



## Mülteci Eğitiminin Bir Temeli Olarak Kapsayıcı Öğretmen Nitelikleri: Türk Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Bir Çerçeve İncelemesi

Dilara Saka <sup>1</sup>, Serkan Çelik <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırma, Türkiye’de öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmada gerekli öğretmen niteliklerini yine öğretmenlerin deneyim ve bakış açıları üzerinden tartışmayı amaçlamaktadır. Araştırmada kapsayıcılık kavramının, mülteci öğrenciler özelinde ele alınması ve kapsayıcılığın sahadaki öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlandırılması adına olgu bilim yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada veriler mülteci öğrencilerin de içinde bulunduğu sınıflarda görev yapan 90 öğretmenin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilerek, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bulgular; 32 kod dikkate alınarak oluşturulan 6 kategori, 2 tema ve her bir kategorinin sahip olduğu frekans ve yüzde değerleri ile birlikte raporlaştırılmıştır. Araştırma bulguları, mülteci eğitiminde gerekli öğretmen niteliklerinin katılımcılar tarafından ‘etkinlik planlama/uygulama’ ve ‘öğretmen yaklaşımı’ boyutları altında ele alındığını göstermiştir. Ayrıca mülteci öğrencilerle ilgili bilgi/farkındalık, tutum ve iletişim konularındaki öğretmen niteliklerinin, etkinlik tasarlama ve uygulama niteliklerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, kapsayıcı öğrenme paradigması içerisinde öğretmen niteliklerini geliştirmek adına çeşitli öneriler sunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Öğretmen nitelikleri  
Kapsayıcılık  
Kapsayıcı öğretim  
Mülteci öğretimi  
Kapsayıcı öğretmen

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.01.2021

Kabul Tarihi: 22.11.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 19.01.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.10506

### Giriş

#### *Mülteci Eğitiminde Kapsayıcı Pedagoji*

Başta özel eğitim gerektiren çocuklar olmak üzere çeşitli nedenlerle toplumda yetersizliklerden etkilenmiş bireylerin genel eğitim sistemi içinde yaratılan kısıtlamalardan ve engellerden etkilenmesinin önüne geçmek için eğitim hizmetini güçlendirmeyi amaçlayan Salaman Bildirgesi’nde (UNESCO, 1994) sıklıkla vurgulanan “herkes için eğitim” felsefesi, eğitime erişim ve fırsat eşitlik eşitliği konusunda günümüzde pek çok platformda hala önemini korumaktadır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açıklanan “Daha Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu” strateji belgesinde, Türkiye’deki tüm çocuklara yönelik eğitimde eşitlik ve kapsayıcılığın odakta olması “elzem ve çok beklenen bir yola artık girildiğinin göstergesi” olarak kayda geçirilmiştir (Düşkün, Arık ve Aydagül, 2018, s. 2). Çünkü eğitim çalışmalarındaki yeni ivme, çocuğu ve farklılıkları eğitimin önündeki engel veya zorluk olarak görmekten uzaklaşıp eğitim sistemini problemi çözme unsuru olarak görmeye doğru gelişmiştir (Baykara-Özaydınlık, 2019). Bu noktada kapsayıcı eğitim anlayışı

<sup>1</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, [akrandilara@gmail.com](mailto:akrandilara@gmail.com)

<sup>2</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, [sercelikan@gmail.com](mailto:sercelikan@gmail.com)

hem bütün öğrencilerin varlığı, katılımı ve başarısıyla ilgilenen hem de dezavantajlı öğrenci gruplarına odaklanan; sistemdeki engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (UNESCO, 2005, s. 15-16).

Kapsayıcılık kavramı alanyazında tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanma ihtiyacını benimseyen, onları öğrenme becerileri, engellilik, cinsiyet, sosyo-ekonomik veya kültürel kimlik gibi unsurlarla ayırtmadan ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda gelişimlerini sağlayabilen bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Alquraini ve Gut, 2012; Bui, Quirk, Almazan ve Valenti, 2010; Çelik, 2017). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, kapsayıcı eğitim, öğrenme becerilerindeki farklılıklardan cinsiyete dayalı eşitsizliklere ve sosyal ve kültürel farklılıklara kadar bir dizi kişisel, ailevi ve sosyal dezavantajlılık durumlarını dikkate almaktadır. Belirtilen faktörlerden muzdarip olan veya eğitimden istenen düzeyde yararlanmayan çocuklara çeşitli fırsatlar sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, (i) bu tür çocukların dezavantajları yaşamasını önlemek için alınan önlemler ve (ii) bu öğrencilerin diğer öğrenciler ve diğer eğitim bileşenleri tarafından dışlanmasını önlemek için yapılan müdahaleleri içermektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO] ve Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu [UNICEF] gibi uluslararası kuruluşlar, herkesin eğitim fırsatlarından eşit olarak yararlanma ihtiyacını vurgulamakta ve hükümetleri bu konuda çalışmalar yürütmeleri için desteklemektedir.

Türkiye özelinde bakıldığında, engelli çocuklar, az gelişmiş bölgelerdeki/kırsal kesimdeki çocuklar ve gençler, yoksul kent/mahallelerindeki çocuklar ve gençler, Romanlar, çatışma ortamındaki çocuklar ve gençlere ek olarak anadili Türkçe olmayan çocuklar ve uluslararası göçmenler de dezavantajlı gruplar arasında gösterilmektedir (UNICEF, 2012). Türkiye’de son yıllarda, Suriye’deki savaştan kaynaklı nedenlerle geçici koruma kapsamına alınan çocuklar, kapsayıcı eğitime acil ihtiyaç duyan en önemli dezavantajlı gruplar arasında yer almaktadır. MEB (2018) verilerine göre Türkiye’deki eğitim-öğretim çağındaki olan mülteci çocukların %91,1’ini (1.047.536) Suriyeli çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların okullaşma oranı %62,53 olup; toplamda 655.075 ( 322.525 kız (%49,23) , 332.550 erkek (%50,77) öğrencinin eğitime erişimi sağlanmıştır.

Dünyada en fazla koruma altındaki insan nüfusuna sahip olan Türkiye’de (UNICEF, 2016) uluslararası göçmenler arasında yer alan Suriyeli mülteci çocuklar dezavantajlı olma durumunu psikososyal, sosyoekonomik, politik, toplumsal ve eğitimsel pek çok açıdan çok boyutlu olarak yaşayabilmektedir (Manap-Kırmızıgül ve Kahya-Nizam, 2019). Yoksulluk, travma, şiddet, kısıtlamalar, dil sorunları ve okul terkleri, bu çocukların eğitim başarılarının önündeki başlıca engellerdir (Candappa, 2000; Çobaner, 2015; Erdem, 2017; Gencer, 2017; Hek, 2005; Kirova, 2001; Stevenson ve Willot, 2007). Benzer şekilde mevsimsel göç sırasında aileleriyle göç eden çocuklar tarım sektöründe ucuz bir işgücü olarak görüldükleri için yetersiz eğitim alma ve eğitim olanaklarını kaybetme riskiyle karşı karşıya kalmaktadır (Lordoğlu ve Etiler, 2014; Tabcu, 2015). Öğrenme ortamlarının kapsayıcılık yönü geliştikçe, çocuk merkezli ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin etkileşim ve katılımını destekleyen ortamların artması beklenmektedir. Buna dayanarak, kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji bağlamındaki mesleki yeterliklerinin desteklenmesinin, dezavantajlı çocukların psiko-sosyal uyumlarının artırılmasını sağlama ve okul bağlılığını destekleme süreçlerine olumlu yansıtacağı öngörülmektedir. Bu nedenle bu çalışma Türkiye’de ev sahibi toplum çocuklarıyla birlikte öğrenim gören koruma altındaki Suriyeli öğrencileri kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmak için gerekli öğretmen nitelikleri çerçevesini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

### ***Mülteci eğitimindeki sorunlar***

Genelde mülteci eğitiminde özelde ise Suriyeli çocukların eğitiminde yaşanan sorunları ortaya çıkarmak için son yıllarda Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde (Aydın ve Kaya, 2019; Aykut, 2019; Çelik, Kardeş-İşler ve Saka, 2021; Eren, 2019; Göktuna-Yaylacı, Serpil ve Yaylacı, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Kılıç ve Gökçe, 2018; Kiremit, Akpınar ve Tüfekci-Akcan, 2018; Şahin ve Sümer, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018) sıklıkla karşılaşılan sorunların eğitime erişim, var olan eğitimin niteliği, kapsayıcılığı ve sosyal uyum başlıkları altında toplandığı görülmektedir (bk. Tablo 1).

**Tablo 1.** Türkiye’de Mülteci Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

<b>Eğitime erişime engel durumlar</b>	<b>Mültecilerin uyum sorunları</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• İdari süreçlerle ilgili sorunlar</li> <li>• Mülteci ailelerin eğitime bakışı</li> <li>• Kurumlar arası eşgüdüm sorunları</li> <li>• Öğrenci devamsızlığı</li> <li>• Ailevi sorunlar (Hastalık, vefat gibi)</li> <li>• Sosyoekonomik sorunlar (Yoksulluk gibi)</li> <li>• Dil engeli</li> <li>• Gelecek belirsizliği kaynaklı isteksizlik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dil engeli kaynaklı iletişim sorunları</li> <li>• Akademik performansları</li> <li>• Davranış problemleri</li> <li>• Okul kültürüne uyum sorunu</li> <li>• Toplumsal algıdaki olumsuzluklar</li> <li>• Mülteci öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları sorunlar</li> <li>• Mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle yaşadıkları sorunlar</li> </ul>
<b>Eğitimin niteliğindeki eksiklikler</b>	<b>Eğitimin kapsayıcılığı</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim materyallerinin niteliği</li> <li>• Rehberlik hizmetlerinin niteliği</li> <li>• Psikososyal desteklerin niteliği</li> <li>• Dil öğretiminin niteliği</li> <li>• Müfredat ve içeriğin zorluğu</li> <li>• Öğretmen nitelikleri</li> <li>• Eğitim etkinliklerinin niteliği</li> <li>• Okulun fiziksel koşulları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kültürel farklılıkları içermekteki yetersizlikler</li> <li>• Yeterli aile katılımının sağlanamaması</li> <li>• Öğrencilerin etkin katılımının sağlanamaması</li> <li>• Okul ortamındaki ayrımcılık, dışlanma, ötekileştirme</li> <li>• Öğretmen eğitimine desteğin yetersizliği</li> <li>• Müfredat ve içeriğin uygun olmaması</li> <li>• Veli-öğretmen iletişiminin yetersizliği</li> </ul>

Tablo 1’de görüldüğü üzere sorunlar pek çok faktörden etkilenmektedir ve belli bir alanda yaşanan sorun diğer bir sorunu tetiklemektedir. Zira bu durum farklı çalışmalarla da vurgulanmıştır (Aydın ve Kaya, 2019; Aykut, 2019; Çelik vd., 2021; Kılıç ve Gökçe, 2018). Örneğin, Çelik ve diğerleri (2021), psikososyal gelişimin, dil iletişim becerilerinin ve uyum süreçlerinin, birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen ve mülteci eğitimi alanındaki ailevi durumlardan ve sistemik engellerden de etkilenen önemini vurgulamışlardır. Mülteci öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları ayrımcılık, okula devamsızlık ve uyum sorunlarının dil engelleri, sosyal yalnızlık ve psikolojik problemlerle ilişkili olduğu başka bir çalışmada tespit edilmiştir (Kılıç ve Gökçe, 2018). Benzer şekilde mülteci öğrencilerin dil seviyelerine ve aile desteğine bağlı olarak derse katılımlarının ve akademik performanslarının farklılaştığı gözlenmektedir (Aydın ve Kaya, 2019). Başka bir çalışmaya göre ise okul ortamının göçmen çocuklara nasıl davrandığı göçmen çocukların akranlarını ve öğretmenlerini benimsemelerini etkilemekte; farklılıklara saygı ve insan hakları temelli öğretim faaliyetleri göçmen çocukların farklılıklara saygı ve okula karşı tutum düzeylerini geliştirmektedir (Aykut, 2019). Görüldüğü üzere mülteci eğitiminin farklı boyutlarında yaşanan sorunlar bir başka sorunun yaşanma olasılığını artırırken aynı zamanda bu sorunlardan etkilenebilecek kadar çeşitli ve karmaşık bir yapıya sahiptir.

Mülteci eğitiminin niteliği, mültecilerin uyumu ve öğrenme ortamlarının kapsayıcılığı ile ilgili sorunların çeşitliliği ve birbiriyle ilişkisi düşünüldüğü zaman, mülteci eğitiminde yaşanan sorunların çözümünde sistematik, alternatif ve kapsayıcı bakış açlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Buradaki temel husus eğitim sistemi içinde yer alan mülteci öğrencilerin farklılıklarını öğrenme ortamları açısından zenginleştirici unsurlar olarak görmek ve eğitimi kapsayıcı hale getirmektir (Heckmann, 2008). Kapsayıcı pedagojiyi öğrenme ortamlarına taşıma sürecinde, farklı psiko-sosyal özelliklere sahip öğrencilerle çalışırken sınıflarındaki çeşitliliği yönetmesi beklenen öğretmenlerin mesleki yeterlik ve performanslarının önemli olduğuna inanılmaktadır. Oysa ki ilgili alanyazında, göçmenlerle ve/veya mültecilerle çalışan pek çok eğitimcinin dili doğru kullanmak, uygun ders içeriği hazırlamak, öğretim stratejilerini etkili kullanmak, etkili öğretim için gerekli araç ve gereçleri bulmak, etkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapmak, iyi iletişim kurmak (Erdem, 2017), ailenin katılımını sağlamak ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak (Yaşar ve Amaç, 2018) konusunda ön koşul yeterliklere sahip olmadıkları belirtilmektedir. Ayrıca, hem ulusal hem de uluslararası zeminde birçok öğretmenin farklı kültürel değerleri ve inançları olan öğrencilere eğitim vermeye henüz hazır olmadıkları da bilinmektedir (Arslangilay, 2018; Gay ve Howard, 2000; Yaşar ve Amaç, 2018). Buna ek

olarak, Goodwin (2002, 2017), mülteci öğrencilerin sosyo-duygusal, kültürel, eğitimsel ve dilsel ihtiyaçlarını karşılama konusunda öğretmen eğitimini sorgulayan az sayıda çalışma olduğuna dikkat çekmiştir.

### *Mülteci eğitiminde kapsayıcı pedagojiye uygun öğretmen nitelikleri*

Çeşitlilikleri bir kazanım olarak gören kapsayıcı pedagojiye dayalı pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Loreman (2017) farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım ve kapsayıcı öğretim; Mugambi (2017) insan hakları temelli yaklaşım, kültürlere duyarlı eğitim ve çok kültürlü eğitim yaklaşımından söz etmektedirler.

Kapsayıcı pedagojiyi temele alan eğitim yaklaşımları, sınıf içindeki çeşitliliklerin ve farklılıkların doğru yönetilememesinden kaynaklandığı düşünülen sorunlara alternatif çözümler sunan esnek ve evrensel bakış açıları içermektedir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Burada vurgulanan temel husus öğrenme ortamlarını oluşturan içeriklerin, faaliyetlerin ve araç-gereçlerin öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanmasına olanak tanınması; ayırım gözetmeksizin bütün öğrencilerin farklılıklarını ve ihtiyaçlarını gözetecek biçimde esnek olması; üst düzey öğrenme beklentileri içermesi; farklılıkların değerli görüldüğü atmosferler yaratması; kapsayıcı bir toplum oluşturmaya yönelik bilgi, beceri, tutum ve değerler geliştirmesidir (Baykara-Özaydınlık, 2019, s. 70-71).

Kapsayıcı pedagoji ile ilgili araştırmalar genel hedefin motive edilmiş ve iyi yetişmiş eğitimcilerin desteği ile sağlam ve kapsayıcı eğitim politikaları geliştirmek olduğuna vurgu yapmaktadır (Beltekin, 2016; Kırkçı, Kırkçı ve Berberoğlu, 2018; Kotluk ve Kocakaya, 2018). Buna rağmen, öğretmenler genellikle eğitim desteğinin önemi konusunda farkındalıktan yoksun olabilmekte ve dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerle ilgili önyargılar güçlenmektedir (Kiremit vd., 2018). Hâlbuki olması gereken, çeşitlilik içeren sınıflarda etnik köken, inanç, engellilik durumu, ana dil vb. özellikler ayırt edilmeksizin bütün öğrencilerin değerlerine, geçmişlerine, kültürlerine saygı duyulması ve bu dinamiklerin sınıf içi uygulamalarla yapıcı biçimde kullanılmasıdır (Gutierrez ve Rogoff, 2003).

Kabul etmek gerekir ki, kapsayıcı pedagojiye uygun bir eğitim ortamı için dezavantajlı öğrencilerle çalışan öğretmenler, herhangi bir öğretmenin sahip olacağı ortak niteliklerin ötesinde bir takım ek yeterliliklere sahip olmalıdır (Kurbegovic, 2016). Dünyanın her yerinden dezavantajlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin nitelik sorunları, kapsayıcı eğitimin küresel olarak sürdürülebilirliğini engellemektedir (Woolis, 2017). Kaynaştırma eğitimine katılan öğretmenler çok kültürlü eğitim, kültürlerarası iletişim, öğretimi çeşitlendirme stratejileri hakkında bilgi ve farkındalığa sahip olmalı (Arslangilay, 2018), hoşgörüsüzlük ve ayrımcılığa karşı kapsayıcı bir tutum sergilemelidir (UNESCO, 2005). Öğretmenler, dezavantajlı öğrencilere yönelik ayrımcı durumlara ya da söylemlere karşı sessiz kalırlarsa, eşitsizliklerin göz ardı edildiği ve statükonun sürdürüldüğü bir eğitim kültürü yaratırlar (Castagno, 2008). Buna ek olarak, öğretmenler bilgi, farkındalık ve bakış açılarını öğrenme ve öğretme süreçlerini tasarlamak ve sürdürmek (Villegas ve Lucas, 2002), öğrencilerin kültürel yeterliliklerini, eleştirel bakış açılarını ve çevreleriyle etkileşimlerini geliştirmek için kullanmalıdır (Ladson-Billings, 1995).

Kapsayıcı öğrenme ortamları: öğrenme düzeyleri, ilgileri, ihtiyaçları, kültürel özellikleri ve geçmiş yaşantıları bakımından farklılıklara sahip olan her bir öğrenciye -mülteci olsun ya da olmasın- hiçbir ayırım gözetmeksizin eşit ve yeterli öğrenme fırsatları sunar. Mugambi (2017)'ye göre, eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı bir sisteme geçme kapasitelerinin artırılmasında öğretmenler anahtar bir rol üstlenmektedir. Ancak, Türkiye'de yapılan bir çalışmada öğretmenlerin genelde sınıflarında mülteci çocukların eğitimine yönelik bir düzenlemeye gitmedikleri; düzenlemeye gitmeye çalışan öğretmenlerin ise genelde dil gelişimini destekleyecek düzenlemelerle yetindikleri ve sınıfı yazılı görsellerle donattıkları tespit edilmiştir (Kardeş ve Akman, 2018). Hâlbuki kapsayıcı öğrenme ortamlarındaki etkinlikler: bütün öğrencileri sürece dâhil edecek şekilde tasarlanan materyaller ve yöntemler içermeli; her öğrenciye eşit derecede hitap etmeli, açık olmalı ve yeterli düzeyde çeşitlilik ve farklılık içermelidir (Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell ve Browder, 2007). Buna göre incelenen alanyazın ışığında, mülteci öğrencilerin de içinde bulunduğu kültürel ve öğrenme düzeyleri

bakımından farklılıklara sahip sınıflarda kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak için öğretmenlerin dikkate alması gereken hususlar Tablo 2' de özetlenmiştir.

**Tablo 2.** Kapsayıcı Pedagojiye Uygun Öğretim Ortamlarının Özellikleri

Amaç	Yapılacaklar	Kaynak
Öğrenme ürünlerine ulaşmada öğrencilerin: -Ön bilgilerini harekete geçirmek ve yeniden yapılandırmak, -Öğrenme süreci yaşantılarını ifade etmelerini sağlamak, -Tam katılımını artırmak	Geçmiş yaşantılarla ilişkili ve duyuşsal katılımı artıran görsel, işlevsel,	(Ontario Ministry of Education, 2016).
	İlgi çekici, motivasyonu artıran,	(Rose ve Meyer, 2002, aktaran Moore, 2007)
	Süreç odaklı, ilgi, ihtiyaç ve beklentileri karşılayan ölçme değerlendirme ve içerikleri kapsayan,	...çoklu stratejiler ve araçlar kullanmak. (Erdem, 2017; MEB, 2018)
	Etkin, uygun ve pozitif iletişim kanallarını içeren, Mülteci öğrenci profili ve ihtiyaçları hakkında bilgi ve farkındalık kazandıran,	(British Columbia Ministry of Education, 2015) (Arslangilay, 2018; Baykara-Özaydınlık, 2019; Villages ve Lucas, 2002), (Atlıhan, 2019; Kardeş ve Akman, 2018; Villages ve Lucas, 2002).
-Sosyal uyumu desteklemek -Sosyal becerileri geliştirmek, -Çeşitliliği desteklemek, -Ayrımcılığı azaltmak,	Sosyal ve kültürel farklılıkları dikkate alan	(Erçetin vd., 2018; Dryden-Peterson, 2015; Erçetin ve Kubilay, 2017).
	Çok kültürlülüğü görünür kılan,	(Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016)
	Sosyal ve kültürel faaliyetleri içeren,	(Atlıhan, 2019)
	Mülteci öğrencilerin kültürel yapılarını sürece dâhil eden,	... öğrenme ortamları sağlamak. (MEB, 2018; Pickering, 1999, aktaran QPASTT, 2007; British Columbia Ministry of Education, 2015).
-Her bir öğrenciyi işbirliğine ve etkileşime dâhil etmek, -Öğrencilerin bağımsız öğrenme stratejileri edinmelerini teşvik etmek,	Öğrenciyi tanımaya yönelik olan ve karşı kültürün iyi karşılandığını hissettiren, Dil engeli gibi sistemsel ayrımcılıktan kaynaklanan sorunlara karşı tolerans içeren, bu sorunları dikkate alan	(Ontario Ministry of Education, 2016).
	İşbirlikli öğrenme modelleri,	(DeLong, 2009; Nind ve Wearmouth 2006)
	Araştırma-inceleme, keşfetme,	(DeLong, 2009)
	Akran desteği,	(British Columbia Ministry of Education, 2015; Ontario Ministry of Education, 2016) (Szente ve diğerleri, 2006)
	Oyun, sanat ve dans etkinlikleri Kültürel yetkinliklerini, eleştirel bakış açılarını ve çevreleri ile etkileşimlerini destekleyen etkinlikler	...gibi girdiler kullanmak. (Ladson-Billings, 1995)

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin katılımı, eğitime erişimi ve desteklenmesi noktasında kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak için dikkate alınması gereken pek çok faktör olduğu görülmektedir. Ancak, kapsayıcı pedagojinin savunduğu tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarına dâhil edilmesini sağlamak öğretmenler için çok kolay olmayabilmekte (Florian ve Black-Hawkins, 2011; Nind ve Wearmouth, 2006) ve öğretmenler sahip oldukları pedagojik bilgilerini mülteci çocukların da yer aldığı öğrenme ortamlarında uygularken zorlanabilmektedirler (Nilsen, 2018).

Bu noktada, hem mülteci eğitimi ve kapsayıcılık konusuna odaklanan alanyazına katkısı hem de bu alanda çalışan öğretmenlere -kapsayıcı sınıf ortamı oluşturmada- yol göstermesi açısından mülteci öğrencileri kapsayan sınıf ortamlarının sahip olması gereken özelliklerin ortaya çıkarılması önemlidir. Dolayısıyla araştırmanın amacı, mülteci öğrencilerin içinde bulunduğu kültürel ve öğrenme düzeyi bakımından farklılıklar içeren sınıflarda, kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmada gerekli öğretmen niteliklerine ilişkin öğretmenlerin bakış açılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırmanın temel problemi "Sınıfında mülteci öğrenciler bulunan öğretmenlerin görüşlerine göre, kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmada gerekli öğretmen nitelikleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın temel problemi özelinde geliştirilen alt problem cümleleri ise şöyledir:

Sınıfında mülteci öğrenciler bulunan öğretmenler,

- Kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmakla ilgili önerilerinde hangi öğretmen niteliklerine vurgu yapmaktadırlar?
- Kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmakla ilgili önerdikleri öğretmen niteliklerinde, hangi pedagojik kavramları sıklıkla vurgulamışlardır?
- Kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturma konusunda önerdikleri öğretmen nitelikleri bağlamında ilişkisel bir çerçeve söz konusu mudur?

## Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, araştırmanın geçerliği, güvenilirliği ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### *Araştırma Modeli*

Mülteci öğrencilerin içinde bulunduğu sınıflarda kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmada gerekli öğretmen niteliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Çıkış noktası gerçek ile ilgili değerler, anlamlar, insanların gerçeği nasıl algıladıkları ve bu algılara ilişkin deneyimleri olan olgu bilim modeli, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Temeli yorumlamacı paradigmaya dayanan olgu bilim (fenomenoloji), araştırılmak istenen konu alanıyla ilgili sosyal bağlamdaki kişilerle etkileşimde bulunmayı gerektirir (Glesne, 2013). Çeşitli araştırmalarda kapsayıcılık olgusu sıklıkla işlenmiş ve bu olguyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış olsa da mevcut araştırmada kapsayıcılık kavramının, mülteci öğrenciler özelinde ele alınması ve kapsayıcılığın bu alanda görev alan öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlandırılması için olgu bilim yönteminin uygun bir araştırma zemini oluşturduğu öngörülmüştür.

### *Çalışma Grubu*

Mevcut araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve ölçütler alanyazına göre oluşturulmuştur. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplar olduğundan "ölçüt örnekleme yöntemleri" önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntemde amaç, Merriam (2013) ile Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2011)'nin de işaret ettiği üzere, oluşturulan çalışma grubu aracılığıyla bilgi açısından zengin durumların tanımlanmasına kılavuzluk etmektedir.

İlgili alanyazın bağlamında düşünüldüğünde, mülteci eğitiminde dil sorunu ve psiko-sosyal içerme kavramlarıyla ilgili görev ve sorumluluklar bağlamında kilit bir role sahip olduğu düşünülen öğretmen grupları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Mülteci eğitiminde yürütülen pek çok çalışmada dil sorunu (Candappa, 2000; Dryden-Peterson, 2015); psikososyal içerme (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen ve Frater-Mathieson, 2004; Pinson ve Arnot, 2007; Szente, Hoot ve Taylor, 2006) konularına önem atfedilmektedir. Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir meta-sentez çalışmasında, mülteci öğrencilerin dilsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel sorunlarına sıkça vurgu yapıldığı görülmektedir (Sarier, 2020). Mülteci öğrencilerin okul düzeyindeki erişim, katılım, uyum, iletişim, aile ve akran desteği boyutlarıyla ilgili yaşanan zorluk ve çözüm önerileri bağlamında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık [PDR], Türkçe, Sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin deneyim ve çıkarımlarının kritik olduğu öngörülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırma için belirlenen temel ölçüt, görüşleri alınacak öğretmenlerin dil öğretimi gerçekleştiren (Türkçe, Sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri) ve psiko-sosyal faaliyetler yürüten (PDR) öğretmenler olmasıdır. Bu ölçütleri karşılayan toplam 100 öğretmene, araştırmanın veri toplama aracı gönderilmiş, ancak 10 öğretmen dönüş yapmamıştır. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların profiline yönelik bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Katılımcı Profili

Ölçütler		Katılımcı sayısı
Cinsiyet	Kadın	53
	Erkek	37
Branş	Sınıf öğretmeni	40
	Türkçe öğretmeni	23
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	14
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	13
Mezuniyet	Lisans Üstü	8
	Lisans	82
<b>Toplam katılımcı sayısı</b>		<b>90</b>

Buna göre araştırmanın çalışma grubunu, mülteci öğrencilerin içinde bulunduğu okullarda, belirtilen branşlarda görev yapan 90 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 53’ü kadın, 37’si erkektir. Branşlara göre ise öğretmenlerin 40’ı sınıf öğretmeni, 23’ü Türkçe öğretmeni, 14’ü PDR ve 13’ü Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenidir. Öğretmenlerin 8’i yüksek lisans mezunu, 82’si lisans mezunudur.

#### *Veri toplama aracı*

Araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama aracı ile katılımcılara mülteci öğrencilere öğretim özelinde özet bilgilerin sunulduğu ve bu bilgilerin hemen altında mülteci öğrencilere eğitim verirken sahip olmaları gereken yeterliklerin neler olduğunun sorulması amaçlanmıştır. Veri toplama aracını geliştirme aşamasında ilgili alanyazın ve kapsayıcı sınıf ortamlarında mesleki tecrübesi bulunan 6 uzman öğretmenin görüşünden yararlanılmıştır. Öğretmenlere sunulacak özet bilgilerin oluşturulması aşamasında öğretmen yeterlikleriyle ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturmak için bu uzmanlarla “yapılandırılmış” ve “yarı yapılandırılmış” görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması temelinde geliştirilen kavramsal çerçeve bahsedilen uzman görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiş ve veri toplama aracına son hali verilmiştir. Ardından, yarı yapılandırılmış görüşme formu çevrim içi ortama (Google formlar) aktarılmıştır. Bu form 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde öğretmenlerle paylaşılmış ve dönüş yapan öğretmenlerin cevapları veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

### *Verilerin analizi*

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde sırasıyla veriler kodlanır, temalar bulunur, kodlar ve temalar düzenlenir, son olarak da bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın verilerinin analizinde, ilk olarak araştırmacı tarafından ham veriler okunmuş ve gereksiz görülen bilgilerin ayıklanması ile veriler kodlamaya hazır hale getirilmiştir. Mevcut çalışmayı yürüten araştırmacılardan biri, kapsayıcı eğitim alanında uzman olan ve aynı zamanda göç mağduru Suriyeli öğrenciler özelinde akademik çalışmalar yürüten bir akademisyendir. Diğer araştırmacı ise, göç mağduru öğrencilerle deneyimi olan ve kapsayıcı eğitim özelinde çalışmalar yürüten uzman sınıf öğretmenidir. Analiz süresince oluşturulan temalar, kategori ve kodlar üzerinde birlikte çalışan araştırmacılar tarafından tutarlık incelemesi yapılmış; veriler farklı günlerde tekrar tekrar incelenerek güvenilirliği arttırmaya çalışılmıştır. Belirlenen temaların ve kodlamalarının güvenilirliği eğitim bilimleri alanında bir uzman tarafından da kontrol edilerek onaylanmıştır.

Veri analizi sürecinde katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden üretilen 32 kod dikkate alınarak 6 ayrı kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler ise 2 tema altında toplanmıştır. Araştırmanın sorunsal kapsamından, öğretmen önerilerinden ortaya çıkan öğretmen niteliklerinin tespit edilmesi, karşılaştırılması ve bu nitelikler arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen görüşlerinin sıklık derecelerinin karşılaştırılması için üretilen kodlar, bu kodlar dikkate alınarak oluşturulan kategoriler ve ilgili temaların yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar yapılırken, bir öğretmenin birden fazla görüş bildirmiş olma durumları dikkate alınmıştır. Bunun için temaların sayısal değerleri hesaplanırken, her bir tema altındaki kategoride en az bir görüş bildiren öğretmen isimleri bir araya getirilmiştir. Aynı şekilde, kategorilerin sayısal değerleri hesaplanırken de hesaplanan kategori altındaki kodlarla ilgili en az bir görüş bildiren öğretmen isimleri bir araya getirilerek yeni hesaplamalar yapılmıştır. Yapılan hesaplamaları tesadüfi hatalardan arındırmak için işlemler araştırmacı tarafından farklı günlerde tekrarlanmış; frekans ve yüzde değerlerin sağlanması yapılmıştır. Verilerin sunumunda katılımcı görüşlerine dair doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Cümlelerin başında veya sonunda, doğrudan alıntının hangi öğretmene ait olduğunu belirten kısaltmalar kullanılmıştır

### *Araştırmanın sınırlılıkları*

Bu çalışmanın sınırlılığı araştırma sorularının çevrim içi yanıtlanması ve verilerin görüşme, gözlem gibi tekniklerle çeşitlendirilmemesidir.

## **Bulgular**

Bu bölümde veri analizinden elde edilen bulgular, araştırma soruları kapsamında oluşturulan alt başlıklar altında sunulmuştur.

### *Kapsayıcı öğrenme ortamının niteliklerine yönelik bulgular*

“Sınıfında mülteci öğrenciler bulunan öğretmenler, kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmakla ilgili önerilerinde hangi öğretmen niteliklerine vurgu yapmaktadır?” biçiminde ifade edilen araştırmanın birinci problem cümlesine yönelik elde edilen bulgularda, öğretmenlerin kapsayıcı sınıf ortamları oluşturmada gerekli gördükleri öğretmen niteliklerinin “Kapsayıcı etkinlikler tasarlama-uygulama” (%72) ve “Kapsayıcı öğretmen yaklaşımı” (%62) ile ilgili temalar altında toplandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %33’ü hem planlama-uygulama hem de öğretmen yaklaşımlarıyla ilgili nitelikleri belirtirken; %38’i sadece öğretmenlerin etkinlik planlama ve uygulamalarıyla ilgili; %29’u ise sadece öğretmen yaklaşımıyla ilgili nitelikleri ifade etmişlerdir. Tablo 4’te, öğretmenlerin kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmakla ilgili önerilerinde hangi öğretmen niteliklerine vurgu yaptıkları gösterilmiştir.



**Tablo 4.** Katılımcıların Görüşlerine Göre Mülteci Eğitiminde Kapsayıcılığa Uygun Öğretmen Niteliklerine İlişkin Temaların Karşılaştırılması

Tema	Kişi sayısı	Yüzde	Toplam Tema
<b>Etkinlik Planlama ve Uygulamadaki Nitelikler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
1. Aktif öğrenme ortamı sağlamak	31	34	
2. Kültürel farkındalık içermek	24	26	72
3. Uyum sürecine destek olmak	21	23	
<b>Öğretmen Yaklaşımındaki Nitelikler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	
1. Mültecilere yönelik olumlu tutum	39	43	62
2. Mültecilerle ilgili bilgi ve farkındalık	19	19	
3. Olumlu iletişim becerisi	6	7	
<b>Toplam Katılımcı</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin önerdikleri öğretmen niteliklerinin en çok “mültecilere yönelik olumlu tutum” içeren bir yaklaşıma sahip olmak ve uyguladığı etkinliklerde “aktif öğrenme ortamı sağlamak” noktasında vurgulandığı görülmüştür. Bunu sırasıyla: uyguladığı ya da tasarladığı etkinliklerde “kültürel farkındalık içerebilmek” ve bu etkinliklerle “uyum sürecini destekleyebilmek”; öğrencilere yönelik yaklaşımlarında “mültecilerle ilgili bilgi ve farkındalık” ve “olumlu iletişim becerisi” ne sahip olmakla ilgili öğretmen nitelikleri takip etmektedir.

#### *Kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik bulgular*

“Sınıfında mülteci öğrenciler bulunan öğretmenler, kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmakla ilgili önerdikleri öğretmen niteliklerinde, hangi pedagojik kavramları sıklıkla vurgulamışlardır?” biçiminde ifade edilen araştırmanın ikinci problemine yönelik elde edilen bulgularda, öğretmenlerin “Kapsayıcı etkinlikler tasarlama-uygulama” ve “Kapsayıcı öğretmen yaklaşımı” temaları altında çeşitli pedagojik kavramları vurguladıkları görülmüştür.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin %72’si, öğretim etkinlikleri tasarlama ve uygulama noktasında çeşitli kapsayıcı niteliklere sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından vurgulanan öğretmen niteliklerine yönelik olarak üretilen kodlar “aktif öğrenme ortamı sağlamak, kültürel farkındalık içermek, uyum sürecine destek olmak” biçiminde 3 kategori altında sıralanmıştır. Tablo 5’te, ilgili kategorilerin ve kodların frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Etkinlik Planlama ve Uygulama Konusunda Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Nitelikler

KATEGORİ	KODLAR	Kod		Kategori		Tema	
		Frekans	Yüzdellik	Frekans	Yüzdellik	Frekans	Yüzdellik
		(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
<b>Aktif öğrenme ortamı sağlamak</b>	Zengin/Farklı yöntem ve teknikler kullanmak	17	19				
	Zengin/Farklı materyaller kullanmak	8	9				
	Görsel materyalleri sık kullanmak	3	3	31	34		
	Eğitsel oyunlar	3	3				
	Farklı öğretim stilleri kullanmak	2	2			65	72
	Somut yaşantılar sağlamak	2	2				
<b>Kültürel farkındalık içermek</b>	Kültürel konuları içermek	14	15				
	Kültürel benzerlikleri işe koşmak	8	9	24	26		
	Kültürel öğelerle dikkat çekmek	2	2				

Tablo 5. Devamı

KATEGORİ	KODLAR	Kod		Kategori		Tema	
		Frekans	Yüzdellik	Frekans	Yüzdellik	Frekans	Yüzdellik
		(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Uyum sürecine destek olmak	Hedef dil için içsel motivasyon sağlamak	10	11				
	Psikososyal faaliyetler içermek	5	5				
	Hedef dili (Türkçe) öğretmek	5	5				
	Hedef (Türk) kültürü etkin kılmak	4	4	21	23	65	72
	Rehberlik faaliyetleri içermek	3	3				
	Ortak dil öğelerini kullanmak	2	2				
	Öğrencide amaç ve beklenti oluşturmak	1	1				
Aileye rehberlik	1	1					

Tablo 5'e göre katılımcı öğretmenlerin %34'ü (f=31) çeşitli yollarla "aktif bir öğrenme ortamı sağlanması" gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsayıcı aktif öğrenme ortamının nasıl sağlanacağı ile ilgili olarak öğretmenler birtakım inançlara sahiplerdir. Öğretmenler tarafından oluşturulan öneriler, daha aktif olarak gerçekleştirilen öğrenme görevleri, çok yönlü öğrenme stilleri ve teknikleri ile daha yüksek kaliteyi yansıtan pedagojik bir bakış açısı sağlamıştır.

Öğretmenler sıklıkla zengin/farklı yöntem ve tekniklerin (f=17) ve zengin/farklı materyallerin (f=8) aktif öğrenme ortamı oluşturmak için kritik olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, Öğretmen 30 (Ö30) şunları ifade etmiştir:

*Öğretim sürecinde gerektiğinde eğitim ortamına göre yeni teknikler üretilip dersi daha eğlenceli hale getirmek. Kültürün kendine has özellikleri ve önemi olduğunu gösteren örnek olay, drama, tiyatro gibi çalışmaların yapılması.*

Benzer şekilde bazı öğretmenler, mülteci çocukları göz önünde bulundurarak zengin ve farklı materyallerin kullanılabilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö68 bu konuyu "Her derse uygun yaratıcı ve öğretici materyal tasarlama ve kullanma yeterliği olmalı..." şeklinde belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenler görsel materyaller kullanılarak mülteci öğrencilerin aktif olduğu öğrenme ortamlarının oluşturulabileceğini belirtmişlerdir (f=3). Örnek vermek gerekirse Ö67, "Çocukların görerek öğrenmelerini sağlayacak materyallere ağırlık vermek." gerektiğini ifade ederek görsel materyallerin kullanılmasına değinmiştir.

Ayrıca bazı öğretmenler (f=3), örneğin Ö66, "Materyal düzenleyip öğrenebilecekleri oyunlara dönüştürmek" diyerek aktif öğrenme ortamı oluşturmak için eğitsel oyunların kullanılmasının önemini vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler (f=2), örneğin Ö4, "Görsel, işitsel, maket tarzı materyaller öğretme ve öğretmenin daha kaliteli olmasını sağlayacaktır." diyerek öğretim sürecinde farklı öğrenme stilleri kullanmak gerektiğini öne sürmüştür.

Öğretmenler (f=2) ayrıca kültürel olarak farklı öğrenme ortamlarının gerçek yaşam durumlarından elde edilen verimli deneyimlerle desteklenmesi gerektiğini iddia etmiştir. Buna göre Ö11, "Öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük hayata aktarabilmesine yardımcı olacak etkinliklerin düzenlenmesi." nin işlevselliğini belirtmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin %26'sı (f=24) "kültürel farkındalık yaratma" niteliğini vurgulamıştır. Kültürel konuların etkinliklere dahil edilmesi (f=14) ve kültürel benzerlikler/farklılıkların kullanılması (f=8) sıklıkla vurgulanmıştır. Öğrenme etkinliklerinin kültürel ilgili içerik ve mesajlar iletilmesi gerektiğine inanan öğretmenlerden biri olan Ö61 şunları belirtmiştir:

*Farklı kültürleri tanıma kapsamında yemek kültürü tanıtma etkinlikleri yapılabilir. Karşılıklı kültürlenme sağlanabilir. Kültürel değer ve kimliklerine yönelik sosyal aktiviteler düzenlenebilir. Farklı kültür tanıtım programları ayarlanabilir.*

Benzer şekilde, bazı öğretmenler de kültürel olarak kapsayıcı ve uyumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak için kültürel benzerlik ve farklılıklardan yararlanmak gerektiğinin altını çizmiştir. Bu konuda Ö83 şunları ifade etmiştir:

*Kültür aktarımı önemli çünkü öğrenciler aynı zamanda yaşayarak da öğreniyor ki bu en etkili öğrenme şekillerinden biri, ben genellikle iki kültür arasındaki benzerliklerden yola çıkarak anlatıyorum daha sonra farklılıklara geçiyorum ve bunun gerekçelerini de anlatıyorum işlevsel boyutu iyi açıklanmalı.*

Ayrıca öğretmenler (f=2) kültürün öğrencilerin dikkatini çekme ve onları zihinsel olarak öğrenme görevlerine odaklanmaya motive etmedeki rolüne de vurgu yapmaktadır. Bu fikre sahip olan öğretmenlerden biri şunları belirtmiştir:

*Mülteci öğrencilere onların kendi kültürlerindeki değerleri yansıtan birkaç ögeyi işledikten sonra ülkemizin değerlerini vermek. Bu sayede dikkat çekmiş oluruz. (Ö8)*

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere, katılımcı öğretmenlerin %23'ü (f=21) kapsayıcı eğitimde "uyum sürecini destekleme" niteliğine vurgu yapmıştır. Öğretmenler, Psikososyal etkinlikler (f=5) ve hedef dilin öğretilmesi (f=5) dahil olmak üzere dil gelişimi için içsel motivasyon sağlayarak (f=10) uyum sürecini desteklemenin önemi konusunda gerekçeleri sıklıkla vurgulamışlardır.

Örnek vermek gerekirse, mülteci öğrencilere dil öğretirken içsel motivasyonu sağlamanın gerekliliğine vurgu yapan öğretmenlerden Ö47, şunları belirtmiştir:

*Öğrencilere eğer Türkçe öğretmek istiyorsak onlara Türkçenin gerekli olduğunu ve Türkçe öğrenmenin daha avantajlı duruma gelineceğini bilincine vardırarak. (ortaokul ve lise) Ama en önemlisi Türkçeyi sevdirmek ( ilkokul seviyesindeki öğrencilere)Suriyeli öğrencilere eğer Türkçe öğretmek istiyorsak bu etkinliklere ağırlık verilmelidir.*

Bununla paralel olarak, katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, mülteci öğrencilerin sosyal uyumu için hedef dildeki becerilerin kritik rolünü vurguladı. Örneğin Ö35, bu konudaki deneyimlerini paylaşmış ve şunları belirtmiştir:

*Türkçe bilen Türkiye'yi seviyor. Türkçe bilmeyen sevmiyor. Türkçe öğretmemiz gerek hepsine*

Bunun yanı sıra, bazı katılımcılar, mülteci öğrencilere yönelik travmatik deneyimler ve zenofobik tutumların ortaya çıkardığı sorunlara odaklanarak, psiko-sosyal etkinliklerin öğrencilerin uyum süreçlerini desteklemedeki rolünün altını çizdiler. Örnekleme gerekirse, Ö82 şunları belirtmiştir:

*Kültürel farklılıklardan dolayı mevcut olan cinsiyet ayrımı ve öğrencilerin kaynaştırılmaması sorununun giderilmesi. Mülteci öğrencilere geldikleri savaş ortamının izlerini azaltmak için gerekli psikolojik desteğin sağlanması.*

Ayrıca öğretmenler, öğrenme etkinliklerinde hedef kültürü etkin kılarak (f=4), rehberlik faaliyetlerinden yararlanarak (f=3) ve ortak dil öğelerini kullanarak (f=2) mülteci çocukların pedagojik uyum sürecinin desteklenebileceğini belirtmişlerdir.

Buna bağlı olarak Ö7, "Türk kültürünü daha etkili entegre etmek. Böylece kendi toplum değerlerimizi ve kültürümüzü öğrenmeleri kolaylaşsın ve toplumda daha mutlu bireyler olurlar." demiştir. Benzer şekilde, Ö16 şunun altını çizmiştir:

*Rehberlik faaliyetleri aktif olmalı. Mülteci öğrencilerin kendilerini yalnız çaresiz umutsuz olduklarını onlara hissettirmemek gerekiyor. Uyum sorunu için rehberlik aile öğretmen öğrenci işbirliği içinde olması gerekiyor.*

Bununla birlikte, yalnızca birer katılımcı öğrencilerde amaç ve beklentiler oluşturarak (f=1) ve aileye rehberlik yaparak (f=1) uyum sürecinin desteklenebileceğini ifade etmiştir. Bu bulgulara ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir:

*Bu öğrencilerin motivasyonları çok düşük seviyede. Bırakın dersi hayata dair motivasyonları yok. Bunun için onları hayata dair beklentileri, hedefleri, amaçları olan insanlar haline dönüştürmek için çabalamalıyız. (Ö21)*

*Ö.28. Aile bilgilendirmeleri aile rehabilitasyon çalışmaları yapılmalı. (Ö28)*

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin %62'si, mülteci öğrencilere yaklaşımları ile ilgili olarak bazı kapsayıcı niteliklere sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından vurgulanan mülteci öğrencilere yaklaşım özelindeki öğretmen niteliklerine yönelik olarak üretilen kodlar "mültecilere yönelik olumlu tutum, mültecilerle ilgili bilgi-farkındalık, olumlu iletişim becerisi" biçiminde 3 kategori altında sıralanmıştır. Tablo 6'da, kategorilerin ve kodların frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Mülteci Öğrencilere Yaklaşım Konusunda Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Nitelikler

KATEGORİ	KODLAR	Kod		Kategori		Tema	
		Frekans	Yüzdeler	Frekans	Yüzdeler	Frekans	Yüzdeler
		(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
<b>Mültecilere yönelik olumlu tutum</b>	Öğrenci özelliklerini gözetmek	16	18				
	Ayırım yapmamak	7	8				
	Koşulsuz kabul	7	8				
	Güvende hissettirmek	6	7	39	43		
	Koşulsuz sevgi	4	4				
	Değerli hissettirmek	3	3				
	Rol-model olmak	1	1				
	Kültürel farklılıkları gözetmek	1	1			56	62
<b>Mültecilerle ilgili bilgi ve farkındalık</b>	Karşı kültürü bilmek	13	14				
	Öğrenci özelliklerini bilmek	5	5				
	Travmaları ve yansımalarını bilmek	2	2	17	19		
	Kültürel farklılıkları bilmek	1	1				
	Mesleki gelişimini sürdürmek	1	1				
<b>Olumlu İletişim becerisi</b>	Velilerle işbirliği içinde olmak	4	3	6	7		
	Öğrencilerle etkili iletişim kurmak	2	2				

Tablo 6'ya göre katılımcı öğretmenlerin %43'ü (f=39) "mülteci öğrencilere karşı olumlu tutuma" sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci özelliklerini dikkate almanın (f=16), ayrımcılıktan kaçınmanın (f=7), koşulsuz kabul etmenin (f=7) ve onları güvende hissettirmenin (f=6) kapsayıcı pedagojinin kritik özellikleri olduğunu vurgulamışlardır.

Örnek vermek gerekirse Ö8, “Öğrencileri doğru bir şekilde gözlemleyip onların ihtiyaçlarını (sevgi, arkadaşlar arası ilişki vs.) gidermeye destek vermek” rolünü önermektedir.

Ayrıca bazı öğretmenler, okul ortamlarında ayrımcılığın ve yabancı düşmanlığının ortadan kaldırılmasında öğretmenlerin önleyici rolüne vurgu yapmaktadır. Örneğin, Ö23 şunları ifade etmiştir:

*Mülteci öğrencilerin öğrenmelerini oluştururken din, dil, ırk ayrımı yapılmamasını sağlamak ve içlerindeki ayrımcılığı kontrol altına alarak en aza indirmek. Mülteci öğrencilerin ve öğretmenin karşılıklı olarak kültürel ön yargılardan kurtulup kültürlere saygı duyması gerekmektedir.*

Diğer öğretmenlerden biri, mülteci çocukların koşulsuz kabulü ve hoş karşılanması kavramının altını çizmiş ve şunları iddia etmiştir:

*Vatanlarını kaybetmelerine rağmen burada bizim yanımızda onlara yer açtığımızı artık onları biz gibi gördüğümüzü ayrı gayrı olmadığını bizimle bir olduklarını hissettirmek Beden dilinin bazen söz dilinden daha önemli olduğu bir bakışın bir gülümsemenin onlar için ne ifade ettiğini bilmek. (Ö22)*

Ayrıca öğretmenler, koşulsuz sevgi gösterme (f=4) gibi olumlu tutumların da kapsayıcılık konusunda kendilerine rehberlik ettiğini belirtmişlerdir. Örnek vermek gerekirse, Ö46 bunu şu şekilde ifade etmiştir:

*Öğrencilerimi seviyorum ve önemsiyorum ve bu duygu bana yol gösteriyor.*

Koşulsuz sevginin yanı sıra öğretmenler, mülteci çocuklar için değerli hissetmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda 3 öğretmen mültecilerin kültürel değerlerine önem vermenin kendilerini değerli ve güvende hissetmelerini sağladığı inancını paylaşmıştır. Ö85 bunu şu şekilde açıklamıştır:

*Kültürel değerlerini önemsemek ve bunu onlara hissettirmek. Onlara yapılan her şeyin onların iyiliği için olduğu bilincini aşmak.*

Benzer şekilde, Ö10 kendilerini güvende hissettirmenin önemini şu sözlerle örneklemiştir:

*Kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam sağlayarak eğitime devam etmek ve ülkemize güven duymalarını sağlamak. Mültecilere savaşı hatırlatarak eylem ve söylemlerden uzak durmak.*

Yalnızca bir öğretmen, öğretmenlerin bir kişiyi veya toplumu olumlu yönde değiştirme kapasitesine ve gücüne değinmiştir. Ö30, kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratmada öğretmenlerin kapasite ve gücünün önemini anlatırken rol model olma terimini kullanmıştır:

*Öğrenciler aynı milletten olsa bile bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan değişiklik gösterirken mülteci öğrencilerin durumlarının daha zor olduğunun bilinmesi gerekir ve ona yönelik yaklaşılmalıdır. Burada en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir ve öğretmenler bir kişiyi, bir toplumu olumlu anlamda değiştirebilecek kapasiteye ve güce sahip olmalıdır. Öğretmen öğrencilere rol model olursa öğrenciler de vicdanlı topluma ve insanlığa sorumluluklarını yerine getirecek bireyler olacaklardır.*

Ayrıca bir öğretmen, öğrencilerin kültürel farklılıklarıyla ilgilenmenin mülteciler üzerinde olumlu etkileri olacağını belirtmiştir:

*Kültür farklılığını göz önünde bulundurup bu duruma yönelik hareket edebilmek. (Ö3)*

Tablo 6’da görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin %19’u (f=17) “mülteciler hakkında bilgi ve farkındalığa” sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, mülteci öğrencileri kapsayıcı bir

yaklaşım için karşı kültürü (f=13), öğrenci özelliklerini (f=5) bilmenin şart olduğunu sıklıkla vurgulamışlardır.

Ö89, “Kendi kültürünü bildiğin kadar mültecinin kültürüne de vakıf olman lazım.” diyerek kendi kültürünü olduğu kadar diğer kültürü de tanımanın gerekliliğini örneklemiştir. Öğrenci özelliklerini bilmenin gerekliliğini belirten öğretmenlerden Ö76 ise, “Öğrencilerin yaşantısını bilip bu göre hareket etmeliyiz... Öğrencilerin nasıl ve ne ortamda yaşadığını bilmek ve buna göre hareket etmek gerekir” demiştir.

İki öğretmen, kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratmak için gerekli öğretmen nitelikleri arasında travmaları ve bunların yansımalarını bilmenin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Örneğin Ö5, “travma sonrası sorunları bilmek ve buna göre öğrencilere yaklaşmak” niteliğinin kapsayıcı sınıf ortamı oluşturmada önemli olduğunu ifade etmiştir.

Buna ek olarak sadece bir öğretmen mültecilerle ilgili bilgi ve farkındalığı tanımlarken mültecilerle ilgili kültürel farklılıklar terimini kullanmıştır. Ö4 “Kültürel farklılıkları bilmek ve bunlara dikkat etmek gerekir.” demiştir.

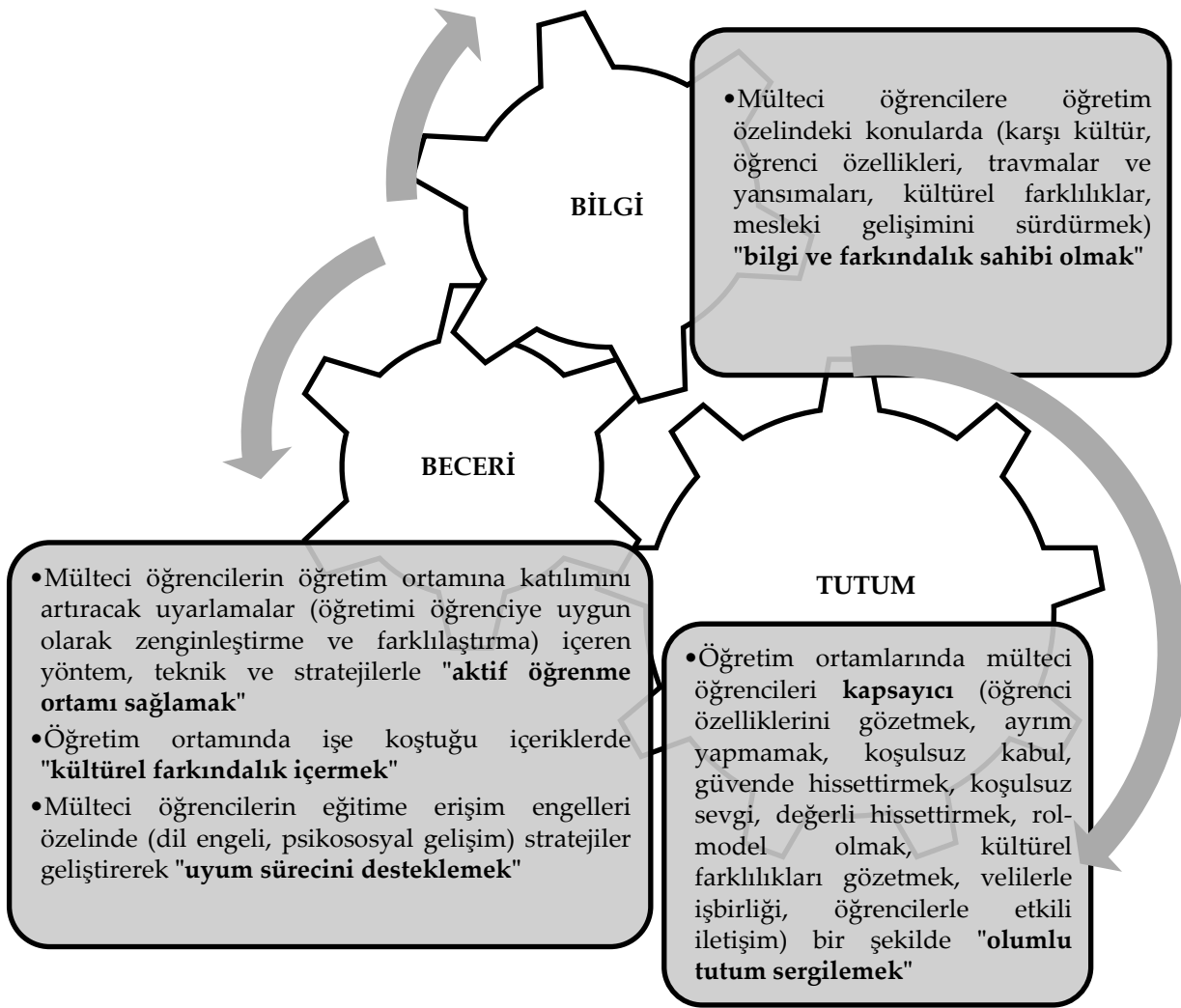
Sadece bir öğretmen kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratmak için mülteciler hakkında bilgi ve farkındalıktan bahsederken, mültecilere öğretmen olmak için tam olarak eğitim almamış olmalarının bir sonucu olarak, sürekli mesleki gelişim terimini bir zorunluluk olarak kullanmıştır:

*Bizlerin alanları farklı farklı.. Hiçbirimiz mültecilere öğretmen olmak için tam anlamıyla yetiştirilmedik. Yani bu konu bize biraz uzak.. Hele ki ilk zamanlar çok fazla yabancıydım kendi adıma. Bu yüzden benim önerim şu: " Kendini sürekli geliştirmek.. bu alanda okumalar araştırmalar yapmak*

Tablo 6'da görüldüğü gibi, son kategoride katılımcı öğretmenlerin %7'si (f=6) velilerle işbirliği yapma (f=4) ve öğrencilerle etkili iletişim kurma (f=2) gibi “olumlu iletişim becerilerine” vurgu yapmıştır. Örneğin Ö69, “Ailelerle daha çok işbirliği gerekiyor” demiştir. Ö3 ise “Öğrencilerle iletişim becerinin yüksek olup onlara hitap edebilmek” şeklinde ifade etmiştir.

#### ***Kapsayıcılığa uygun öğretmen nitelikleri çerçevesine yönelik bulgular***

“Sınıfında mülteci öğrenciler bulunan öğretmenlerin, kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturma konusunda önerdikleri öğretmen nitelikleri bağlamında ilişkisel bir çerçeve söz konusu mudur?” biçiminde ifade edilen araştırmanın üçüncü problemine yönelik olarak çalışmanın sorunsal içinde üretilen kodlar dikkate alındığında, öğretmenlerin önerdikleri öğretmen nitelikleri bağlamında ilişkisel bir çerçeve (pedagojik bir model) olduğu görülmektedir. Bu ilişkisel çerçeve bilgi, beceri ve tutum şeklinde 3 temel boyutu vardır. İçerik analizi kullanılarak kategorize edilen nitelikler arasındaki bu ilişki Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Mülteci Öğretimi Mesleki Nitelikleri Arasındaki İlişki

Şekil 1, öğretmenler tarafından altı kategoride önerilen mesleki nitelikleri kapsayıcı öğretim konusunda bilgi, beceri ve tutum çerçevesinde göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde ortaya çıkan kapsayıcı öğrenme ortamının nitelikleri (Tablo 4) ve bu öğrenme ortamlarını oluşturmaya yönelik (Tablo 5, Tablo 6) nitelikler dikkate alındığında, öğretmen niteliklerinin kapsayıcı öğretim bilgisi, becerisi ve tutumu çerçevesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan öğretmen mesleki nitelikleri çerçevesindeki mesleki bilgi boyutu, daha çok mülteci eğitimi özelindeki kapsayıcılığa uygun konulara işaret etmektedir. Bunlar karşı kültür, öğrenci özellikleri, travmalar ve yansımaları, kültürel farklılıklar ve mesleki gelişimini sürdürmek ile ilgili bilgi ve farkındalıklardır. Mesleki beceri boyutunun ise, öğretmenlerin kapsayıcı öğretim pratiklerine işaret ettiği dikkati çekmektedir. Bu pratikler: Mülteci öğrencilerin öğretim ortamına katılımını artıracak uyarlamalar içeren yöntem, teknik ve stratejilerle öğretim süreçlerini aktif hale getirme; öğretim ortamlarında kültürel farkındalık içeren konuları işe koşma; öğretim etkinlikleri aracılığıyla mülteci öğrencilerin psikososyal gelişim ve dil engeli özelinde uyum süreçlerini destekleme becerilerini kapsamaktadır. Benzer biçimde öğretmenlerin öğretim ortamlarında öğrenci özelliklerini ve kültürel farklılıkları gözetmek, ayırım yapmamak, öğrencilere koşulsuz kabul ve sevgi göstermek, öğrencilerin güvende ve değerli hissetmelerini sağlamak, öğrencilere rol-model olmak, velilerle işbirliği ve öğrencilerle etkili iletişim içinde olmak ile ilgili olumlu tutumlarının bu ilişkinin başka bir boyutu olduğu kabul edilebilir.

## Tartışma

Bu araştırmada mülteci öğrencilerin de öğrenim gördüğü karma sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmada gerekli gördükleri öğretmen nitelikleriyle ilgili görüşlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Katılımcı öğretmenler, kapsayıcı öğrenme ortamı ile ilgili olarak hem kapsayıcı öğretmenin sahip olması gereken mesleki niteliklere hem de kapsayıcı öğrenmeyi destekleyici öğrenme ortamları oluşturmada gerekli pedagojik etkinliklere vurgu yapmışlardır. Araştırma sonucunda kapsayıcı öğretmen nitelikleri çerçevesi ile ilgili olarak öğretmenlerin eğitime erişim ve katılım noktasında mülteci öğrencileri destekleyici bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerektiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler, öğretim sürecindeki etkinlikleri planlarken ve uygularken en çok mülteci öğrencilerin sürece dâhil olması için “aktif öğrenme ortamı sağlamaya” dikkat edilmesi gerektiğini, daha sonra sırasıyla etkinliklerde “kültürel farkındalık içerebilme” ve “sosyal uyum sürecini destekleme” özelinde becerilere sahip olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken husus, öğretmenlerin kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmaya ilgili öğrenme ve öğretim sürecini öne çıkararak kapsayıcı pedagojiye uygun etkinlikler planlama ve uygulama becerilerini vurguluyor olmalarıdır. Bu bulguyla uyumlu olarak, Spooner ve diğerleri (2007), öğrenme yetersizliği, sosyal etkileşim veya dil gibi engellere sahip olan öğrencilerin içinde bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin, bu öğrencileri kapsayan işlevsel öğrenme etkinlikleri geliştirebilmesinin gerekliliğinin altını çizmektedir. Ayrıca, mevcut araştırmamızda öğretmenler zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış yöntem, teknik, materyaller ve farklı öğrenme stilleri kullanarak, somut yaşantılar sağlayarak ve eğitsel oyunlara yer vererek mülteci öğrencilerin katılımını teşvik edici aktif öğrenme ortamları oluşturabilme becerisinin üzerinde durmaktadırlar. Bu bulgu, öğrenme ürünlerine ulaşmada etkin katılımı artırmak amacıyla öğrenme sürecinin çoklu araçlarla tasarlanmasını (Rose ve Meyer, 2002, aktaran Moore, 2007), her bir öğrencinin iş birliğine ve etkileşime dâhil edilmesini (Nind ve Wearmouth, 2006), araştırma-inceleme, keşfetme gibi çeşitli stratejilerin kullanılmasını (DeLong, 2009) vurgulayan araştırmaları desteklemektedir.

Katılımcı öğretmenler, aktif öğrenme ortamı oluşturmakla ilgili fikirlerini açıklarken, daha çok mülteci öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenmeye ilgilerini artırmayı ve dersi daha eğlenceli hale getirmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme ürünlerine ulaşmada eşit fırsatlar sunmak ve tam katılımı artırmak amacıyla öğrenme sürecinin her öğrencinin ilgisini çeken ve motivasyonunu artıran çoklu araçlarla tasarlanması (Rose ve Meyer, 2002, aktaran Moore, 2007), elbette ki önemlidir ancak bu süreçte etkinliklerin akademik yönlerinin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Nyborg, Mjelve, Edwards ve Crozier, 2020). Aktif öğrenme ortamları oluşturmada mülteci öğrencilerin katılımının teşvik edilmesi nasıl önemliyse, teşvik edici stratejilerin göçmen öğrencilerle birlikte tüm öğrencilerin hem sosyal hem akademik başarılarını da ilerletecek düzeyde planlanması bir o kadar önemlidir.

Öğretmenler tarafından mülteci öğrencilerin akademik yönlerini geliştirici stratejiler kullanmaya vurgu yapılmamasının nedeni, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin gelişimsel ilerlemelerine yönelik hedeflerinin daha çok “dil engelini” gidermeye yönelik olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın bu çıkarımıyla tutarlı olarak ulaşılan bir bulgu da, öğrencilerin “sosyal uyum süreçlerini destekleme” noktasında yapılan vurgudur. Burada dikkat çeken husus, öğretmenlerin bu niteliği belirtirken daha çok hedef kültürü ve dili (Türkçe) ön planda tutma eğilimi göstermiş olmalarıdır. Mülteci öğrencilerin sorunlarını inceleyen pek çok araştırmada Türkçe’yi öğrenme ile ilgili sorunların ön plana çıktığı, bunun da öğrencilerin akademik başarılarına (Erçetin ve Kubilay, 2017), iletişim becerilerine ve uyum süreçlerine olumsuz yansımaları olduğu ifade edilmiştir (Erçetin, Potas ve Açıkalın, 2018; Kardeş ve Akman, 2018; Kılıç ve Gökçe, 2018; Şahin ve Sümer, 2018). Bu nedenle araştırmanın mevcut bulguları birlikte düşünüldüğünde, kesin olmamakla birlikte, mülteci öğrencilerin dil gelişimleri ve dil kaynaklı iletişim becerilerindeki yetersizliklerin sınıf ortamına olumsuz yansımalarının öğretmenler tarafından yoğun olarak hissedildiği ve deneyimlendiği çıkarımını doğurabilir.



Öğretmenler etkinliklerde kültürel öğeleri de işe koşarak kapsayıcı eğitimde kültürel aidiyet ve iletişimin önemine işaret etmişlerdir. Söz konusu bulgu, çeşitlilik içeren sınıflarda azınlıkta kalan öğrencilerin kazanılması ve öğrenmelerinin desteklenmesi için öğretmenlerin, öğrencilere ait kültürün öğelerini öğrenme ortamına dâhil etmesini savunan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Goldenberg, 2014; Gutierrez & Rogoff, 2003). Nihayetinde, doğdukları ülkenin kültürü ile bağlantı kurmak, mülteci öğrencilerin “uyum kaynaklı duygusal baskılarını” hafifletebileceği (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015) öngörülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürünü tanımaya istekli olmaları, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki kültürler arası iletişimin çocuğun okuldaki akademik ve sosyal gelişim performansını artırma potansiyelini ortaya çıkardığına ilişkin görüşler (Goldenberg, 2014; Redding, 2019) söz konusudur. Dolayısıyla, öğrenme sürecinde kendi kültürü, ilgi alanı, dili, davranış biçimi veya değerlerinden öğelerle karşılaşan (mülteci) öğrencinin, bir birey olarak varlığının önemsendiğini hissedeceği ve böylece kendisini-kültürünü tanımayan bir öğretmenle arasında uçurum hissetmesinin önüne geçilebileceği (Kaplan ve Lewis, 2013) varsayılabilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmada gerekli gördükleri diğer bir öğretmen niteliği ise velilerle işlevsel bir işbirliği, öğrencilerle de olumlu iletişim beceri ve kanallarına sahip olmaktır. Ayan-Ceyhan'ın (2016) da belirttiği gibi “Öğrenciyi odağa almak, öğrencinin okul dışı yaşantısını da içerebilmeyi gerektirir. Bu da velilerin hem sosyal uyum hem de öğrenme sürecine dahil edilmelerinin ne kadar elzem olduğunu ortaya koymaktadır.” (s. 10). Bu noktadaki araştırma bulgularımız, öğretmenlerin öğrencilerle ve velilerle iletişim ve işbirliği içinde olmasının önemini vurgulayan araştırmalarca da desteklenmektedir. Pek çok araştırma, öğretmen ve aile arasındaki iletişimin önemini ortaya koyarak öğretmenlerin; ailenin kültürel özellikleri, geçmişi, duygu durumları gibi konuları öğrenmesinin, çok kültürlü, önyargısız, ayrımcılığın olmadığı ve gelişime açık bir sınıf oluşturmadaki olumlu etkisini vurgulamıştır (Hek, 2005; McBrien, 2005; Sackreiter, 2018). Çoğu zaman öğretmenler, sınıf içinde mülteci öğrencilerin uyumsuz davranışlarını, kendi ‘otoritelerine’ karşı bir tehdit olarak algıladıklarından, sınıf yönetimi konusunda tutarlı ve kapsayıcı olamamaktadırlar (O’neal vd., 2018). Bu durum, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin uyumsuz davranışlarının nedenlerini bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Hâlbuki öğretmenlerin velilerle işbirliği ve iletişim içinde olması öğrencilerin uyumsuz davranışlarının altında yatan nedenlerin bulunmasında faydalı olacaktır (Alidou, 2000). Buna karşın ebeveynlerin Türkçe konuşamamaları, Türkiye’deki durumu geçici olarak algılamaları gibi nedenlerle mülteci öğrenciler için ebeveyn katılımı ve işbirliği düşük düzeyde kalabilmektedir (Zengin ve Ataş-Akdemir, 2020). Dolayısıyla öğretmenler, mülteci öğrencilerin aile katılımını artırmada, iletişim ve işbirliğini geliştirmede etkili stratejiler geliştirebilmeli ve eğitim ortamlarını buna göre çeşitlendirebilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin, velilerin yanı sıra mülteci öğrencilerle geliştirdikleri iletişim ve işbirliği sınıf yönetimine ve dolayısıyla öğretim faaliyetlerinin kalitesine yansyacağından mülteci öğrencilerin içinde bulunduğu çok kültürlü sınıflarda öğretmenler, sınıfın çeşitlilik içeren yapısını etkili bir şekilde yönetebilmelidir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin psiko-sosyal durumlarına yönelik farkındalığa sahip olmanın öğretmenler tarafından gerekli görüldüğünü işaret etmektedir. Dünyada ve ülkemizdeki mülteci çocukların eğitiminde travma sonrası stres bozukluğu, asosyal davranışlar ve şiddete eğilim gibi sorunların tespiti ve bu sorunların çözüm sürecinin desteklenmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Mülteci öğrencilerin eğitimlerindeki sorunların giderilmesi için öğretmenlerin travma nedeniyle ortaya çıkan öğrenci davranışlarını anlama yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015). Castellanos (2018), eğitim psikolojisi disiplini çerçevesinde öğretmenlere verilecek olan çocuklarda travmaya yönelik eğitimlerin öğretmen yeterliklerini artırma potansiyelinin altını çizmektedir. Bu eğitimlerin stres etkenlerini ve bu etkenlerin bazılarını hafifletmek için oluşturulan toplum temelli programları; okul bölgesinde en yaygın olan uluslararası mülteci nüfusuna ilişkin göç tarihi ve kültürel eğitimini; öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri üzerindeki travmanın bilişsel ve davranışsal etkilerini tanımayı ve travma kaynaklı aşırı davranışları hafifletmek için kullanabilecekleri belli başlı stratejileri kapsamalı önerilmektedir (Castellanos, 2018; Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya ve Heusch, 2005).

Araştırma bulgularında dikkat çeken diğer bir husus öğretmenler tarafından kapsayıcı eğitim alanında mesleki gelişimlerini sürdürme gerekliliğinin vurgulanmasıdır. Birçok araştırma, öğretmenlerin birçoğunun genel olarak kültürel değerleri ve inançları ana akımdan farklı olan öğrencilere eğitim vermek için hazır olmadığını göstermektedir (Gay ve Howard, 2000). Goodwin (2017)'in belirttiği gibi genel öğretmen eğitimi programlarına bakıldığında göçmen veya mülteci öğrencilerin sınıflara getirdikleri esneklik ve zorlukları ele alan bir öğretim programı veya içeriği henüz işe koşulmuş değildir. Benzer şekilde, Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarının da dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçları ve öğrenme gerçekleriyle bağlantılı olarak uygulamaya ve çözüme dayalı bir içeriğe sahip olmadığını vurgulamak gerekir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmak için gerekli gördükleri öğretmen niteliklerinin bilgi, beceri ve tutum boyutlarıyla ilişkili bir çerçeveyi işaret ettiği dikkat çekmektedir. Bu çerçevede, öğretmenler tarafından öğrenci özelliklerini (ihtiyaç, seviye, beklenti, ilgi kültürel konular vb.) bilmek ve bu konudaki bilgi ve farkındalıklarını geliştirdiği olumlu tutumlar ve kapsayıcı beceriler aracılığı ile öğretim süreçlerine yansıtılabilmek gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgu ilgili alanyazın ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin, kapsayıcı öğretim ortamları hakkında bilgi ve farkındalığa sahip olmaları (Arslangilay, 2018), dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı bir tutum sergilemeleri (Castagno, 2008; UNESCO, 2005), öğrenme ve öğretme süreçlerini tasarlama ve sürdürmede kapsayıcı öğretim becerilerini kullanmaları (Ladson-Billings, 1995; Villegas ve Lucas, 2002) gerektiği ilgili alanyazında pek çok kez vurgulanmıştır. Bu bulgu ayrıca, kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmada öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyumlu stratejilerin (DeLong, 2009), ve gerektiğinde mülteci öğrencilere karşı tolerans göstermenin, yaşanan sorunlara çözüm odaklı yaklaşmanın (Alidou, 2000) önemini vurgulayan çalışmaların sonuçlarıyla da paraleldir. Bu nedenle, öğretmenlerin kapsayıcı mesleki niteliklerinin geliştirilmesinde, mülteci öğretimi özelindeki kapsayıcı bilgi, beceri ve tutumların bir bütün olarak ele alınması ve bu boyutlar arasındaki ilişkilerin göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Mülteci eğitimi alanında deneyimli öğretmenlerin bakış açılarıyla kapsayıcı pedagojiyi önceleyen mesleki nitelikleri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın bulguları, iki açıdan önemlidir. Bu bulgulardan ortaya çıkan konulardan biri, öğretmenlerin en çok mülteci çocuklara yönelik yaklaşımlarına işaret eden tutumlarında ve öğretim sürecindeki etkinlik tasarlama ve uygulama boyutlarında mesleki niteliklere sahip olmaları gerektiğidir. Araştırmanın sonuçları gösteriyor ki, mülteci öğrencilerin yer aldığı öğrenme ortamlarındaki etkinlikler aktif öğrenme fırsatları sunmalı, kültürel iletişimi destekleyici bir farkındalık içermeli ve mülteci öğrencilerin sosyal uyum süreçlerini desteklemeli; öğretmenler, mültecilere yönelik olumlu tutumlara, bilgi ve farkındalığa, olumlu iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Araştırmanın diğer bir önemli sonucu ise, mülteci eğitiminde kilit bir rol üstlenen öğretmenlerin tutum, bilgi/ farkındalık, iletişim becerilerinde sahip oldukları niteliklerin tasarladığı ve uyguladığı etkinliklere yansımaları olacaktır. Bu sonuçlar, gelecekteki araştırmalar için önemli bir konudur. Bu nedenle, mevcut araştırma kapsayıcı eğitimde öğretmen niteliklerini geliştirmek adına aşağıdaki önerileri paylaşmaktadır:

- Öğretmenler, mülteci öğrencilerin kültürü, bireysel özellikleri, geçmiş deneyimleri (travma, vb.) ve eğitim ortamına yansımaları gibi onlarla ilgili bilgi/farkındalık, olumlu tutum ve iletişim becerilerini geliştirecek- konularda bilgilendirilmeli ve desteklenmelidir.
- Öğretmenler, mültecilere yönelik olumlu yaklaşımlara (tutum, bilgi/farkındalık, iletişim becerisi) sahip olmalarının yanı sıra, sınıflarındaki mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik düzenlemeler yapabilmeli; öğrencilerin kültürlerarası becerilerini geliştirmeye, uyum süreçlerini desteklemeye ve onları aktif kılmaya yönelik etkinlikler planlayabilmeli ve uygulayabilmelidir.

- Öğretmen yetiştirme programlarından başlayarak öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinde kültürel farkındalık içeren, aktif öğrenme ortamı sağlayan ve uyum sürecini destekleyen türde kapsayıcı öğretim pratikleri edinmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin, hem mülteci öğrencilerin sahip olduğu kültürü hem de hedef kültürü ve dili öğrenme ortamına taşıyabilmek adına etkinlikler tasarlama, yürütme ve değerlendirme konusunda desteklenmeleri gerekmektedir.

Araştırmanın sınırlıkları kapsamında, gerçek sınıf pratiklerine odaklanılmamış; öğretmenlerin deneyim ve görüşleri dikkate alınmıştır. Mülteci çocuklarla çalışan öğretmenler çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve genellikle onları yönlendirecek bir plan ya da program bulunmamaktadır (Kardeş ve Akman, 2018). Buna ek olarak sınıfların fiziki koşulları, ekonomik imkânları, öğrenci sayısının fazla olması gibi faktörler öğretmenin iş yükünü artırmakta ve öğretim sürecini zorlaştırmaktadır (Ayan-Ceyhan, 2016). Kapsayıcı bir eğitim sisteminin yerleşmesi için okul örgütündeki tüm paydaşların işbirliği, eşgüdüm, sürekli gelişim gibi ön koşulları sağlaması gerektiği (Oral, Aksay ve Gürsan, 2016) bilinmekle birlikte, bu çalışmada kapsayıcı sınıf ortamında bulunması gereken öğretmen özellikleri ile ilgilenilmiştir. Ayrıca araştırma, gerçek sınıf pratiklerini içermemekte; öğretmenlerin deneyim ve görüşlerine odaklanmaktadır. Araştırmanın sınırlıklarından kaynaklı olduğu düşünülen diğer bir sonucu ise, öğretmenlerin görüşleri arasında kavramsal bağlamda alanyazında var olan belirgin bir çizgi bulunmamasıdır. Bu durumun nedeni, veri toplama aracının çevrimiçi olmasından dolayı katılımcıların soruları verilen sırayla yanıtlamaya odaklanmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu sonuç, konu alanında yürütülecek gelecekteki araştırmaların görüşme ve gözlem gibi veri toplama yöntemlerini tercih etmeleri gerektiği noktasında önemli bir sonuçtur. Böylece, bu çalışma sonucunda elde edilen öğretmen nitelikleri çerçevesi, farklı yöntem ve gruplardan elde edilen verilerle güçlendirilebilir. Araştırmanın bu sonuçları dikkate alındığında, gelecekteki araştırmalara yönelik bazı öneriler getirilebilir. Buna göre araştırma sonucunda ortaya konulan öğretmen niteliği çerçevesinden yola çıkılarak gelecekteki araştırmalarda:

- Öğretmenlerin içinde buldukları bağlam ve ortamlar ele alındığında mülteci eğitiminde sahip oldukları nitelikleri, sınıf içi pratiklerine nasıl yansıtıklarının gözlem tekniğiyle incelenmesi,
- Kapsayıcı ve kültürlerarası becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin tasarlanması ve bunların sınıf içindeki uygulamalarda ne kadar etkili olduğunun öğrenci görüşleriyle incelenmesi,
- Kapsayıcı ve kültürlerarası becerileri geliştirmeye yönelik farklı konu alanlarına ve kazanım gruplarına hitap eden etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması hususlarında öğretmen niteliklerinin deneysel yöntemlerle ya da gözlem ve görüşme teknikleriyle değerlendirilmesi ve
- Öğretmen adaylarına okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında sağlanacak deneyimlerin onların kapsayıcı etkinlikler tasarlama-uygulama ve mülteci eğitime bakış açlarına etkilerinin incelenmesi önerilebilir.

## Kaynakça

- Alidou, H. (2000). Preparing teachers for the education of new immigrant students from Africa. *Action in Teacher Education*, 22(2), 101-108. doi:10.1080/01626620.2000.10463044
- Alquraini, T. ve Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D. W., Loewen, S. ve Frater-Mathieson, K. (2004). Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice. R. Hamilton ve D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* içinde (1. bs., s. 1-11). Londra: Routledge.
- Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students?. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 316-329. doi:10.5539/jel.v7n3p316
- Atlıhan, A. M. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ayan-Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları- Kapsayıcı Eğitimin Durumu ve Öneriler Raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Aydın, H. ve Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71. doi:10.1080/00131946.2018.1561454
- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baykara-Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (1. bs., s. 1-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs: The example of Syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 175-190.
- British Columbia Ministry of Education. (2015). Students from refugee backgrounds a guide for teachers and schools. [https://ellsd68.weebly.com/uploads/4/7/5/1/47512197/refugees\\_teachers\\_guide.pdf](https://ellsd68.weebly.com/uploads/4/7/5/1/47512197/refugees_teachers_guide.pdf) adresinden erişildi.
- Bui, X., Quirk, C., Almazan, S. ve Valenti, M. (2010). *Inclusion Works!* Elkridge, MD: Maryland Coalition or Inclusive Education. <https://www.mcie.org> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candappa, M. (2000). Building a new life: The role of the school in supporting refugee children. *Multicultural Teaching*, 19(1), 28-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ622431> adresinden erişildi.
- Castagno, A. E. (2008). I don't want to hear that!: Legitimizing whiteness through silence in schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 39(3), 314-333.
- Castellanos, F. (2018). *Teaching refugee children: Increasing teacher self-efficacy through trauma-informed trainings* (Yüksek lisans tezi). Austin Teksas Üniversitesi, Austin.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29. [http://cins.ankara.edu.tr/18\\_2.pdf](http://cins.ankara.edu.tr/18_2.pdf) adresinden erişildi.
- Çelik, S., Kardeş-İşler, N. ve Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: Barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(3), 1-19. doi:10.1080/14681366.2021.1947878
- Çobaner, A. A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 27-54. doi:10.17829/midr.20152419996
- DeLong, S. (2009). *Teaching methods to encourage independent learning and thinking*. NY, USA: Center for Teaching Excellence, United States Military Academy, West Point.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington: Migration Policy Institute.

- Düşkün, Y., Arık, B. M. ve Aydagül, B. (2018). Vizyon belgesi neler getiriyor ve nasıl güçlendirilebilir?. <http://www.egitimreformugirisimi.org> adresinden erişildi.
- Erçetin, Ş. Ş. ve Kubilay, S. (2017). Educational expectations of refugee mothers for their children. Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Educational development and infrastructure for immigrants and refugees* içinde (s. 171-195). Pennsylvania: IGI Global.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N. ve Açıkalın, Ş. N. (2018). The problems that school administrators and Syrian teachers encounter during the educational process of Syrian refugee children: Ankara Altındağ example. Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Educational development and infrastructure for immigrants and refugees* içinde (s. 125-137). Pennsylvania: IGI Global.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319194> adresinden erişildi.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerini göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Florian, L. ve Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Gay, G. ve Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16. doi:10.1080/08878730009555246
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *The Journal of International Social Research*, 10(54), 1-14. doi:10.17719/jisr.20175434652
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldenberg, B. M. (2014). White teachers in urban classrooms: Embracing non-white students' cultural capital for better teaching and learning. *Urban Education*, 49(1), 111-144. doi:10.1177/0042085912472510
- Goodwin, A. L. (2002). Teacher preparation and the education of immigrant children. *Education and Urban Society*, 34(2), 156-172. doi:10.1177/0013124502034002003
- Goodwin, A. L. (2017). Who is in the classroom now? Teacher preparation and the education of immigrant children. *Educational Studies*, 53(5), 433-449. doi:10.1080/00131946.2016.1261028
- Göktuna-Yaylacı, F., Serpil, H. ve Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(22), 101-117.
- Gutierrez, K. D. ve Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25. doi:10.3102/0013189X032005019
- Heckmann, F. (2008). Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. <https://edudoc.ch/record/111738?ln=en> adresinden erişildi.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171. doi:10.1080/09503150500285115
- Kaplan, I. ve Lewis, I. (2013). *Promoting inclusive teacher education: Methodology*. Bangkok: UNESCO Bangkok. <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab> adresinden erişildi.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. doi:10.17051/ilkonline.2018.466333
- Kılıç, V. A. ve Gökçe, A. T. (2018). The problems of Syrian students in the basic education in Turkey. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 5(1), 199-211. doi:10.26417/ejsr.v5i1
- Kırkıç, K. A., Kırkıç, A. P. ve Berberoğlu, Ş. (2018). Çok kültürlü bir dünyada mültecilerin eğitim gereksinimleri: Soruna yenilikçi bir çözüm. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 233-254. doi:10.31704/ijocis.2018.011

- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Tüfekci-Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kasatamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1-11. doi:10.24106/kefdergi.428598
- Kirova, A. (2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*, 77(5), 260-267. doi:10.1080/00094056.2001.10521648
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789. doi:10.23891/efdyyu.2018.86
- Kurbegovic, D. (2016). *A survey study examining teachers' perceptions in teaching refugee and immigrant students* (Doktora tezi). University of Washington, ABD.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165. doi:10.1080/00405849509543675
- Lordoğlu, K. ve Etiler, N. (2014). Batı Karadeniz bölgesinde mevsimlik gezici tarım işçiliğinde çalışan çocuklar üzerine sınırlı bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 41, 115-134.
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.148. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148> adresinden erişildi.
- Manap-Kırmızıgül, Ç. ve Kahya Nizam, Ö. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocukların çifte dezavantajlılığı: Emek piyasasında mülteci çocuk olmak. A. Dericioğulları-Ergun, M. K. Namal ve M. Koçancı (Eds.), *Türkiye'de sosyal politika ve dezavantajlı gruplar* içinde (s. 137-161). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364. doi:10.3102/00346543075003329
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Moore, S. L. (2007). David H. Rose, Anne Meyer, Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 521-525. doi:10.1007/s11423-007-9056-3
- Mugambi, M. M. (2017). Approaches to inclusive education and implications for curriculum theory and practice. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(10), 92-106.
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 1-17. doi:10.1080/13603116.2018.1503348
- Nind, M. ve Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: Implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3), 116-124. doi:10.1111/j.1471-3802.2006.00069.x
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A. ve Crozier, W. R. (2020). Teachers' strategies forenhancing shy children's engagement in oral activities: Necessary, but insufficient?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi:10.1080/13603116.2020.1711538
- O'Neal, C., Atapattu, R., Jegathesan, A., Clement, J., Ong, E. ve Ganesan, A. (2018). Classroom management and socioemotional functioning of Burmese refugee students in Malaysia. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(1), 6-42. doi:10.1080/10474412.2016.1193740
- Ontario Ministry of Education. (2016). Capacity building K-12-Supporting students with refugee backgrounds: A framework for responsive practice. <http://www.edu.gov.on.ca> adresinden erişildi.
- Oral, I., Aksay, D. ve Gürsan, S. (2016). Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. ERG. <http://www.egitimreformugirisimi.org/kapsayici-egitimin-durumu-ve-oneriler/> adresinden erişildi.

- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Asos Journal*, 4(37), 76-110. doi:10.16992/asos.11696
- Pinson, H. ve Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407.
- QPASTT. (2007). *A teacher's guide to working with students from refugee and displaced backgrounds*. Australia.
- Redding, C. (2019). A teacher like me: A review of the effect of student-teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes. *Review of Educational Research*, 89(4), 499-535. doi:10.3102/0034654319853545
- Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D. ve Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 180-185. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00344.x
- Sackreiter, H. A. (2018). Teaching one another: Connecting university students to promote diversity. E. Sengupta ve P. Blessinger (Ed.), *Refugee education: Integration and acceptance of refugees in mainstream society* içinde (s. 93-105). Bingley: Emerald Publishing Limited. doi:10.1108/S2055-364120180000011009
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Sirin, S. R. ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Sousa, D. A. ve Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L. ve Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28(2), 108-116. doi:10.1177/07419325070280020101
- Stevenson, J. ve Willott, J. (2007). The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. *Compare*, 37(5), 671-687. doi:10.1080/03057920701582624
- Szente, J., Hoot, J. ve Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20. doi:10.1007/s10643-006-0082-2
- Şahin, S. ve Sümer, S. (2018). The problems experienced in the integration process of Syrian students into the Turkish deucation system. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 909-918. doi:10.13189/ujer.2018.060512
- Tabcu, G. (2015). *Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Taşkın, P. ve Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178. doi:10.14689/ejer.2018.75.9
- UNESCO. (1994). *Word conferance on special needs education: Access and quality* (Rapor No. ED-95/WS/2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384189.pdf> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2012). *Analysis of the situation of children and young people in Turkey*. <https://www.unicef.org/turkey/en/reports/analysis-situation-children-and-young-people-turkey-2012> adresinden erişildi.
- UNICEF. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar*. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyedeki-suriyeli-%C3%A7ocuklar-bilgi-notu-nisan-2016> adresinden erişildi.
- Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. doi:10.1177/0022487102053001003

- Woolis, D. (2017). Making the case for sustainable learning: Action for teachers of teachers of refugees. *Knowledge Management for Development Journal*, 13(3), 39-59.
- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2018). Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sustainable Multilingualism*, 13(1), 225-238. doi:10.2478/sm-2018-0019
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, M. ve Ataş-Akdemir, Ö. A. (2020). Teachers' views on parent involvement for refugee children's education. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 75-85.