkadaşlarına karşı uyumsuz olduklarını düşünüyorum. Sınıf içinde ve tenffüslerde genellikle kendi içlerinde arkadaşlık kurup oyun oynuyorlar.”* Sizce bunun nedeni nedir dediğimizde ise *“Dil etkili olduğu gibi bir de kültürel farklılıkların etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrenci dil bilse dahi yeri geliyor uyum sağlayamıyor. Özellikle Türk öğrenciler daha düzensiz, bakımsız veya davranış problemi gösteren çocuklara karşı bir duvar örüyor. Bu da aralarında dışlama ya da ayrı takılma gibi sorunlara neden oluyor. Bunun nedeni de ilgisiz ve sorumsuz aileler oluyor genelde.”* diye cevap vermiştir.

Ö9: *“Türkçe bilenler uyumlu bilmeyenler uyumsuz”* demiştir.

Öğrencilerin akademik uyum durumlarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin öğrencilerinin akademik uyumla ilgili verdiği cevaplara bakıldığında çoğunluğun olumsuz düşündüğü görülmektedir. Uyumsuzluğun nedenleri irdelendiğinde ise öğretmenlerin çoğu öğrencilerin okuduğunu anlayamadığı için derslerde başarısız olduğunu dile getirmiştir. Öğrenciler üst düzey beceriler gerektiren durumlarda örneğin bir matematik problemi sorusunda Türkçeyi yeteri kadar bilmedikleri için zorlanmakta ve bu durum ders başarısını etkilemektedir şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmacının yaptığı gözlemlerde ise zaman zaman bu görüşün desteklendiği görülmüştür. Araştırmacı matematik dersinde dersi izlediği sırada Türkçesi zayıf olan bir öğrencinin soruyu okuduktan sonra hemen

çözümüne geçemediğini fakat öğretmenin soruyu açıklayıp desteklemesi sonucu işlem yaparak soruyu çözdüğü gözlenmiştir.

Bu uyumsuzluktaki diğer nedenler ise öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve ilgisiz aileler olarak ifade edilmiştir. Bununla alakalı olarak Ö1; *“Hayır. İlgisizlik hâkim. Ailelerin ilgisizliği en büyük etken. Vurdumduymazlık ve sorumsuzluk var. Dersleri dikkate almıyorlar”* diyerek Türkçe bilse dahi ilgisizlikten kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

Bununla beraber bazı öğretmenlerimiz ise uyumlu olduklarını söylemiş ve okuma-anlama çalışmaları ilerledikçe öğrencilerin uyumlarının da geliştiğini belirtmişlerdir. Bu durum ise yine Türkçeyi bilme durumları ile bağlantılı olup Türkçesi ilerleyen çocukların uyumlarının da arttığı yönünde olmuştur. Diğer öğretmenlerin akademik uyum ile görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö2: *“Dört işlem gerektiren işlemleri yapıyorlar. Ancak basit bir problemi bile yapamıyorlar. Türkçe dil yapısına uyum sağlamadıkları için yüzeysel derslerde iyiler fakat iş okuduğunu anlamaya ve yorumlamaya gelince tıkanıp kalıyorlar. En büyük problem anlayamamaları.”* demiştir.

Ö3: *“Hayır. Dinleme ve anlama yeterlilikleri yok. Türkçe bilmekle alakalı değil bilen de dinlemiyor.”* demiştir.

Ö4: *“Hayır. Ağırlıklı olarak okuma-yazma ve matematik anlatıyorum üstelik 2.sınıf oldukları halde 1.sınıf düzeyinde. Diğer dersler çok daha zor. Çünkü Türkçe bilme durumları okuma-yazma ve basit konuşma ile sınırlı. Anlamlandırma ya da yorumlama gibi bir üst düzey dil becerilerine sahip değiller.”* demiştir.

Ö5: *“Çok uyum sağladıklarını düşünmüyorum. 1.sınıftan itibaren 1-2 ayda öğretebileceğimizi düşünürken bu çocuklarda bu süre daha fazla oluyor. Bendeki öğrenciler okuyup yazabiliyorlar fakat anlamadıkları için başarısız oluyorlar. Eğer daha iyi dil bilseler çok daha iyi olurdu.”* demiştir.

Ö6: *“Derslere daha istekliler. Kurallardan ziyade derste durum biraz değişiyor. Çünkü sınıfta aileden bağımsızlar. Okuma-yazmaya Türk öğrencilerle beraber heveslilerdi. Matematik dersine özellikle toplama-çıkarma gibi işlemlerde çok hevesliler. Ama problemlere ya da okuduğunu anlama gerektiren konularda algılayamadıkları için başarısızlar.”* demiştir.

Ö8: “Bu soru öğrenciden öğrenciye değişkenlik göstermektedir fakat genel olarak fazla uyum sağladıklarını düşünmüyorum. Bana göre bunun nedeni ile alakalı iki unsur söyleyebilirim. Bunlardan birincisi öğrencilerin dil bilmemesi. Dil bilmeyen çocuk derste anlattıklarımızı anlamlandıramıyor. Tama okuma yazma öğretiyoruz, ya da temel matematik dediğimiz dört işlemi öğreniyorlar. Fakat iş okuduğunu anlamaya ya da problem çözmeye geldiğinde öğrencilerde başarısızlık başlıyor ve sınıftan geride kalıyorlar. Sınıflara baktığımızda yabancı uyruklu sayısı fazla ve bu da aralarında gruplaşma yapıyor, bilen bilmeyene çeviri yapıyor derken Türkçeyi de geç öğreniyorlar. İkinci unsur ise aile. İlgisiz sorumsuz aile çocuğun okuldaki başarısını da olumsuz yönde etkiliyor.” demiştir.

Ö9: “Sınıfımda fazlaca yabancı uyruklu öğrenci var. Bir yere kadar öğretebiliyorum fakat diğer öğrencilerle aynı seviyeye gelemiyorlar. Okuma-yazma var fakat okuduğunu anlamadıkları için ilerleyemiyoruz.” demiştir.

Ö10: “Sınıfımdaki öğrenciler derslere uyumda sorun yaşamıyorlar. Özellikle Türkçe okuma ve yazmaları geliştikçe uyum süreçleri daha hızlı geliyor.” demiştir.

Çocukların konuşma ve anlama durumlarına ilişkin bulgu ve yorumlar

Öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında hemen hemen hepsi yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi konuşup anladıklarını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin kendilerini ifade etmek ya da iletişim kurmak amacıyla Türkçe konuşup anlamada iyi olduklarını fakat derslerde okuduğunu anlama gibi becerilerde yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin genelini ileri düzeyde Türkçe bilmedikleri, bilenlerin sayısının az olduğu ve bu öğrencilerin derslerde Türk akranları ile eşit bir şekilde ilerledikleri şeklinde yorumlanmaktadır. Türkçenin sadece temel düzeyde iletişim becerileri ile sınırlı kalması öğrencilerin akademik olarak sınıf seviyesindeki kazanımları tam olarak alamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin konuşma ve anlama durumlarının ne olduğu ile ilgili görüşleri aşağıdadır:

Ö1: “Anlaşacağımız kadar konuşuyorlar fakat ders için yeterli değil. Dersleri tam olarak anlamadıkları için kendi aralarında Arapça konuşuyorlar.” demiştir.

Ö2: “Günlük dilde bir şekilde iletişim kuruyorlar fakat bir problemi anlatmada yetersiz kalıyor.” demiştir.

Ö4: “Sınıftakilerin çoğunluğu anlayıp konuşabiliyor. Düzenli gelen öğrenciler büyük oranda çözdü. Okuldakilerinde çoğunluğunun bildiğini düşünüyorum. Yaş büyüdükçe uyum artıyor.” demiştir.

Ö5: “Sınıftakiler yazabiliyorlar, dertlerini anlatabiliyorlar fakat akademik konuda yetersizler. Okul açısından ise aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Okuldakilerin büyük çoğunluğu konuşamıyor.” demiştir.

Ö6: “Benim sınıfta sorun yok iletişim kuracak kadar biliyorlar. Okulda iletişim kuramadıklarım da var fakat azınlıkta.” demiştir.

Ö7: “Çoğunluğu konuşuyor hem sınıfta hem okulda. İletişim kurmak daha kolay.” demiştir.

Ö8: “İletişimsel olarak baktığında evet kendilerini ifade edecek kadar çoğunluğu biliyor konuşuyor fakat akademik anlamda bunun derse yansımalarını göremiyoruz bence. Kendilerini ifade edecek kadar anlıyorlar fakat ne kadarını anlamlandırabiliyorlar tartışılır.” demiştir.

Ö9: “Bence çoğunluğu anlamıyor.” demiştir.

Ö10: “Çoğunluk olarak anlayabiliyorlar” demiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim içerisindeki kapsayıcılık durumlarına ilişkin bulgu ve yorumlar

Öğretmenlerin çoğunluğunun yüzeysel de olsa kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler bu konu ile ilgili eğitim aldığı için verdiği cevap ve yaklaşımı bu doğrultuda olmuş, öğretmenlerden bir tanesi ise kapsayıcı eğitim üzerine çalışma yapmıştır. Çalışma yapmış olan Ö8 adlı öğretmen kapsayıcı eğitimi “*Kapsayıcı eğitim bütün çocukların ayırım gözetmeksizin eğitimin tüm unsurlarından ayrışmadan eşit bir şekilde faydalanmasıdır.*” şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlerden ikisinin ise kapsayıcı eğitimle ilgili bir fikri olmadığı ve eğitim olsa dahi tam olarak hatırlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Bununla beraber kapsayıcı eğitimin vazgeçilmez unsuru olan “dezavantajlı guruptaki öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklere aktif katılımının sağlanması” ilkesi doğrultusunda alınan görüşlerde ise kapsayıcı eğitimi bilsin bilmesin tüm öğretmenler öğrencilerin tüm etkinliklere katılımını sağladıklarını ifade etmişler, zorlandıkları noktalar

olduğunu fakat hiçbir öğrencinin dışlanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda hepsinin öğrencilerin etkinliklere aktif katılımlarını sağladığı görülmektedir. Öğretmenler bu noktada hiçbir öğrenciyi seçmeden etkinliklere katılım sağladıklarını fakat yabancı uyruklu öğrencilerde daha fazla yönerge vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumun sebepleri arasında ise bir önceki bulgulara benzer olarak öğrencilerin Türkçeyi tam bilmedikleri karşımıza çıkmaktadır. Bu durum kapsayıcılığın sağlanması açısından öğretmene emek ve zaman olarak daha fazlasını yapmasını gerekli kılmıştır.

Öğretmenlerin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö2: *“Özellikle yabancı uyruklu çocukların buldukları ülkedeki eğitim müfredatına, çevreye, kültüre uyum sağlamaları için onlara yönelik geliştirilen bir eğitim programı. Tabii bu sadece yabancı uyruklu öğrenciler ile kısıtlı değil. Dezavantajlı tüm çocuklar, akran zorbalığına maruz kalmış çocuklar içinde gerekli. Bununla ilgili bir eğitim almıştım. Bazı çalışmalarım da oldu.”* demiştir.

Ö3: *“Her yönden eğitim”* demiştir.

Ö4: *“Özel eğitim öğrencileri ve bu yabancı uyruklu öğrenciler gibi dezavantajlı öğrencilerin sınıfa kaynaştırılması gibi bir şey. Milli Eğitim tarafından verilen hizmet içi eğitimlerde dinlemiştim.”* demiştir.

Ö5: *“Bütün öğrencileri kapsamaması. Türk, Suriyeli, BEP’li, engelli bütün öğrencileri kapsamaması demek.”* demiştir.

Ö6: *“Herkesi kapsayan; dil, din, ırk fark etmeksizin herkesin öğrenmesini sağlayan eğitim sistemi.”* demiştir.

Ö7: *“Kapsayıcı eğitim herkese verilen ortak bir eğitimidir yani dil, din, ırk gözetmeksizin herkese verilen bir eğitimidir. Bu konuda eğitimde almıştım”* şeklinde cevaplamıştır.

Ö8: demiştir. Eğitim alıp almadığını sorunca Ö8 hem eğitim aldığını hem de bu alanda araştırma yaptığını ifade etmiştir.

Ö9: “Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sağlaması için yaptığımız çalışmadır fakat bence bizim okulumuzda tam olarak uygulanmıyor. Özellikle de benim gibi sınıfta çok fazla yabancı uyruklu öğrenci olan öğretmenlerde uygulanamıyor.” demiştir.

Ö10: “Dini, dili, milliyeti, sosyo-ekonomik durumları farklı öğrencilerin bir araya gelerek aynı ortam içerisinde eğitim almalarını sağlamaktır.” demiştir.

Öğretmenlerin kavramsal bilgilerinden sonra bu kavrama ilişkin detaylandırmaya dönük sorulara verdiği cevaplara bakıldığında öğrencilerin derslere ve etkinliklere aktif katılımı hususunda tüm öğrencileri eşit bir şekilde dâhil ettiklerini fakat yabancı uyruklu öğrencilere daha fazla açıklama ya da yönergeler verdiklerini ifade etmişler ve bu durum karşısında çoğunluğu zorlandığını ifade etmiştir. Okuldaki yabancı uyruklu sayısının fazla olduğunu belirten öğretmenler yabancı uyruklu öğrencileri dâhil etmemelerinin mümkün olmadığını belirterek gerek sosyal etkinliklere katılımın gerekse derslere katılımın yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat bunu yaparken normal sınıflara göre daha çok zorlandıklarını ve zaman olarak daha çok emek verdiklerini belirterek bu durumun derslerin olması gerektiğinden daha yavaş ilerlemesine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin aktif katılım sağlama konusundaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Sağlıyorum. Onların seviyesine indirgemeye çalışıyorum. Çok kısa ve net cümlelerle yönerge veriyorum. Tabi bu bütün derslerde olmuyor. Çok zaman kaybı oluyor. Bu şekilde müfredatın yetişmesi mümkün değil. Bu yüzden yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olduğu sınıflarda bir yardımcı öğretmenin olması gerekir.” şeklinde cevaplamıştır.

Ö3: “Evet. Onlara göre ayrıca etkinlikler düzenleniyor. Ayır kitaplar, ayrı çalışmalar. Aynı zamanda bütün sosyal etkinliklere de dâhil oluyorlar.” demiştir.

Ö4: “Evet. Sınıf içi etkinliklerde biraz zorlanıyoruz ama yine de katılım sağlıyoruz.” demiştir.

Ö5: “Onlara biraz daha fazla yönerge vermem gerekiyor ama yine de hepsini muhakkak etkinliklere dâhil ediyorum.” demiştir.

Ö6: “Evet. Hiçbir ayırım gözetmeksizin bütün öğrencilerin katılmasını sağlıyorum. Hatta onların daha aktif olması için ve Türk öğrencilerle daha hızlı ilerleyebilmek için onların seviyesine inmeye çalışıyoruz.” demiştir.

Ö7: *“Katılıyorlar ama daha önce katılmıyorlardı. Bu bir süreç, biz zaten yıllardan beri birlikteyiz. Çocuklar 1.sınıfta biraz zorlandılar ama 2.sınıfta Türkçeyi öğrendikçe iletişimleri de biraz arttı.”* demiştir.

Ö8: *“Evet katılımını sağlıyorum. Fakat gerek yönerge olsun gerek her öğrencinin eşit anlayamamasından olsun tüm etkinlikler amacına ulaşıyor diyemem.”* diye cevap vermiştir.

Ö10: *“Evet sağlıyorum. Hem arkadaşlarıyla sosyal ortamda kaynaşmasını hem de o sınıfın bir öğrencisi olduğunu, dışlanmadığını hissediyor.”* demiştir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine ilişkin bulgu ve yorumlar

Okulda veya ülke genelinde Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar ve uygulamalara bakıldığında öğretmenlerin çoğu okulda uygulanan çalışmaları bilmektedir. Öğretmenlerden birisi hariç dil bilmeyen öğrenci için herhangi bir Türkçe öğretimi çalışması yapmamış, MEB tarafından okulda yapılan bir uygulama varsa oraya yönlendirme yapmıştır. Özellikle görüşme yapılan öğretmenler okulda uzun zamandır PİKTES projesi yürütüldüğü için bu proje ile ilgili bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. PİKTES projesi dışında TÖMER, Halk Eğitim gibi kurumlarda dil öğretimi yapıldığını belirten öğretmenlerde olmuştur.

Bununla beraber öğretmenlerden bir tanesi öğrencilerin daha iyi öğrenmesi için öncelikle velilere eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiş ve daha önce yabancı uyruklu velilerine ücretsiz kurs açarak Türkçe öğrettiğini belirtmiştir. Yapılan görüşmede Ö7 adlı öğretmen *“Bu konuda pek bir bilgim yok ama biz veriyoruz. Özellikle bir kurs şeklinde olmasa da Türkçe dersinde elimizden geleni yapıyoruz. Zaten bence önce ailelerine öğretmek lazım. Ben daha önce velilerime gönüllü olarak Türkçe dersi verdim. Hem iletişim kurabilmek için hem de çocukların daha başarılı olabilmesi için işe aileden başlamak gerekiyor. Önce ailelerin eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum ben.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin genelinin PİKTES projesi hariç ikinci dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan uygulama ve çalışmalardan bilgisinin olmadığı görülmüştür. Dördüncü amaç kapsamında sorulan diğer soru öğretmenlerin kendi okullarında ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin olmuştur. Öğretmenlerin hepsi PİKTES projesini söylemiştir.

Öğrencilerin dil bilmesinin eğitim sürecine faydalarına ilişkin bulgu ve yorumlar

Öğretmenlerin hepsi yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini anlayıp, konuşup, okuyup, yazması her anlamda fayda sağladığı yönünde olmuştur. Öğretmenlerden soruya daha detaylı cevap verenler anlama ve konuşmanın okuma yazmadan daha önemli olduğunu belirtmiştir. Yapılan görüşmeler ışığında öğrencilerin çoğunun bir şekilde okuyup yazmayı öğrendiği ancak konuşma ve özellikle anlama becerisi olmayan öğrencilerin bir yerde tıkanıp kaldığı şeklinde olmuştur. Dil becerisinin gerek sosyal uyum gerekse akademik anlamda birçok faydasının olduğunu belirten öğretmenler özellikle eğitim sürecinde kilit konu olduğunu ifade ederek özellikle konuşma ve anlama noktasını vurgulamışlardır.

Aynı zamanda bazı öğretmenler dil konusunda da aile faktörüne dikkat çekerken Ö7 önce ailelerin eğitilmesi gerektiğini söylemiştir. Dil becerilerinin sağladığı faydalar üzerine yapılan görüşmelerde bazı öğretmenlerin fikirleri aşağıdaki gibidir:

Ö2: *“Öğrencinin Türkçeyi doğru kullanabilmesi hem kendilerini dışlanmış hissetmelerini engelleyecek, hem uyum sağlamalarını arttıracak hem de öğretmenlerin onlara daha fazla katkıda bulunmasını sağlayacaktır.”* demiştir.

Ö3: *“Her türlü fayda sağlar. Türkçeyi anlamayan çocuklarla bir şey yapılmıyor. Benim sınıfta hiç Türkçe bilmeyen yok. Olanlarda PİKTES Uyum Sınıflarına gitti ya da okula gelmiyor.”* demiştir.

Ö4: *“Anlama ve konuşma sadece okul ve dersler için değil okul, arkadaş ve her türlü hayatındaki uyumu için çok önemli. Özellikle de eğitim hayatı için bence olmazsa olmaz. Okuma ve yazma ise ders ve günlük hayattaki bazı becerilerde çok önemli özellikle öğretim boyutunca.”* demiştir.

Ö5: *“Bence en önemlisi anlayıp konuşması. Anlayıp konuşursa okuyup yazabilir elbette ama en azından okuduğunu anlayabilir. Türkçeyi bilen çocuk hem okulda hem sosyal hayatında yaşadığı ülkeye daha iyi uyum sağlar.”* demiştir.

Ö7: *“Türkçe bilmeyen çocuk dersi anlamıyor ki. Daha önce anlamıyorlardı konuları boş boş bakıyorlardı şimdi anlıyorlar. Mesela matematikte problemleri yapamıyorlardı anlasalar yapacaklar ama Türkçe bilmeyince yapamıyorlardı şu anda o baya düzene girmek üzere. Diğer öğrencilerle hemen hemen aynı seviyeye geldiler. Okuyup yazması bence ikinci planda onu her türlü öğreniyorlar.”* demiştir.

Ö8: “Her türlü fayda sağlamaktadır. Öncelikle sosyal uyum açısından Türk öğrenciler ile daha çabuk kaynaştıkları için bu uyum tüm süreci doğrudan etkilemektedir. Öğrenci dışlanmış hissetmez, derslerde daha aktif olur. Etkinliklere katılımı bile daha özgüvenli olur. Bu durum hem okul atmosferini, hem öğrencinin psiko-sosyal durumunu hem de sınıf içindeki sosyal ve akademik uyumu artırır.” demiştir.

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi ile kapsayıcı eğitim arasındaki ilişkiye ait bulgu ve yorumlar

Dezavantajlı gurup içerisinde olan yabancı uyruklu öğrenciler toplumun ana dilini bilmediğinde daha da dezavantajlı hale gelmektedir. Bu noktada gerek uyumun gerekse eğitim öğretim faaliyetlerinin eksiksiz yerine getirilebilmesi için öğrencilerin dil öğrenmesi kaçınılmaz hale gelmektedir.

Ülkede uygulanan Türkçe öğretimi faaliyetlerine bakıldığında en yaygın olanın PİKTES projesi olduğu görülmüştür. Projenin uygulamasına bakıldığında ise şu anda üçüncü sınıf öğrencilerine verilmekte olduğu bu öğrencilerin “Uyum Sınıfları”nda toplanarak dil eğitimi verildiği görülmektedir. Verilen Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi üzerine öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenler bu konuda sınıfta dil bilmeyen öğrencilerin fazla olması durumunda çok zorlandıklarını ve buna vakit ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler kapsayıcı eğitim olması için öğrencilerin kendi sınıflarında kalması gerektiğini fakat öğretmene bir yardımcı verilerek sürecin desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle sınıfında yabancı uyruklu sayısı neredeyse yarı yarıya olan öğretmenler için süreci yönetmenin çok zor olduğu ifade edilmektedir. Öğretmen görüşlerinin yanında yapılan gözlemlerde alınan notlar ışığında var olan şartlarda öğretmenlerin sınıf içerisinde ek bir Türkçe öğretimi yapmasının mümkün olmadığı, bu öğrencilere fazla yönergeler ve yardımlar yapıldığını fakat Türkçe bilmeyen öğrencilerin sürece katılımında çekimser olduğu gözlenmiştir. Bu sebeple dil öğretimi normal sınıflarda yetersiz kalmakta ve öğretmenlere sunulan tek desteğin PİKTES Uyum Sınıfları olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile kapsayıcı eğitim arasındaki ilişki üzerine sorulan görüşme sorularına öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Tezatlık var. Sınıfta uçurum oluyor. Yabancı uyruklu öğrencilere daha fazla uğraştığımız için Türk öğrencilere yetişemiyoruz. Sınıfta destek öğretmen yok. Yüksek ilgiye rağmen yetişemiyoruz.” demiştir.

Ö2: “İkinci dil olarak Türkçe öğretimi okulda sadece PİKTES öğretmenlerine bırakılmış durumda. Diğer öğretmenler bu bizim işimiz değil gibi bakıyor. Aslında bir ders buna ayrılabilir. Üstelik yabancı uyruklu öğrencilerin sayıları fazla olduğu için ait olmak istemiyorlar. En ufak durumda çevrelerinde Arapça konuşacak birileri var.” demiştir.

Ö3: “Akran eğitimi oluyor. Genel anlamda kapsayıcı eğitim fazla uygulanmıyor. Zaten Türkçe bilenler sınıfta bilmeyenler farklı sınıfa alınıyor. Birinci veya ikinci sınıfta belki olabilir.” demiştir.

Ö4: “Birebir ilişkisi vardır. Kapsayıcı eğitimde uyum sağlaman gerekiyor. Türkçe öğrendiğinde de uyum sağlaması artıyor. Uygulanan PİKTES projesi kapsayıcı eğitime uygun değil. Üçüncü sınıfta uyum mu olur?” demiştir.

Ö5: “Temel sorun aslında bu öğrencilerin Türkçeyi bilmemeleri. Bu çocuklar okula başlamadan evvel Türkçeyi öğrenerek gelseler okulda çok daha farklı ilerleyebilirler. Uyum sınıfları içinde sınıftan ayrılmamış olurlar. Normal şekilde sınıf düzenine dâhil olabiliyorlar. Bence okulumuzda kapsayıcı eğitim uygulanıyor.” demiştir.

Ö6: “Kapsayıcı eğitimin başarılı olması için ikinci dil olarak Türkçe eğitiminin olması gerekiyor. Bununla beraber ailelere de zorunlu eğitim verilmeli.” demiştir.

Ö7: “Kapsayıcı eğitim zaten herkese verilen bir eğitimidir. Çok yakından alakalıdır. Kapsayıcı eğitim ile yabancılara Türkçe öğretimi birebir uyuşmaktadır. Kapsayıcı eğitimi uygulamak zorundayız çünkü sayıları çok fazla uygulamaktan başka şansımız yok eğitim onları da kapsamalıdır. Fakat o çocukları ayırmamalıyız sınıftan. Uyum sınıflarına alınması kapsayıcı eğitime uygun değil ayırmamalıyız. Belki bir iki ders olabilir ama bir dönem ya da daha fazla sınıflardan ayırmamak lazım. Daha erken zamanda eğitim verilirse 1.sınıfa başladığında çocukta bocalamaz.” demiştir.

Ö8: “Doğrudan ilişki vardır çünkü kapsayıcı eğitim zaten temelinde dezavantajlı guruba dönük bir eğitim politikasıdır. Şu an ülkemizde yabancı uyruklu sayısı fazla olduğundan sadece onlar içinmiş gibi görünse bile aslında mülteciler, travma geçirmiş çocuklar, istismara maruz kalmış çocuklar gibi farklılığa sahip çocuklar için onları sınıf

ortamına dahil etmek demektir. Türkiye son zamanlarda politika olarak kapsayıcı eğitimi benimsemiş olsa da uygulamada tam olarak görülmemektedir. Dil öğretimi için uyum sınıflarına alınıyor çocuklar ve bu şekilde normal sınıf ortamında ayırmış oluyoruz sistemde yanlışlık burada başlıyor bence.” diye cevap vermiştir.

Ö9: “Kapsayıcı eğitim dezavantajlı grupları ilgilendirdiğinden dil bilmeyen çocuklar bu guruptadır. Bu yüzden doğrudan bir ilişki vardır.” demiştir.

Ö10: “Türkçe okuma ve yazma verilerek öğrencilerin kapsayıcı eğitimde daha aktif bir şekilde katılımları sağlanmaktadır. Ayrıca sınıfa, okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına uyum sağlamada kolaylık sağlamaktadır.” demiştir.

4.1.2. Öğrenciler İle Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında görüşme yapılan ikinci grup ilkokulda eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerdir. Amaçlı örneklem ile seçilen öğrencilerin yarısı Türk öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görürken diğer yarısı PİKTES projesi kapsamında açılan uyum sınıflarından seçilmiştir. Bu öğrenciler ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular araştırmaya ait amaçlar dâhilinde aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Verdiği Cevaplara Göre Oluşturulan Kodlamalar

Dijital yazma	Evet	Hayır
Okula uyum	7	3
Türkçe konuşma	7	3
Türkçe anlama	4	6
Aktif katılım	9	1

Öğrencilerin kendi sosyal durumlarına ilişkin bulgu ve yorumlar

Öğrencilerin sosyal uyum ile alakalı soruya verdikleri cevaplara bakıldığında çocuklarının çoğunun genel olarak uyum sağladığı görülmüştür. Uyum sağlamama konusunda gelen cevaplara okul kuralları ve arkadaş kısmında rastlanmıştır. Çocuklar genel anlamda alıştıklarını bazıları ise Türk arkadaşlarıyla çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun nedenleri arasında genelde Suriyeli oldukları için olduğunu ifade eden öğrenciler bu yüzden çoğu zaman çekimser kaldığını belirtmiştir. Alınan cevaplar sonucunda çocukların proje sınıflarında kendilerini daha rahat hissettiği görülmüştür. Bu sınıflara uzun zamandır gelen çocukların Türkçeyi daha geç öğrendiği fakat okuma-yazma olarak daha iyi ilerledikleri gözlenmiştir.

Öğrencilerin sosyal uyumla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Okula, öğretmenlerime ve Türk arkadaşlarıma uyum sağladım ama okul kurallarına tam olarak alışamadım. Derslere biraz alıştım çekinmeden katılabiliyorum.” demiştir.

Ö2: “Okula ve öğretmenlerime alıştım ama Türk arkadaşlarla pek konuşamıyorum. Genelde kendi arkadaşlarımızla oynuyoruz. Türkçe çok iyi bilmediğim için fazla iletişim kuramıyorum. Derslere alıştım artık. Bu sene Suriyeli arkadaşlarla aynı sınıfta olduğumuz için daha iyi oldu. Geçen sene okuma yazma bilmiyordum ve sınıfta dersleri anlamıyordum.” demiştir.

Ö3: “Hepsine alıştım. Bu sınıfta (PİKTES sınıfı) biraz daha iyi oldu eskiden diğer sınıfta daha az alışmıştım.” demiştir.

Ö4: “Okula ve öğretmenlere alıştım. Okul kurallarına biraz alıştım. Arkadaşlara pek alışamadım. Onlar pek konuşmuyor.” demiştir.

Ö5: “Okula, okul kurallarına, öğretmenlere alıştım arkadaşların bazılarında alıştım.” demiştir.

Ö8: “Yeni yeni alışıyorum. Daha öncesinde diğer sınıftayken alışmamıştım ama bu sınıfta (PİKTES sınıfı) Suriyeli arkadaşların olması iyi oldu.” demiştir.

Türkçe bilme durumlarına ilişkin bulgu ve yorumlar

Öğrencilerin Türkçe bilme konuşma ve anlama durumlarının ne olduğu üzerine yöneltilen sorularda üç farklı verilmiştir. Öğrenciler ya okuma yazma bilmekte ama Türkçe konuşamamakta tercümana ihtiyaç duymaktadır, ya normal düzeyde hâkimdir ya da derdini anlatacak kadar konuşmakta fakat okuma anlama kısmında yetersiz kalmaktadır. Yapılan görüşmede Türkçe bilme durumlarının üzerine bilen öğrencilere Türkçeyi nereden öğrendiği sorulduğunda ise öğrencilerin hepsi okulda öğrendiklerini kimisi normal sınıfta öğrenirken kimisi PİKTES uyum sınıflarında öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Ö1: “Evet biliyorum. Hatta öğretmenler tercüme için hep beni çağırıyorlar” demiştir.

Ö4: “Evet ama az. Biraz konuşabiliyorum ama derslerde her okuduğumuz hikâyeyi anlayamıyorum” demiştir.

Ö5: “Biraz biliyorum. Konuşabiliyorum biraz. Ama derslerde Türkçe çok iyi değil” demiştir.

Ö9: “Biliyorum. Rahat konuşabiliyorum. Okumam hızlı okuduğum zamanda anlarım ama öğretmen okuduğunda anlıyorum” demiştir.

Ö10: “Biraz biliyorum biraz anlıyorum” demiştir.

Sosyal ve akademik etkinliklere aktif katılıma ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime dâhil edilmesi kapsayıcı eğitim açısından ne durumdadır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla öğrencilere üç farklı soru yöneltilmiştir. Bu sorular sırasıyla şu şekildedir:

- Türk arkadaşlarınla aynı sınıfta mı eğitim görüyorsun?
- Sınıfta yapılan etkinlik veya oyunlara aktif katıldığını düşünüyor musun? Hayırsa neden?
- Okulda ya da sınıfta dışlandığını düşünüyor musun? Evetse neden?

Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplara bakıldığında öğrencilerin çoğunluğu yapılan etkinliklere katılım sağladıklarını belirtirken öğrencilerin bazıları dışlanma konusunda Türk akranları ile konuşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedenleri sorulduğunda ise iki sebep ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi Suriyeli oldukları için Türk öğrencilerin kendileri ile konuşmak istememesi olurken diğer bir sebep ise Türkçe bilmedikleri için Türk öğrenciler ile konuşmak istememeleri şeklinde olmuştur.

Ö1: “Evet aynı sınıfta eğitim görüyorum ve tüm etkinliklere katılım sağlıyorum. Arkadaşlarımla ve öğretmenimle aram çok iyi. Dışlandığımı düşünmüyorum” demiştir.

Ö2: “Hayır Suriyeli arkadaşlarla ayrı sınıfta derse giriyorum. Biraz katılıyorum bazılarına Türkçe bilmediğim için katılmak istemiyorum. Dışlandığımı bazen düşünüyorum. Bu sınıfa gelmeden önce Türk arkadaşlar ile konuşmuyordum. Şimdi bu sınıfta daha rahatım ama teneffüslerde yine Türkler ile konuşmuyorum. Bende fazla konuşmak istemiyorum onlarda Suriyeli olduğumuz için yaklaşmıyorlar.” demiştir.

Ö3: “Hayır ama bu sınıftan önce Türk arkadaşlarla aynı sınıftaydım. Etkinliklere iki sınıfta da katılıyordum ama Türk öğrenciler bazen dışladı. Türk öğrencilerden bazıları konuşuyordu ama ben konuşmuyordum Türkçe bilmediğim için” demiştir.

Ö4: “Evet aynı sınıftayım. Etkinliklere katılıyorum. Evet, bazen Türk öğrenciler dışlıyor. Ben konuşmuyorum ama onlarda konuşmak istemiyor” demiştir.

Ö5: “Hayır aynı sınıfta değilim şimdi. Etkinlik ve oyunlara katılıyorum. Dışlanmıyorum Türk arkadaşlarımda var” demiştir.

Ö6: “Evet aynı sınıftayız. Sınıftaki ya da okulca yapılan etkinliklere oyunlara katılıyorum. Genel olarak dışlanmıyorum ama sınıftaki Türk olan kız öğrenciler fazla konuşmuyorlar Suriyeli olduğum için” demiştir.

Ö7: “Evet aynı sınıftayım. Etkinliklere katılıyorum. Dışlanmıyorum sınıftaki herkesle iyi arkadaşım” demiştir.

Ö8: “Aynı sınıfta değilim. Bazı etkinliklere katılıyorum bazılarında katılmak istemiyorum. Öğretmen arkadaşlarımdan çeviri yapmasını istemiyor bazen bende öğretmeni anlamadığım için bazı şeylere katılmak istemiyorum. Öğretmen ısrar edip eliyle koluyla anlatmaya çalışıyor.” demiştir.

Ö9: “Aynı sınıftayım. Etkinliklerin hepsine katılıyorum. Dışlanmıyorum hem okulda hem arkadaşlarla normal her şey.” demiştir.

Ö10: “Aynı sınıfta değilim şimdi. Etkinliklere katılıyorum. Türk öğrencilerle anlaşamıyoruz kavga ediyoruz. Dışlıyorlar bizi. Suriyeli olduğumuz için konuşmak veya oynamak istemiyorlar” demiştir.

4.2. Gözlem

13 Eylül 2021’de başlayan gözlemler her hafta 3 derse katılım sağlanarak toplam 24 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiş olup 31 Mart 2022’de sonlandırılmıştır. 24 haftada toplam 72 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılan derslerin dağılımı şu şekildedir; 4 saat beden eğitimi, 4 saat müzik, 4 saat görsel sanatlar, 8 saat fen bilimleri, 8 saat hayat bilgisi, 23 saat Türkçe ve 23 saat matematiktir. Yapılan gözlemlerde her ders için ayrı çetelelere not alınmıştır.

4.2.1. Türkçe

Süreç boyunca her hafta bir ders saatine girilerek süreç düzenli bir şekilde gözlemlenmiştir. 13 Eylül 2021 ilk derse girilmiştir. Türkçe dersinde yapılan gözlem sonucunda elde edilen genel bulgular öğrencilerin okuma ve yazma konusunda sınıf ile yanı

doğrultuda ilerlediği şeklinde olmuştur. Metin çalışmalarında ise katılımın okuma becerisine göre daha pasif olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda metin incelemesine olan katılımın Türkçe bilen ve bilmeyen öğrenciye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Dil konusunda yeterliğe sahip çocukların derse katılımı aynı oranda fazla olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı ise çoğu öğretmen her öğrenciye söz hakkı vererek, katılmak istemeyenin de sürece katılımını sağlamaya çalıştığı görülmüştür. Fakat bazı öğretmenlerin uğraşmak istemediği ve belirli bir gurupla dersi devam ettirdiği görülmüştür.

Derste gözlemlenen durumlardan bazıları şunlardır;

- Öğrenci A ilk hafta derse hem okuma hem okuduğunu anlama etkinliğine aktif katılım sağlamıştır. Aynı öğrenci ikinci hafta okumasını normal bir şekilde yaparken okuduğunu anlama etkinliğinde aktif olmamıştır. Dikkat edildiğinde ise yan sırasında oturan yabancı uyruklu başka bir arkadaşının o gün okula gelmediği ve gelmeyen öğrencinin Türkçeyi çok iyi bildiği ve öğrenci A'ya zorlandığı zamanlarda tercüme yaptığı fark edilmiştir.
- Öğrenci A'nın yanında oturan öğrenci B'nin Türkçeyi çok iyi bildiği görülmüştür. Kendisinin derse katılımı son derece iyiyken eksigi olan arkadaşlarına da sürekli yardımcı olduğu gözlenmiştir.

4.2.2. Matematik

Bu ders için alınan gözlem notları ışığında öğrencilerin işlem yapma konusunda diğer derslere oranla daha istekli ve başarılı olduğu görülmektedir. Türkçe dersinde karşılaşılan okuduğunu anlama kısmı matematik dersi için problem çözme ve kurma aşamasında gözlenmiştir. Öğrenciler sadece işlem gerektiren durumlarda daha başarılı iken bu durum sırasıyla problem çözme ve problem kurmaya doğru giderek azalmaktadır. Fakat genel anlamda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde olan motivasyon ve ilgisi Türkçe dersine göre daha fazladır. Öğretmenlerin neredeyse hepsi bu derste her öğrenciyi desteklerken ufak yönergelerle yardımcı olmaya çalışmıştır.

4.2.3. Beden Eğitimi ve Oyun

Bu ders için elde edilen gözlem bulgularına bakıldığında genel anlamda yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrencilerin fazla kaynaşmadığı şeklinde olmuştur. Bu durum kimi zaman dil bilmeyen yabancı uyruklu çocukların çekinmesinden ve kendi ile aynı uyruklu olan arkadaşları ile takılmasından kaynaklanırken kimi zaman Türk öğrencilerin yabancı

uyruklu öğrencilere karşı sergilediği dışlayıcı tutum olarak görülmektedir. Bu tutum her yabancı uyruklu öğrenciye karşı olmamakla beraber bazı yabancı uyruklu çocuklar normal bir şekilde Türk akranları ile kaynaşabilmiştir.

4.2.4. Hayat Bilgisi

Bu derste yapılan gözlemlere bağlı olarak dersin içeriğiyle alakalı Türkçe bilen ya da az bilenlerin derse katılımının biraz daha fazla olduğu gözlenmiştir. Ders konularının güncel hayatı içermesi öğrencilerin istekli olmasında etkili olmuştur.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada yabancı uyruklu öğrenciler ile sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilerek ilgili literatür ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

5.1. Tartışma

İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular ve yapılan analiz sonucunda ikinci dil olarak Türkçe öğretimin kapsayıcı eğitim içerisindeki durumu farklı boyutlarıyla ele alınmaya çalışılmıştır.

Kapsayıcı eğitim, farklı beceri ve özelliklere sahip tüm öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin herhangi bir nedenle dışlanmaması veya ayrımcılıkla karşılaşmaması için tasarlanmıştır. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin farklılıklarını kabul eder ve bu farklılıkları zenginlik olarak görür. Kapsayıcı eğitimin muhatabındaki çocuklar çeşitli sebeplerle dezavantajlı sayılan çocuklardır. Bu çocuklardan bazıları ise çeşitli sebeplerle ülkelerini terk etmek zorunda kalan mülteci çocuklardır. Bu çocukların eğitime tam ve etkin bir şekilde katılabilmesi kapsayıcı eğitim politikasının bir ürünüdür.

Türkiye'ye yapılan göçler düşünüldüğünde sayıları bir hayli fazla olan yabancı uyruklu çocukların eğitiminde karşılaşılan en büyük sorunlardan bir tanesi dil sorunudur. Bu sorunun ortadan kaldırılması ve çocukların eğitime etkin bir şekilde katılabilmeleri için ülkemizde çeşitli uygulamalar yapılarak hem çocukların dil öğrenmesi hem de uyum sağlamaları amaçlanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmesi, kapsayıcı eğitim açısından son derece önemlidir. Türkçe öğrenen bu öğrenciler, diğer öğrencilerle aynı sınıfta eşit fırsatlara sahip olacaklardır. Türkçe öğrenmeleri, okulda ve sosyal hayatta daha aktif ve bağımsız olmalarına yardımcı olacaktır.

İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretimini kapsayıcı eğitim açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde eğitim ve öğretimde ortak ve en büyük sıkıntının dil sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil bilmeyen öğrencilerin sosyal ve akademik uyumları olumsuz

etkilenirken sistem içine uyum sağlamaları da doğru orantılı olarak etkilenmektedir. Sarier (2020) yaptığı çalışmada öğretmen ve yöneticilerle görüşmeler yapmış ve eğitimdeki sıkıntıların en büyük nedeni olarak dilsel sorunlar üzerinde durmuştur. Aynı şekilde dil sorunu üzerine yapılan başka bir çalışmada ise Ciğerci ve Güngör (2016) yabancı uyruklu öğrencilerin en büyük sorunlarının dil olduğunu ifade etmiş, dil sorunundan dolayı öğrencilerin iletişimsel sorunlar yaşadığını, çoğu zaman okudukları şeyleri anlamadıklarını ifade etmiştir.

İkinci büyük sorunun ise aile faktörü olduğu ulaşılan diğer sonuçlardandır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler doğrultusunda ailelerin sorumsuz ve ilgisiz olduğu ve bununla beraber ailelerin dil bilmemesi, öğrencilerin daha geç uyum sağlamasına neden olduğu gibi aile öğretmen işbirliğini de olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dilin yanında aile sorunlarına Sarier (2010), Amaç ve Yaşar (2018), Solak ve Çelik (2018) yaptıkları çalışmalarda değinmişlerdir. Buna göre dil bilmemekten kaynaklı olan iletişim sorunları ailenin de dil bilmemesi ve iletişimsel sorunların da beraberinde gelmesiyle gerek akademik gerekse çeşitli sosyal uyum sorunları ile karşılaşıldığı ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili fikir ve bilgilerine bakıldığında çeşitli eğitim almış öğretmenlerin hem kapsayıcı eğitime yönelik bakış açılarının daha olumlu olduğu hem de sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin çözüm önerileri konusunda daha yapıcı ve kalıcı fikirleri olduğu görülmüştür. Alan yazına bakıldığında Köse vd. (2019), Dolapçı ve Kavgacı (2020), Tanrıku (2019) yaptıkları çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitime göre bakış açılarının olumlu olduğu, öğretmenlerin eğitimden sonra yabancı uyruklu öğrencilere karşı bakış açılarının değiştiği gibi sonuçlara ulaşımlardır. Bu durum alınan eğitimlerin öğretmenlerin hazırbulunuşluğunun artması açısından, bakış açılarının olumlu yönde değişmesi açısından, daha etkili çözüm önerileri sunmaları ve eğitim öğretim ortamını daha iyi düzenlemeleri açısından faydalı olmuştur diyebiliriz.

5.2. Sonuç

Ülkemize yapılan yoğun göçler sonrasında ilkökul çağındaki çocuk sayısının fazla olması beraberinde eğitim sorununu gündeme getirmiştir. Sayılarının fazla olması ise eğitimde yeni uygulama ve çözümlere yönelmeye mecbur bırakmıştır.

İlkokuldaki yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmenin bazı avantajları şunlardır:

1. Dil becerilerinin geliştirilmesi: Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu öğrenciler, sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de daha iyi performans gösterirler.
2. Daha iyi iletişim: Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler, okuldaki ve sosyal hayattaki iletişimlerinde daha iyi olurlar. Bu, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve farklı kültürleri anlamalarını kolaylaştırır.
3. Kültürler arası anlayış: Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler, Türk kültürü hakkında daha fazla bilgi edinirler. Bu da, kültürler arası anlayışlarını artırır ve farklı kültürleri anlamalarına yardımcı olur.

Ancak, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek bazı zorlukları da beraberinde getirir. Öğrencilerin farklı dil ve kültürlerden gelmeleri nedeniyle, öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını anlamaları gerekir. Ayrıca, öğrencilerin Türkçe dili öğrenirken bazı zorluklarla karşılaşabilecekleri unutulmamalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve zorluklarını anlamaları ve onlara uygun bir öğrenme ortamı sağlamaları önemlidir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için, öğretmenlerin öğrencilere Türkçe öğretirken çeşitli öğrenme materyalleri ve yöntemleri kullanmaları gerekmektedir. Örneğin, görsel materyaller, oyunlar ve diğer interaktif materyaller öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yardımcı olabilir.

Bulgular sonucu öğretmenlerin genelinin sınıfındaki yabancı uyruklu öğrencilere karşı olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Özellikle kapsayıcı eğitim ile alakalı hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin daha iyi bir tutum içinde oldukları ve yabancı uyruklu öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklere katılımlarında daha çözüm odaklı oldukları görülmüştür. Bununla beraber bütün öğretmenler hiçbir öğrenciyi etkinlik dışında bırakmadıklarını vurgulayarak dil bilmeyen çocuklar olduğu zaman verilen yönergeler ve etkinliği gerçekleştirilmesi için gerekli olan sürenin arttığı bu yüzden biraz zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerine ve dil becerilerine saygı göstermeleri ve onları desteklemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin farklı kültürlerden gelmeleri, sınıfta ve okulda çeşitliliği arttırdığı için, öğretmenlerin bu çeşitliliği zenginlik olarak görerek öğrencileri desteklemeleri önemlidir. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi kapsayıcı eğitim açısından son derece önemlidir. Öğrencilerin dil

becerilerini geliştirmelerine, iletişimlerini ve kùltùrler arası anlayışlarını arttırmalarına yardımcı olur. Dil bilen çocukların aktif katılımı bilmeyenlere nazaran daha fazla olmaktadır. Kapsayıcı eğitimin gereği olarak öğrencilerin dışlanmadan her etkinliğe katılabilmesi dil ile daha kolaylaşmaktadır.

Öğretmenler yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan diğer faktör kapsayıcı eğitimin paydaşlarından olan aile faktörüdür. Öğretmenlerin çoğu dil bilmeyen ve ilgisiz ailelerin çocukları ile eğitim öğretimde daha fazla sorunla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin aileleri, öğrenme materyallerine erişim konusunda yardımcı olabilirler. Ayrıca, ailelerin öğretmenlerle düzenli olarak iletişim halinde olmaları, öğrencilerin akademik gelişimleri ve dil öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilir. Bu süreçte, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ve zorluklarını anlamaları, uygun öğrenme ortamları sağlamaları ve destekleyici programlara erişim sağlamaları önemlidir. Öğrencilerin ailelerinin de bu süreçte destekleyici bir rol oynaması önemlidir. Bu şekilde, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için en iyi şansı vermiş olurlar ve okullarımızda daha kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşur.

Yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenimlerine yönelik destekleyici programlar da kapsayıcı eğitim açısından önemlidir. Bu programlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için ek destek ve kaynaklar sağlayabilir. Öğretmenlerin bu programlara erişim sağlamaları ve öğrencileri bu programlara yönlendirmeleri önemlidir. Bu bağlamda bakıldığında PİKTES Projesi kapsamında öğrencilere dil öğretimi yapıldığı fakat bu eğitimin öğrenciler sınıflardan tam zamanlı alındığı için kapsayıcı eğitime uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dil ve kùltür arasındaki bağlantı göz önüne alındığında dil eğitimi bir bakıma kùltür aktarımıdır. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde kapsayıcı eğitim ilkelerine uygun bir eğitim verilmesi, öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra kùltürler arası anlayışlarının artırılmasına, her öğrenciye eđit fırsatların sağlanmasına ve öğrencilerin evde de dil öğrenimlerine devam etmelerine olanak tanıyabilir. Çalışmada öğretmenlerin kùltür ile alakalı olarak bir fikri göze çarpmamıştır. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin dil öğretiminde kùltür üzerinde durmadıkları sonucuna varılmıştır.

Kapsayıcı bir eğitim yaklaşımının benimsenmesiyle, yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenimiyle birlikte toplumsal uyum sürecine daha hızlı bir şekilde adapte olması ve toplumla

daha iyi entegrasyonu mümkün olabilir. Bu da, farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda kapsayıcı bir ortamın oluşturulmasına ve toplumsal barışın sağlanmasına katkı sağlayabilir. Öğrencilerin genel anlamda bir uyum sorununun olmadığı sonucuna bakılırsa öğretmenler daha çok dil bilmedikleri için derslere uyumda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okulda uyum sınıfının olduğu fakat üçünü sınıfta alındıklarını belirtirken uyum etkinliklerinin daha erken sınıflarda yapılması gerektiğini söylemişlerdir.

Sonuç olarak, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi kapsayıcı bir eğitim yaklaşımıyla ele alınmalıdır. Bu yaklaşım öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki zorluklarını aşmalarına, özgüvenlerinin gelişmesine, sosyal becerilerinin gelişmesine, ailelerinin sürece dâhil olmasına ve toplumsal uyum sürecine katkı sağlamalarına olanak tanıyabilir. Bunun için, eğitim politikaları, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı bir yaklaşım benimsemesi ve uygulaması gerekmektedir.

Ayrıca, kapsayıcı eğitim yaklaşımının uygulanmasıyla birlikte, yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenimindeki başarıları artabilir ve böylece toplumsal uyum süreci hızlandırılabilir. Bu da toplumun farklı kültür ve dillerden gelen bireylere karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı olmasına katkı sağlayabilir.

Bununla birlikte, Türkçe öğretimi için belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilere, öğretmenlere ve velilere de bazı sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde istekli olmaları, düzenli bir şekilde çalışmalarını ve öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılmaları önemlidir. Öğretmenlerin ise, kapsayıcı bir yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uygun eğitim materyalleri hazırlaması, öğrencilerin dil öğrenme sürecini izlemesi ve öğrencilere destek vermesi gerekmektedir. Ayrıca, velilerin de sürece dahil edilmesi, öğrencilerin evde de dil öğrenme sürecine destek olması ve öğretmenlerle işbirliği yapması faydalı olabilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ulaşılan bir başka sonuç ise öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ve derslere karşı olan tutumu olmuştur. Öğretmenler öğrencilerin dil bilse dahi isteksiz tutumlardan kaynaklı uyum sağlayamayıp akademik olarak başarısız olduklarını ifade etmiştir. Bu durumun sebepleri olarak aile sunan öğretmenler ailelerin sorumsuz olduğundan kaynaklı sınıflarda sorunlar yaşadıklarını ifade ederek bu konuda tek başlarına yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde istekli olmaları, düzenli bir şekilde çalışmalarını ve öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılmaları önemlidir.

Öğretmenlerin ise, kapsayıcı bir yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uygun eğitim materyalleri hazırlaması, öğrencilerin dil öğrenme sürecini izlemesi ve öğrencilere destek vermesi gerekmektedir. Ayrıca, velilerin de sürece dâhil edilmesi, öğrencilerin evde de dil öğrenme sürecine destek olması ve öğretmenlerle işbirliği yapması faydalı olabilir.

Bu nedenle, kapsayıcı bir eğitim sistemiyle yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi verilmesi sürecinde, eğitim politikalarının, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin desteği ve işbirliği çok önemlidir. Öğretmenlere yeterli eğitim ve destek sağlanarak, kapsayıcı bir yaklaşım benimsemeleri ve uygulamaları teşvik edilmelidir. Ayrıca, eğitim materyalleri ve öğrenme faaliyetleri öğrencilerin farklı öğrenme stilleri, kültürel ve dil özelliklerine uygun olarak hazırlanmalıdır.

Öğretmen görüşlerine göre ulaşılan sonuçlarda başka bir boyut ise öğretmenlerin sınıfta aynı anda herkese yetişemiyor olduğudur. Öğretmenlerin yardımcı öğretmene ihtiyaç duyduğu, dil bilmeyen öğrencilerin fazla olmasından dolayı istedikleri amaçlara ulaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada sürecin öğrenci paydaşına bakıldığında ise öğrencilerin genel olarak derslere okula uyum sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin sosyal uyumlarına bakıldığında ise Türk arkadaşları tarafından dışlandıkları görülmüştür. Bunun nedenleri incelendiğinde ise dil bilmediklerinden değil ırktan kaynaklı olarak dışlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmesi, öğrencilerin dil öğrenimindeki başarılarını artırabilir ve toplumsal birlikteliği güçlendirebilir. Bu süreçte, eğitim politikalarının, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin işbirliği ve desteği de önemlidir. Kapsayıcı bir eğitim sistemiyle, yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi ve topluma daha etkin bir şekilde katılımları sağlanabilir. Bunun için öğrencilere eğitim öğretim süreci öncesinde bir hazırlık sınıfı ya da uyum sınıfı şeklinde okula başlamadan evvel bir dil eğitimi verilebilir. Bu şekilde dil bilmeyen çocuklar önce temel oluşturup daha sonra sınıflara dâhil olabilirler ve bu durum derslere uyumlarını artırabilir.

Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde, öğretmenlerin ve okulların, öğrencilerin aileleriyle düzenli bir iletişim içinde olmaları da önemlidir. Bu iletişim, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının anlaşılması, öğrencilerin ailelerinin bilgilendirilmesi ve öğrencilerin evde de dil öğrenimlerine devam etmelerinin sağlanması açısından faydalı olabilir. Dil bilmeyen aileler göz önüne alındığında yabancı uyruklu öğrencilerin dil eğitiminin daha hızlı ve kalıcı olabilmesi adına ailelerinde bir takım eğitimlere tabi olması sürece fayda sağlayabilir.

Kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda eğitim almış olan öğretmenlerin konuya hâkimiyetleri ve öğrencilere yaklaşımı ile alakalı olarak daha olumlu ve etkili çözümler sundukları sonucu göz önüne alındığında öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve bu konuda desteklenmelidir. Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin farklı öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini anlamalarını gerektirir. Bu nedenle, öğretmenlerine verilen eğitimlerin kapsayıcı eğitim ilkelerine uygun bir şekilde, her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim vermeleri önemlidir.

Ayrıca, öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecinde sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının da karşılanması gerekmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yeni bir kültürle ve dil ile tanışma süreci, onların kendilerini yalnız ve yabancı hissetmelerine neden olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin arkadaşlık kurabilecekleri ve sosyal aktivitelere katılabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının karşılanması için rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır.

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi sadece dil becerilerinin geliştirilmesi ile sınırlı kalmamalıdır. Öğrencilerin kültürler arası anlayışlarının geliştirilmesi ve farklı kültürler arasındaki diyalogların artırılması da önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin kendi kültürlerini ve dillerini de sınıfta paylaşımları teşvik edilmelidir. Kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilerin sadece Türkçe dilini değil, aynı zamanda Türk kültürünü de öğrenmelerine yardımcı olabilir. Türk kültürüne aşina olmak, öğrencilerin Türk toplumuna daha kolay adapte olmalarına ve daha başarılı bir entegrasyon süreci geçirmelerine yardımcı olabilir.

Okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler de yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda kapsayıcı bir yaklaşımı benimsemeli ve uygulamalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin farklı ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların

karşılanması için özel stratejilerin geliştirilmesini gerektirir. Öğretmenler, öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin farklı ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini anlamak için öğrencilerle birebir çalışmalı ve onların dil becerilerinin geliştirilmesi için farklı öğretim materyalleri ve yöntemleri kullanmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlere yeterli kaynak ve destek sağlamalı ve velilerle işbirliği yaparak öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde destek olmalıdır. Ancak, bu süreçte öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin de sorumlulukları olduğunu unutmamak gerekiyor. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde istekli olmaları, düzenli bir şekilde çalışmaları ve öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılmaları önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uygun eğitim materyalleri hazırlaması, öğrencilerin dil öğrenme sürecini izlemesi ve öğrencilere destek vermesi gerekmektedir. Velilerin de sürece dahil edilmesi, öğrencilerin evde de dil öğrenme sürecine destek olması ve öğretmenlerle işbirliği yapması faydalı olabilir.

Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda yapılan çalışmaların etkililiği ve verimliliği de değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişmeleri, öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların nasıl aşılabileceğini belirlemeye yardımcı olabilir. Bu değerlendirmeler, eğitim politikalarının, öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin geliştirilmesinde de yol gösterici olabilir.

Bununla birlikte, kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı uygulamak için gerekli kaynakların sağlanması önemlidir. Bu kaynaklar hem öğrenciye hem öğretmene hem de okula yapılmalıdır. Sorumluluğun sadece öğretmene yüklenmesi süreçte verim alınmamasına sebep olabilmektedir. Bu zorlukların aşılabilmesi için öğretmenlere sınıf içinde destek olarak yardımcı öğretmen imkânı sağlanabilir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyaller, öğretmen eğitimi, sosyal ve duygusal destek, danışmanlık ve rehberlik hizmetleri gibi bir dizi kaynağın sağlanması gerekmektedir.

Bu bağlamda, eğitim politikalarının kapsayıcı bir yaklaşımı benimsemesi için öncelikle yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim hakkına sahip olduklarına ve eğitimlerine erişimlerinin sağlanması gerektiğine dair bir farkındalığın oluşması gerekmektedir. Eğitim sisteminin bu konuda duyarlı olması ve yabancı uyruklu öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre eğitim programları hazırlaması da önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun bir şekilde eğitilmesi ve bu yönde geliştirilmiş öğretim materyallerinin kullanılması da kapsayıcı bir eğitim için gereklidir.

Kapsayıcı bir eğitim yaklaşımını aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi alanları ve öğrenme hızlarına da uygun bir öğretim süreci tasarlanmasını sağlayabilir. Öğrencilerin farklı özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan öğretim materyalleri, öğrencilerin daha kolay ve keyifli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki zorluklarının aşılması ve öğrencilerin entegrasyonu ve toplumsal uyum sürecine katkı sağlanması amaçlanabilir. Bu amaçla, okul yöneticileri, öğretmenler ve eğitim politikaları da kapsayıcı bir eğitim yaklaşımını benimsemeli ve uygulamalıdır. Kapsayıcı bir eğitim yaklaşımının uygulanması için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin işbirliği de büyük önem taşır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamalı ve kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulması için gerekli adımları atmalıdır. Öğretmenler ise kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun bir öğretim planı hazırlamalı, öğrencilerin farklı özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecini tasarlamalıdır.

Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin de kapsayıcı olması önemlidir. Örneğin, dil öğretiminde oyunlar, drama, müzik gibi etkinliklerin kullanılması, öğrencilerin sadece dil öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda özgüvenlerinin gelişmesine, sosyal becerilerinin gelişmesine ve öğrenme sürecine daha aktif katılımlarına yardımcı olabilir.

Kapsayıcı bir eğitim yaklaşımıyla Türkçe öğretimi ayrıca öğrencilerin aileleriyle de etkileşim halinde olmayı ve ailelerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlamasını sağlayabilir. Ailelerin Türkçe öğrenme sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin aileleriyle daha iyi iletişim kurmalarına ve aynı zamanda öğrencilerin aileleriyle birlikte Türk kültürünü tanıtmalarına da olanak sağlayabilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda dil eğitiminde kültür faktörü üzerinde pek durulmadığı sonucundan hareketle öğrencilere dil ve kültür aktarımı ile alakalı öğretim yöntemleri kursları verilebilir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin kültürel farklılıklarının da dikkate alınması gerekmektedir. Bazı kültürlerde doğrudan iletişim kurmak yerine dolaylı ifadeler kullanılırken, bazı kültürlerde ise doğrudan ifadeler daha yaygındır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin kültürlerine saygı duymaları ve bu farklılıklara uygun bir eğitim verilmesi, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde rahat hissetmelerini ve motivasyonlarını artırmalarını sağlayabilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimi de bu kapsayıcı eğitim yaklaşımı çerçevesinde ele alınmalıdır. Türkçe öğrenimi sürecinde karşılaşılabilecek zorlukların farkında olunması ve öğrencilerin bu zorlukları aşmalarına yardımcı olacak stratejilerin belirlenmesi önemlidir. Bu stratejiler arasında, öğrencilere özel olarak hazırlanmış dil öğrenme materyallerinin kullanımı, öğretmenlerin dil öğrenimi sürecinde öğrencileri takip etmesi ve öğrencilere bireysel destek sağlamak, dil öğretiminde pratik yapma imkanlarının sunulması ve öğrencilerin dil öğreniminde aktif rol almalarının teşvik edilmesi yer alabilir. Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilerin ana dilleriyle ilgili destek de sağlanması, öğrencilerin Türkçe öğrenimindeki başarılarını artırabilir.

Sonuç olarak, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesi ve uygulanması, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir rol oynayabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kültürel ve dil özelliklerine saygı duyarak, farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, eşit bir şekilde katılımlarını ve fırsatlarını sağlayarak öğrenme sürecinde daha etkili bir rol oynamalarına yardımcı olabilir. Bu süreçte, eğitim politikalarının, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin desteği ve işbirliği de önemlidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimindeki başarıları, kapsayıcı bir eğitim sistemiyle sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 05.01.1961 tarihli ve 10705 sayılı Resmi Gazete (1961).
- 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 06.06.1997 tarihli ve 23011 sayılı Resmi Gazete.
- 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 24.06.1973 tarihli ve 14574 sayılı Resmi Gazete (1973).
- 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 07.07.2005 tarihli ve 25868 sayılı Resmi Gazete (2005).
- 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun, 27.05.1949 tarihli ve 7217 sayılı Resmi Gazete (1949).
- 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Kanunu, 24.05.1957 tarihli ve 9615 sayılı Resmi Gazete (1957).
- Ainscow, M. (2002). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Akçamete, G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. G.Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (ss. 31-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil- Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 15-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/kefad/issue/59538/856359>
- Baykoç-Dönmez, N. & Şahin, S. (2011). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N.Baykoç (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde* (ss. 29-50). Ankara: Eğiten Kitap.
- Beyhan, D. (2018). *Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim Sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm Önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Black-Hawkins, K. (2017). Understanding inclusive pedagogy. In Plows V., Whitburn B. (eds.), *Inclusive education. Innovations and controversies: Interrogating educational change* (s. 119-130). SencePublishers, Rotterdam.
- BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989). 02.07.2021 tarihinde https://web.archive.org/web/20131029185849/http://www.cocukhaklari.gov.tr/condocs/mevzuat/cocuk_haklari_sozlesmesi.pdf adresinden erişilen bilgi.
- BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı (1982). 02.07.2021 tarihinde <https://www.dgder.com/files/birlesmis-milletler-sisteminde-engellilik.pdf> 02.07.2021 adresinde erişilen bilgi

- BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2006). 09.07.2021 tarihinde <https://humanrightscenter.bilgi.edu.tr/tr/content/132-engellilerin-haklarna-iliskin-sozlesme>
- Boylu, E. Ve İltar, L. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Pegem Akademi.
- Boylu, E., ve Işık, P. (2019). Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238
- Buluş, M. (2011). *Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 529-546. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ogretmen-denetim-odagi-olcegi-toad.pdf>
- Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı (2013). Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi: Ankara.
- Chomsky, N. (2014). Dilin Mimarisi (İ. K. Bayırlı, Çev.). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Ciğerci, F.M., & Güngör, F. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısından Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sorunlar (Bilecik İli Örneği)*. Journal of Education and Future year: 2016, issue: 10, 137-164.
- Creswell. J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). Designing and conducting mixed methods research. Newbury Park, CA: Sage.
- Demircan, Ömer (1990). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul
- Demirgüneş, S. (2012). Yükseköğretime Giriş Sınavı Türkçe Sorularının Dilbilimsel İçerik Çözümlemesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Direkci, B. , Şimşek, B. & Akbulut, S. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Sürecinde Kültür Aktarımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (22) , 278-293. DOI: 10.33692/avrasyad.702372
- Doğan Kahtalı, B. & Günata, B. (2021). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geldiği son nokta. *Turkish Studies*, 16(3), 931-959. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.50104>
- Doğu Marmara Kalkınma Ajansı (2011). Dilovası’nda dezavantajlı grupların istihdam potansiyelinin artırılması. Araştırma sonuç raporu. Marka Yayınları serisi
- Dolapçı, E., & Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Özyeterlik Algısı ve Okul İklimi ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi .

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52 (52), 687-706.

Du Bois, W.B. (1935). Does the Negro need seperate schools? *The journal of Negro Education* , 4(3), 328-335. <https://doi.org/10.2307/2291871>

Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi? . *Türkbilig*, (35) , 181-190. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkbilig/issue/52835/697956>

Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1399-1413.

Dutziak, M. L. (2004). Brown as a Cold War case. *The journal of American History*, 91(1), 32-42. <https://doi.org/10.2307/3659611>

Eğitim Reformu Girişimi (2016). Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. ERG. İstanbul.

Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (3), 11-16.

Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo-psikolojik bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 30-49

Forlin, C. (Ed.) (2012). Future directions for inclusive teacher education: An international perspective. Berlin: Routledge.

Göç idaresi genel müdürlüğü erişim tarihi 19.04.2023 <https://www.goc.gov.tr/turkiye-de-gecici-koruma>

Graham, L. J. Ve Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland, *Journal of Education Policy*, 26, 263-288. doi: 10.1080/02680939.2010.493230 Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (4.bs), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

Güçlü, M. (2018). Eğitim felsefesi. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052414323>

Gürgür, H. (2021). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: tarihsel gelişim. (Ed: Hasan G. & Salih R.). *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde*(2.baskı). Ankara: Pegem Akademi. Doi: 1014527/9786052416532

Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M.(2003). Exeptional learners: Introduction to special education. Boston, MA: Allyn and Bacon <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926>

Hancock, B. (2014). An introduction to qualitative research. <http://www.trendfocus.org.uk/Resources/Qualitative%20Research.pdf>

- Henrici, Gert – Riemer, Claudia (2007). ‚Zweitsprachenerwerbsforschung‘, (Ed. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A.Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Isadore Newman and Carolyn R. Benz, *Qualitative-Quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum* (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1998), 14.
- İşcan (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:2, Sayı:4, s: (29-36)
- İşgüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Joseph, L. B. (1980). Some Ways of Thinking about Equality of Opportunity. *The Western Political Quarterly*, 33(3), 393-400.
- Karağaç, G (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. 1(717), 222-228.
https://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/gk_ikidillilik/gk_ikidillilik.htm
- Kielhöfer, B., Jonekeit, S.(1998). *Zweispachige Kindererziehung*, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- Köse, N., Bülbül, Ö., & Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2 (1) , 16-29
- Krashen, S., D. (1987). *Principles And Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice- Hall International.
- Levent, F. Ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.
- Loreman, T. (2009). Straight talk about inclusive education. *CASS Connections*, Spring
- Loreman, T. J., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. ve Deppeler, J.M. (2014), *Conceptualising and measuring inclusive education*. In C. Forlin ve T. Loreman (Eds.), *Measuring inclusive education* (s. 3-17). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- MEB(2013). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Birlikte başarırız. Bütünleştirme Kapsamında Öğretmen Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara
- MEB (2017). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Hakkında Genelge. 07.07.2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf adresinden erişilen bilgi.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı resmi gazete 04.05.2021 tarihinde

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeli_Yi_son_hali.pdf adresinden erişilen bilgi

Newman, Isadore, and Carolyn R. Benz. Qualitative-Quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum. *Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press*, 1998.

No Child Left Behind Act of 2002, Pub. L. No. 107-110, 115 Stat. 1425 (2002).

Olçay Gül, S. & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(180), 169-195. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4205>

Onan, B. (2017). Dil Eğitiminin Temel Kavramları. Anı Yayıncılık.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 279-290.

Osgood, R. L. (2005). The history of the inclusion in the United States. *Washington, DC: Gallaudet University Press*.
https://www.researchgate.net/publication/37706226_The_History_of_Inclusion_in_the_United_States

Özsoy, Y. (1985). *İşitme Engellilerin eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Özyürek, M. (2010). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi* (2.baskı). Ankara: Kök Yayıncılık

Richards, J. & C., Schmidt, R. (2010). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Malaysia: pearson Education.

Peragine, V. & Serlenga, L. (2008). Higher education and equality of opportunity in Italy. *Research on Economic Inequality*, (16), 67-97.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. (2.baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Solak, E., & Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi *Investigation of Linguistic Challenges Faced by Refugee Students in Turkey The Journal*, 11(57).

Strauss, A, T. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage

Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.

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

- Taneri, P.O. (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Doi: 10.14527/9786052418345
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144. <https://dergipark.org.tr/pub/liberal/issue/48149/609148>
- Tanrikulu, F. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğretmenlerin mültecilere yönelik tutumları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46, 380- 393. doi: 10.9779/pauefd.490559
- Taylor, S. ve Sidhu, R. K. (2011). *Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?* International Journal of Inclusive Education, 16(1), 39-56. 17
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (4.bs), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- TÖMER (Tarihsiz) <http://tomer.ankara.edu.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2016). Türk Dil Kurumu Sözlüğü, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56716e8a191219.92550216 Erişim tarihi: 22.12.2021
- Ulku, S. (1981). *The design of structures using glass reinforced polyester*. University of Bath (United Kingdom).
- UNESCO (1990). World declaration on education for all. Paris, France: Author.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMANCA.E.PDF> Erişim tarihi: 28.12.2021
- UNESCO (2000). The Dakar framework for action, Education for all: Meeting our collective commitments. Dakar, Senegal: Author.
- UNESCO (2005). Inter-Agency Peace Education programme, skills for constructive living, background notes for teachers, Editorial Coordination: Antonella Verdiani, UNESCO ED/PEQ/PHR: Fransa
- UNHCR. (Tarihsiz). What is a refugee. <https://www.unrefugees.org/refuge-facts/what-is-a-refugee/>
- UNICEF. (Tarihsiz). <https://www.unicef.org/turkiye/media/8006/file#:~:text=Program%2C%20okul%20d%C4%B1%20C5%9F%C4%B1daki%2020%20bin,yayg%C4%B1n%20e%C4%9Fitim%20f%C4%B1rsatlar%C4%B1na%20y%C3%B6nlendirilmelerini%20ama%C3%A7lamaktadır.&text=HEP%20iki%20C3%B6%C4%9Fretim%20seviyesinden%20olu%C5%9Fmaktad%C4%B1r,yine%208%20ay%20s%C3%BCrenortaokul%20denkli%C4%9Fi> erişim tarihi: 01.07.2023
- Yakut, H. İ. & Korkmaz, E. (2013). Çocuklarda cinsel istismar. *Jinekoloji-Obstetrik ve Neonatoloji Tıp Dergisi*, 10(39), 1630-1632.

- Yeşilyaprak, B. (2005). *Geilişim ve öğrenme psikolojisi*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınavi
- Yücesoy Özkan, Ş., Kırgöz, S. & Beşdere, B. (2021). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: tarihsel gelişim. H. Gürgür&S.Rakap (Ed), *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* (2. baskı) içinde (ss. 17-54). Ankara: Pegem Akademi
- Whitaker, E. (2010). *Language acquisition of the children of immigrants and the role of nonprofit organizations*. Washington: University of Puget Sound
- <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf%20eri%C5%9Fim%20tarihi%207.01.2022> MEB 2013
- <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar-erişim-tarihi-07.01.2022>
- <https://www.kizilay.org.tr/neler-yapiyoruz/goc-ve-multeci-hizmetleri>
- <http://tomer.ankara.edu.tr/>
- https://makifilkokul.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/27/01/734958/dosyalar/2019_05/12194048_Turkce.pdf

EKLER

Ek1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretmenler İçin)

Ek2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenciler İçin)

Ek3: Etik Kurul Belgesi

Ek4: Araştırma İzin Belgesi

Ek5: Tez Savunma Sınavı

Ek6: Bilgilendirilmiş Onam Formu



Ek-1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Sınıf Öğretmenleri İçin)

EK-1 GÖRÜŞME FORMU

Kişisel Bilgiler (Sınıf Öğretmenleri İçin)

1. Adınız ve Soyadınız:
2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
3. Yaşınız:
4. Öğrenim Durumunuz:
Lisans/ Yüksek Lisans/ Doktora
5. Mesleki Kıdeminiz:
6. Öğretim Yaptığınız Sınıf Düzeyi:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okulunuzdaki yabancı uyruklu öğrencilerin okula, okul kurallarına, öğretmenlere ve arkadaşlarına uyum sağladığını düşünüyor musunuz? Sırasıyla evet/hayır olarak cevaplayabilir misiniz?
 - 1.1. Cevabınız evetse uyum sağlama durumları Türkçe bilme durumlarına göre farklılık gösteriyor mu? Açıklayınız.
 - 1.2. Cevabınız hayırsa size göre bunun nedeni ne olabilir?
2. Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrencilerin derslere uyum sağladığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ya da hayır ise nedenlerini açıklar mısınız?
3. Sizce kapsayıcı eğitim nedir?
4. Sınıfınızda eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklere aktif katılımını sağlıyor musunuz? Cevabınız evet ya da hayır ise nedenlerini açıklar mısınız?

5. Okulunuzdaki/sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrenciler Türkçeyi anlayıp konuşabiliyor mu? Çoğunluk/azınlık olarak belirtir misiniz?
6. Ülkemizde Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için bildiğiniz ne gibi uygulamalar yapılmaktadır?
7. Okulunuzda Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi için ne gibi çalışmalar yapılmaktadır?
8. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi anlaması, konuşması, okuması, yazması eğitim sürecine ne gibi fayda sağlamaktadır?
9. PİKTES daha erken sınıfta başlamalı mıdır? Neden?
10. Sizce yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimiyle kapsayıcı eğitim arasında nasıl bir ilişki vardır?

Ek-2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci İçin)

EK-2 GÖRÜŞME FORMU

Kişisel Bilgiler (Öğrenciler İçin)

1. Adı Soyadı:
2. Yaşı:
3. Cinsiyeti:
4. Sınıf Seviyesi:
5. Türkçe Bilme Durumu: Evet () Hayır ()

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okula alıştığını düşünüyor musun
1.1.Okul kurallarına alıştın mı?
1.2.Öğretmenlere alıştın mı?
2. Derslere katılma durumun nasıl? Öğretmenin sorduğu sorulara cevap verebiliyor musun?
3. Arkadaşlarınla iletişimin nasıl?
4. Türk arkadaşlarınla aynı sınıfta mı eğitim görüyorsun?
5. Sınıfta yapılan etkinlik veya oyunlara katılıyor musun?
6. Günlük hayatta Türkçeyi rahatça kullanabiliyor musun? Anlatır mısın?
7. Türkçe biliyorsan nasıl öğrendin?

Ek-3 Etik Kurul Belgesi



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :13/05/2022 Toplantı Sayısı: 06 Karar No :2022/210
Araştırmanın Başlığı	İlkokulda Yabancı Uyruklu Öğrencilere İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kapsayıcı Eğitim Açısından İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Esra OVALI
Etik Kurul Kararı	9958 sayılı başvuru değerlendirilmiş olup, araştırma Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.

ASLI GİBİDİR
13/05/2022

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı

Ek-4 Araştırma İzin Belgesi



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-71052239-050-200488
Konu : Araştırma İzini (Esra OVALI)

13.06.2022

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Esra OVALI'nın (Öğr. No:19830203143) "İlkokulda Yabancı Uyruklu Öğrencilere İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kapsayıcı Eğitim Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında araştırma izin talebi ile ilgili belgeler ekte sunulmuştur. Gerekli izinin alınması için Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilmesi hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Bünyamin AYDIN
Enstitü Müdürü

Ek: Esra OVALI'nın 03.06.2022 tarihli araştırma izin dilekçesi (1-27)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 09D0-01U6-00D8 Belge Doğrulama Adresi : <https://ebyssorgu.erbakan.edu.tr>

Adres: AKEF Eğitim Bilimleri Enstitüsü A1 BLOK NO: 146 MERAM/KONYA
Telefon No : 0332 324 76 60
e-Posta :

Fax No : 0332 324 55 10

İnternet Adresi : <http://www.erbakan.edu.tr>

Bilgi için :Hasan Hüseyin UZAR
Mühendis

Telefon No:0332 324 76 60

