



Gamified Values Education For Fostering Migrant Integration at Schools

2021-1-ES01-KA220-SCH-000032607



Co-funded by
the European Union

PR1. Faktör analizi Öğrenci anketi

GRIAL Research Group (USAL)

2023 Kasım

Değişiklik geçmişi

Versiyon	Revizyon	Tarih	Yazar	Değişiklik
1	0	10/11/2023	Lucía García-Holgado	İspanyolca versiyonun çevirisi
1	0	19/02/2024	Nuran S. Yılmaz	Türkçe çeviri

İçindekiler tablosu

1. GİRİŞ	5
1.1. AMAÇLAR VE HEDEFLER.....	5
2. METODOLOJİ.....	7
2.1. NÜFUS VE ÖRNEKLEM.....	7
2.2. ENSTRÜMAN.....	7
2.3. ÇALIŞMA TASARIMI VE VERİ TOPLAMA	8
2.4. VERİ ANALİZİ.....	8
3. SONUÇLAR	9
3.1. ÖRNEKLEMİN TANIMI.....	9
3.2. AMPİRİK DOĞRULAMA	10
3.3. HİPOTEZ TESTİ.....	11
4. TARTIŞMA	14
5. SONUÇLAR	17
5.1. SINIRLAMALAR	17
5.2. ÖNERİLER VE GELECEKTEKİ ÇALIŞMA ALANLARI	17
6. REFERANSLAR.....	19

Rakamlar dizini

ŞEKİL 1. ÖRNEKLEMİN ÜLKE VE CINSİYETE GÖRE DAĞILIMI	9
ŞEKİL 2. BOYUTLARA GÖRE AYRILMIŞ BETİMSEL ANALİZ.....	11
ŞEKİL 3. CINSİYET ANALİZİNE GÖRE ORTALAMALARIN KARŞILAŞTIRILMASI.	14
ŞEKİL 4. EĞİTİM KURUMUNA GÖRE ANALİZ İLE ORTALAMALARIN KARŞILAŞTIRILMASI.....	15
ŞEKİL 5. ÜLKELERE GÖRE GRUPLANDIRILMIŞ GÖÇMEN KÖKENLİ ÖĞRENCİLERİN ORTALAMALARINA DAYALI KARŞILAŞTIRMA.....	16
ŞEKİL 6. KARŞILAŞTIRMA, ÜLKELERE GÖRE GRUPLANDIRILMIŞ YEREL KÖKENLİ ÖĞRENCİLERİN ORTALAMALARINA DAYANMAKTADIR.	16

1. Giriş

Mevcut belge PR1'in bir parçasıdır. GAMIGRATION projesinin faktör analizinin bir parçasıdır. Çalışmanın amacı, eğitim kurumlarında kapsayıcılık algısını öğrencilerin bakış açısından analiz etmektir. Katılımcı kurumlar, Erasmus + KA2 Okul Eğitimi için İşbirliği Ortaklıkları teklif çağrısı kapsamında finanse edilen GAMIGRATION projesinde (Ref. 2021-1-ES01-KA220-SCH-000032607) yer almaktadır. (García-Holgado et al., 2023).

Bu proje, Salamanca Üniversitesi Araştırma Etik Kurulu tarafından olumlu olarak rapor edilmiştir ve Helsinki bildirgesinin etik tavsiyelerine uymaktadır.

1.1. Amaçlar ve hedefler

Temel amaç, göçmen öğrencilerin sınıflara başarılı bir şekilde entegre olurken karşılaştıkları zorlukları araştırmaktır. Ortak ülkeler olan İspanya, Almanya ve Türkiye, göçmenlik konularında geniş deneyime sahiptir. Ancak, bunun altında yatan nedenleri derinlemesine anlamak gerekmektedir. Bağlı merkezlerde, geniş bir ders yelpazesi dikkate alınarak ankete dayalı bir çalışma yürütülmüştür. Bu adım, hem sonraki proje çıktılarının planlanması hem de gelecekteki çalışmalar için zemin hazırlanması açısından çok önemlidir. Analiz sonuçları, göçmen öğrencilerin eğitim ortamlarında dışlanmasına katkıda bulunan faktörleri ortaya çıkaracak ve yeni kültürlere uyum sağlamadaki zorluklar ile Avrupa vatandaşlık değerlerinin anlaşılmasında arasındaki etkileşime ışık tutacaktır.

Öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerden geldiği okullardaki öğretmenler, sınıfta kültürel çeşitliliğin etkili bir şekilde yönetilmesinin, özellikle de farklı anadillere sahip olduklarında, dikkatli bir hazırlık gerektiren bir zorluk olduğunun farkındadırlar (Vigren et al., 2022).

Bu sonucun amacı, ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde teknoloji kullanımı yoluyla iyileştirme önerilerine odaklanmak için hem yerel hem de göçmen öğrencilerin bakış açısından göçmen öğrencilerin entegrasyonunda zorluklara neden olan faktörlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır.

Süreci etkileyen çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmak ve sürece dahil olan aktörlerin kapsayıcılık algısını anlamak çok önemlidir. Bu anlayış, özellikle giderek çok kültürlü hale gelen bir toplumda, eğitim ortamlarında kaynaştırmanın iyileştirilmesine yönelik önerilerin formüle edilmesi için elzemdir. Göçmen kökenli öğrencilerin entegrasyonundaki zorluklara katkıda bulunan faktörlerin anlaşılması için sağlam bir temel oluşturulması gerekmektedir.

Bu amaçla, aşağıdaki araştırma soruları ortaya atılmıştır:

- Soru 1: Göçmen öğrencilerin entegrasyonunun önünde engel oluşturan unsurlar nelerdir?
- Soru 2: Yerel ve göçmen öğrenciler arasında kapsayıcılık algılarında farklılıklar var mı?
- Soru 3: Okullarda kapsayıcılığı artırmak için önerilen faktörler nelerdir ve bu amaçla hangi önlemler alınmaktadır?

Çalışma evreni, Almanya, İspanya ve Türkiye'deki ilk, orta ve mesleki eğitim kurumları dikkate alınarak oluşturulan hipotezler aşağıdaki gibidir:

- Hipotez 1. Cinsiyet, öğrencilerin kaynaştırma algılarını etkiler.

- Hipotez 2. Dil, göçmenlerin sınıfa entegrasyonunu engelleyen bir faktördür.
- Hipotez 3. Yerel öğrenciler okullarda daha yüksek düzeyde kapsayıcılık algılamaktadır.
- Hipotez 4: İkamet edilen ülke, öğrencilerin okullarda algıladıkları kaynaştırma düzeyini etkilemektedir.



2. Metodoloji

Bu çalışma, zaman içinde belirli bir noktada deneysel olmayan kesitsel bir tasarım kullanarak nicel bir değerlendirme önermiştir (Sampieri, 2018). Sosyo-demografik unsurlar ile göçmen ve yerel kökenli öğrenciler tarafından algılanan kapsayıcılık derecesi arasındaki korelasyonlar, özellikle üç boyut ele alınarak incelenmiştir: okul ortamında eşitlik ve refah, akademik başarı ve eğitim kurumundaki kapsayıcı uygulamalar.

2.1. Nüfus ve örneklem

Araştırmanın evreni, İspanya, Türkiye ve Almanya'daki eğitim kurumlarında, özellikle de IES Ruiz de Alda, Gazi İlkokulu, Nesrin Fuat Bursalı İlkokulu ve Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten'da 2001 yılından itibaren doğan öğrencilerden oluşmaktadır.

Olasılıklı olmayan bir örnekleme yöntemi uygulanmış, bu durumda eğitim kurumlarının öğretim kadrosu aracılığıyla koordine edilen gönüllü bir yanıt örnekleme kullanılmıştır. Öğrencilerin katılımı, reşit olmayanlar için ebeveyn izni ve yetişkinler için bilgilendirilmiş onam olmak üzere yaşa özel gerekliliklerle birlikte onaylarının alınmasına tabi tutulmuştur. Toplamda 376 yanıt toplanmış ve bunlardan 232'si geçerlilik kriterlerini karşılamıştır.

Teorik olarak sonsuz bir popülasyonun (N) ele alındığı düşünüldüğünde, başlangıçta istenen temsiliyete ulaşmak için 385 yanıtın gerekli olacağı tahmin edilmiştir. Ancak, gerekli geçerli yanıt sayısının tam olarak elde edilmesindeki kısıtlamalar nedeniyle hata payı %6,5 olarak ayarlanmıştır.

2.2. Enstrüman

Anketi gerçekleştirmek için öğrenciler için özel olarak tasarlanmış bir anket geliştirilmiştir. Bu anket, "Kosova'daki on İlkokulda Kapsayıcı Eğitim Anketi"nde yer alan maddelerin bir alt kümesini içermektedir (Agani-Destani et al., 2015) Okul ortamına ve okulda akranlar ve öğretmenlerle kaynaşmaya ilişkin algıları ölçmek için. Buna ek olarak, sosyo-demografik sorular ve "STEMS" projesi anketinden "Akademik beklentilerine ve okul performanslarına genel bir bakış" ve "Alınabilecek olası önlemlere genel bir bakış" gibi boyutlar: Öğretmenlerin ve Göçmen Öğrencilerin Okulda Desteklenmesi" (STEMS, 2017) dahil edilmiştir.

Ankette ayrıca genellikle konuşulan dili, ikamet edilen ülkedeki dil seviyesini, İngilizceyi ve aile ortamında konuşulan dili değerlendirmek için dil soruları da yer almaktadır (Kalter et al., 2013).

Daha sonra, katılımcı ülkelerden üç gruba ayrılan 20 uzman ile yüz yüze anket yoluyla bir doğrulama gerçekleştirilmiştir. Anketin onaylanmış versiyonu, kurum, cinsiyet, doğum yılı, ülke ve mevcut ikamet süresi gibi bağımsız değişkenleri kapsayan sosyo-demografik soruların yanı sıra ebeveynlerin kökeni, eğitimi ve çalışmasına ilişkin verileri de içermektedir. Anket Ek 1'de bulunabilir.

Beş bölüm (A-E) halinde düzenlenen bağımlı değişkenlerde beş seçenekli Likert ölçeği kullanılmış olup bazı bölümlerde "Bilmiyorum" yanıtı da verilebilmektedir. Bölüm A öğrencilerin okula girişte kapsayıcı uygulamalara ilişkin algılarını, Bölüm B okuldaki kapsayıcılık algısını, Bölüm C öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyini, Bölüm D öğrencilerin akademik

beklentileri ve okul performanslarına ilişkin algılarını, Bölüm E ise kapsayıcı uygulamaların benimsenmesinde olası iyileştirmelere ilişkin algılarını değerlendirmektedir.

Anketin onaylanmış versiyonu İngilizce olarak uygulanmış ve veri toplama için katılımcı ülkelerin dillerine (İspanyolca, Türkçe ve Almanca) çevrilerek, onaylamaya katılan aynı uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.3. Çalışma tasarımı ve veri toplama

Veri toplama aşamasında nicel bir yaklaşım kullanılmıştır. Özellikle, okul ortamında kaynaştırma algısını ölçmek için 2023 yılında belirli bir zamanda nicel bir araç uygulanmıştır. Özellikle, kontrol grubu yoktu, sadece deney grupları vardı. Her kurumdaki çalışma, toplam öğrenci nüfusuna göre sınırlı sayıda katılımcıyı içermektedir (eğitim kurumu başına ortalama 58 katılımcı). Bu nedenle büyük ölçekli bir çalışma olarak değerlendirilemez. Araştırma, Salamanca Üniversitesi etik kurulunun 918 kayıt numarasıyla verdiği onayla gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların seçimi, projede yer alan her bir eğitim kurumunun öğretim kadrosu tarafından kolayda örnekleme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar belirlendikten sonra, öğretmenler ile koordine edilerek, projenin amaçlarını detaylandıran bilgi ve onay formu kendilerine verildikten sonra okul saatleri içinde bilgilendirilmişlerdir. Öğretmenler daha sonra onayları toplamaktan, reşit olmayanlar için yasal vasilerin imzalarını almaktan ve 18 yaşından büyüklerin imzalı onaylarını almaktan sorumluydu. İzin toplama işlemi tamamlandıktan sonra ilgili link katılımcılarla paylaşılmıştır. Öğrencilerin çalışmaya katılımı tamamen gönüllülük esasına dayalıdır ve anketi doldurup doldurmamaya karar vermelerine olanak tanınmıştır. Mahremiyeti korumak için veri toplama işlemi anonim olarak gerçekleştirilmiş ve okula dahil olma algısının analizinde sadece okul dikkate alınmıştır.

Çalışma, öğrencilerin sınıfa dahil olma konusundaki kendi algılarına odaklanarak göçmen kökenli öğrencilerin entegrasyonunda zorluklara katkıda bulunan faktörlerin anlaşılmasını geliştirmeyi amaçlamaktadır.

2.4. Veri analizi

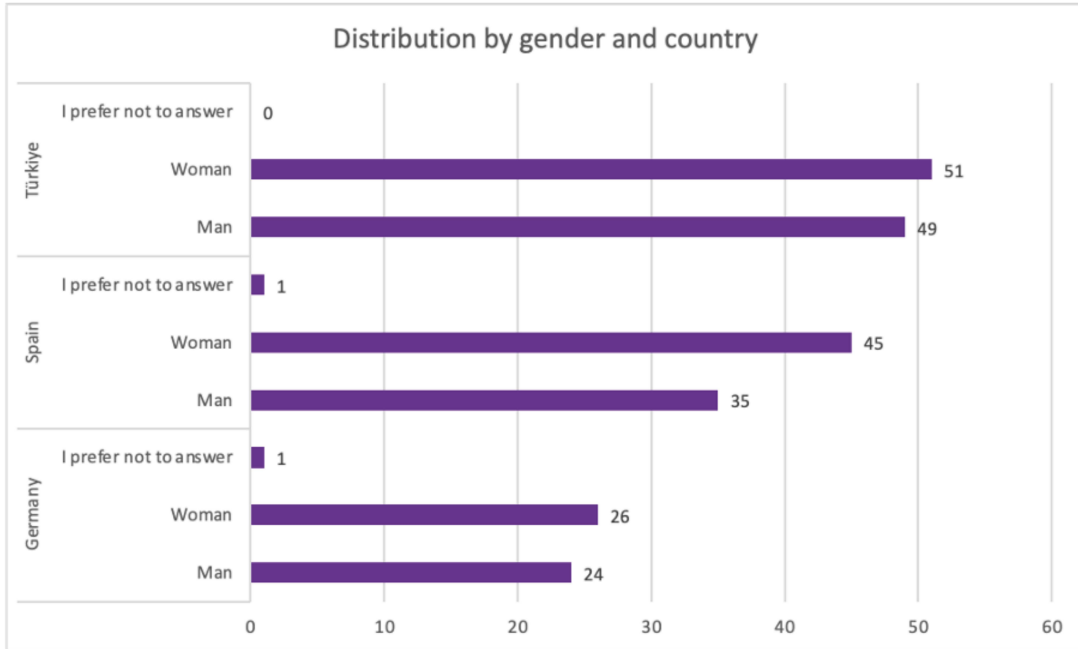
Veri analizi için yanıtlar CSV formatında indirilmiş ve veri tabanı gözden geçirilerek daha ileri analizler için hazırlanmıştır. Geçerli yanıtların sayısı doğrulandıktan ve gerekli değer değişimi yapıldıktan sonra, istatistiksel testi gerçekleştirmek için veriler IBM SPSS Statistics 28'e (Salamanca Üniversitesi lisansı kullanılarak) aktarılmıştır. Bu süreçte, değer etiketleri dahil edilmiş ve ilgili ölçümler (ölçek, sıralı veya nominal) atanmıştır.

Veri tabanı SPSS'te hazırlandıktan sonra, keşifsel analiz için JASP'a aktarılmıştır. Temel amaç, araçta önceden tanımlanmış boyutların bulunan ampirik boyutlarla eşleşip eşleşmediğini kontrol etmektir. Enstrümanı ampirik olarak doğrulamak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Korelasyon Analizi (KA) ve Güvenilirlik Analizi (FA) gerçekleştirilmiştir.

3. Sonuçlar

3.1. Örneklemen tanımı

Toplam 232 geçerli yanıt toplanmış ve kurumlar arasında benzer şekilde dağıtılmıştır. IES Ruiz de Alda (İspanya) için %34,91'lik bir oran elde edilirken, bunu %21,98 ile Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten (Almanya), %20,69 ile Nesrin Fuat Bursalı İlkokulu (Türkiye) ve %22,41 ile Gazi İlkokulu (Türkiye) takip etmiştir. Ülke dağılımı açısından İspanya'da 81, Almanya'da 48 ve Türkiye'de 100 yanıt kaydedilmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında, 108 erkek (%46,55), 122 kadın (%52,59) ve 3 ikili olmayan seçenek (%0,86) ile yanıtlar eşit olarak dağılmıştır. Ülkelere göre cinsiyet dağılımı göz önüne alındığında, Şekil 1'de gösterildiği gibi yanıtlarda benzerlik görülmektedir.



Şekil 1. Örneklemen ülke ve cinsiyete göre dağılımı

Doğum ülkesi ve mevcut ikametgah, yani katılımcıların yerli veya birinci nesil göçmen (anketi yanıtladıkları sırada yaşadıkları ülkede doğmuş) olup olmadıkları göz önünde bulundurulduğunda, örneklemen dağılımı şu şekildedir: Almanya'da toplam geçerli yanıtların (N=51) %27,45'i yerel kökenli ve %72,55'i göçmen kökenlidir; İspanya'da (N=81) %88,89'u yerel kökenli ve %11,11'i göçmen kökenlidir. 45'i yerel kökenli ve %72,55'i göçmen kökenlidir; İspanya'da (N=81), %88,89'u yerel kökenli ve %11,11'i göçmen kökenlidir; son olarak, Türkiye'de (N=100), %92'si yerel kökenli ve %8'i göçmen kökenlidir. Araştırmanın genel sonuçlarına göre, yanıtların %76,72'si yerel kökenli öğrencilerden gelirken, %23,28'i birinci nesil göçmen öğrencilerden gelmiştir.

Dil ile ilgili olarak, örneklemen %71,98'i ikamet ettikleri ülkenin dilini ana dilleri olarak konuşurken, %28,08'i başka bir dil konuşmaktadır. Ek dillerin sayısı ile ilgili olarak, %49,56'sı

başka dil bilmediğini, %43,53'ü bir dil bildiğini, %4,31'i iki dil bildiğini (10 yanıt), %1,29'u üç dil bildiğini (3 yanıt) ve bir kişi de beş farklı dil bildiğini iddia etmiştir.

3.2. Ampirik doğrulama

Ampirik doğrulamaya ilişkin tüm istatistiksel süreç şu adreste mevcuttur (García-Holgado, 2023).

İlk analiz sırasında, faktör yükleri testleri, aracın bazı değişkenlerinin yetersiz faktör yüklerine (0,4'ün altında) sahip olduğunu ortaya çıkarmış ve bu da elenmelerine yol açmıştır.

Doğrulamada, ampirik modelin üç boyuttan oluştuğu teyit edilmiştir. Her bir boyut içindeki değişkenlerin tutarlılığı doğrulanarak model onaylanmıştır. Ampirik doğrulama için tüm testler yapıldıktan sonra, üç boyutun iç tutarlılığına sahip olduğu teyit edilmiş ve böylece yapı geçerliliği güçlendirilmiştir.

Bu nedenle, ölçme aracının ampirik boyutları ve maddeleri aşağıdaki gibidir:

Boyut 1: Okullarda eşitlik ve esenlik

- SA[S30]. Okulda hoş karşılandığınızı hissediyor musunuz?
- SB[S32]. Diğer öğrenciler size arkadaşça davranıyor mu?
- SB[Q33]. Öğretmenler arkadaş canlısı mı?
- SB[Q34]. Sınıf kuralları oluşturulurken kendinizi dahil edilmiş hissediyor musunuz?
- SB[S35]. Zorluklarla karşılaştığınızda diğer öğrencilerden yardım alıyor musunuz?
- SB[S36]. Zorluklarla karşılaştığınızda öğretmenlerden/personelden yardım alıyor musunuz?
- SB[S38]. Kapsayıcılığın okul için önemli bir unsur olduğunu düşünüyor musunuz?
- SB[S40]. Okulun tüm çocukların kapsayıcılığına önem verdiğini düşünüyor musunuz?
- SB[S42]. Öğretmenler tarafından öğrencilere eşit davranıldığını düşünüyor musunuz?
- SB[S43]. Öğretmenler değerlendirmelerinde doğru/adil midir?
- SB[Q44]. Sınıfınızda kendinizi güvende hissediyor musunuz?
- SB[Q45]. Sınıf dışında kendinizi güvende hissediyor musunuz (tuvaletler, koridorlar, oyun alanı, vb.)
- SC[Q47]. Sınıfta kaç tane iyi arkadaşınız var?
- SC[S48]. Kendinizi okula ait (kabul edilmiş ve sevilmiş) hissediyor musunuz?

Boyut 2: Kapsayıcı uygulamalar

- SE[S57]. Ülke dili ile dilsel destek
- SE[Q58]. Okul ödevlerinde ekstra yardım
- SE[Q59]. Eğlenceli öğrenme aktiviteleri
- SE[Q62]. Okulda öğrendiğim şeylerin gerçek dünyada nasıl önemli olduğuna dair daha fazla örnek
- SE[Q60]. Sosyalleşme için daha fazla fırsat (spor, tiyatro, müzik...)
- SE[Q61]. Öğretmenlerden daha fazla bire bir ilgi
- SE[S63]. Adaptasyon sürecinde daha fazla destek

Boyut 3: Okul öğrenme başarısı



- SD[Q49]. Derslere düzenli olarak katılıyorum
- SD[Q50]. Derslere düzenli olarak katılıyorum
- SD[S51]. İyi notlar alırım
- SD[S52]. Düzenli olarak çalışıyorum
- SD[Q54]. Gerçekten öğrenmek istiyorum

3.3. Hipotez testi

Doğrulama tamamlandıktan sonra, bu çalışmada formüle edilen hipotezleri yanıtlamak için hipotez testi gerçekleştirilmiştir. Tüm boyutlarda, yöneltilen ifade ve sorulara katılma veya katılmama derecesini değerlendirmek için beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Ampirik boyut 1'de kullanılan ölçek (1) Hiç, (2) Pek değil, (3) Biraz, (4) Biraz, (5) Çok şeklinde olup "bilmiyorum" seçeneği de bulunmaktadır. Ampirik boyut 2 ve 3'te her bir değer (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum seçeneklerine karşılık gelmektedir.

Dimension	Variable	N	Mean	Standard Deviation
Dimension 1. <i>Equality and well-being in schools</i>	SAQ30	206	4,291	1,037
	SBQ32	214	4,402	0,948
	SBQ33	216	4,519	0,925
	SBQ34	207	4,232	1,095
	SBQ35	218	3,812	1,329
	SBQ36	214	4,079	1,244
	SBQ38	199	4,377	1,061
	SBQ40	179	4,056	1,184
	SBQ42	208	3,769	1,416
	SBQ43	211	4,066	1,209
	SBQ44	215	4,498	0,891
	SBQ45	208	4,221	1,187
	SCQ47	214	3,944	1,217
	SCQ48	212	4,321	0,914
Dimension 2. <i>Inclusive practices</i>	SEQ57	232	3,470	1,265
	SEQ58	231	3,437	1,181
	SEQ59	232	3,905	1,077
	SEQ60	232	3,647	1,240
	SEQ61	232	3,621	1,185
	SEQ62	232	3,897	1,088
	SEQ63	232	3,685	1,040
Dimension 3. <i>School learning achievement</i>	SDQ49	232	4,500	0,843
	SDQ50	232	4,142	1,007
	SDQ51	232	3,944	1,024
	SDQ52	232	3,875	1,123
	SDQ54	232	4,237	0,993

Şekil 2. Boyutlara göre ayrılmış betimsel analiz

Boyut 1 için ortalama 4,19 olarak bulunmuştur, bu da ölçeğe göre katılımcıların okulda eşitlik ve refahla ilgili sorulara katıldıklarını göstermektedir. Boyut 2'de ortalama 3,66'dır ve benimsenmesi muhtemel kapsayıcı uygulamalara ilişkin ifadelerle "Ne katılıyorum ne

katılmıyorum" ile "Katılıyorum" arasında değişmektedir. Boyut 3'te ise ortalama 4,14 ile bir öncekinden daha yüksektir ve okul performansıyla ilgili ifadelerle katılımı göstermektedir.

İlk aşamada, öğrencilerin kapsayıcılık algıları üzerindeki olası cinsiyet etkileri (H1), erkekler ve kadınlar arasındaki anlamlı farklılıkları analiz etmek için Mann-Whitney U-testi kullanılarak incelenmiştir. Cinsiyet sorusu üçüncü bir seçenek sunmasına rağmen, toplanan örneklem, cinsiyete duyarlı araştırma yönergelerine göre üç grup arasında bir analiz yapılmasına izin vermemiştir. Bu nedenle, sadece ikili cinsiyet yanıtlarının dikkate alınmasına karar verilmiştir. Sonuçlar, okullarda eşitlik ve refahla ilgili ilk boyutun maddelerinin yarısında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. İkinci boyutta, okuldaki kapsayıcı uygulamalarla ilgili olarak istatistiksel bir farklılık gözlenmemiştir. Okul performansına odaklanan üçüncü boyutta, sadece iki madde erkekler ve kadınlar arasında farklılıklar göstermiştir: SD[Q52], çalışma rutinine odaklanmakta ve SD[Q54], öğrenme arzusunu ele almaktadır.

Bu sonuçlar, cinsiyetin araştırmaya katılan okullardaki öğrencilerin kaynaştırma algıları üzerinde etkisi olduğunu gösteren H1 hipotezinin kabulünü desteklemektedir.

Dilin öğrencilerin sınıfa entegrasyonunu etkileyip etkilemediğini inceleyen ikinci hipotez (H2) ile ilgili olarak, öğrencilerin anadili bağımsız değişkeni (madde Q21) kullanılmıştır. Evde ikamet edilen ülke dışında başka dillerin kullanımını soran bu madde, ikili (dichotomous) bir değişkendir. Hipotez testi Mann-Whitney U-testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, 'Boyut 1'in SB [S34] ve SC [S48] hariç çoğu maddesi için anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Okullarda eşitlik ve esenlik', SD [S49] 'Boyut 2. Kapsayıcı uygulamalar' ve SE [S58] 'Boyut 3.

Ayrıca, Q18 bağımsız değişkeni, ikamet edilen ülkenin dilinin anadil olup olmamasına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını değerlendirmek için kullanılmıştır. Mann-Whitney U-testi, yalnızca yukarıda belirtilen aynı maddelerde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Katılımcı okullarda algılanan kapsayıcılık düzeyi üzerindeki olası etkiyi araştıran ikamet edilen ülke ve öğrenci kökeni (H3 ve H4) hakkında formüle edilen hipotezlerle ilgili olarak Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 3). Bu, çalışmaya katılan farklı ülkelerdeki yerel ve göçmen öğrenciler arasındaki farklılıkların karşılaştırılmasına olanak sağlamıştır. Bu metodoloji seçilmiştir çünkü Mann-Whitney U-testi kullanılarak sadece yerli ve göçmenler arasındaki farklılıklar analiz edildiğinde, sadece SB[Q34] ve SD[Q49] maddeleri için farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre, yerel ve göçmen kökenli öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmadığından H3 hipotezi reddedilmiştir.

Örneklem yerel veya göçmen kökene göre ayrıldığında ve ikamet edilen ülkeye göre gruplandırılmış Kruskal-Wallis analizi yapıldığında elde edilen sonuçlarla ilgili olarak, yerel kökenli öğrenciler arasında ülkeye bağlı olarak çok sayıda önemli farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar en çok kapsayıcı uygulamalar (Boyut 2) ve okul performansı (Boyut 3) boyutlarında belirgindir. Bununla birlikte, göçmen kökenli öğrencilerle analiz yapıldığında, ikamet edilen ülkeye göre anlamlı farklılıkların sayısı önemli ölçüde azalmakta ve daha çok eğitimsel kazanımla ilişkili boyuta odaklanmaktadır. Bu bulgular, ikamet edilen ülkenin okullarda öğrenciler tarafından algılanan kapsayıcılık düzeyini etkilediği hipotezinin kabulünü desteklemektedir (H4).

Son olarak, Kruskal-Wallis testi uygulanarak, Tablo 5'te detaylandırıldığı üzere, çalışmaya dahil olan dört okul arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, değerlendirilen tüm boyutları kapsayan her bir boyutun maddelerinin çoğunda gözlenmektedir.

Hipotez testinden elde edilen sonuçların tam süreci şu adreste mevcuttur (García-Holgado, 2023).

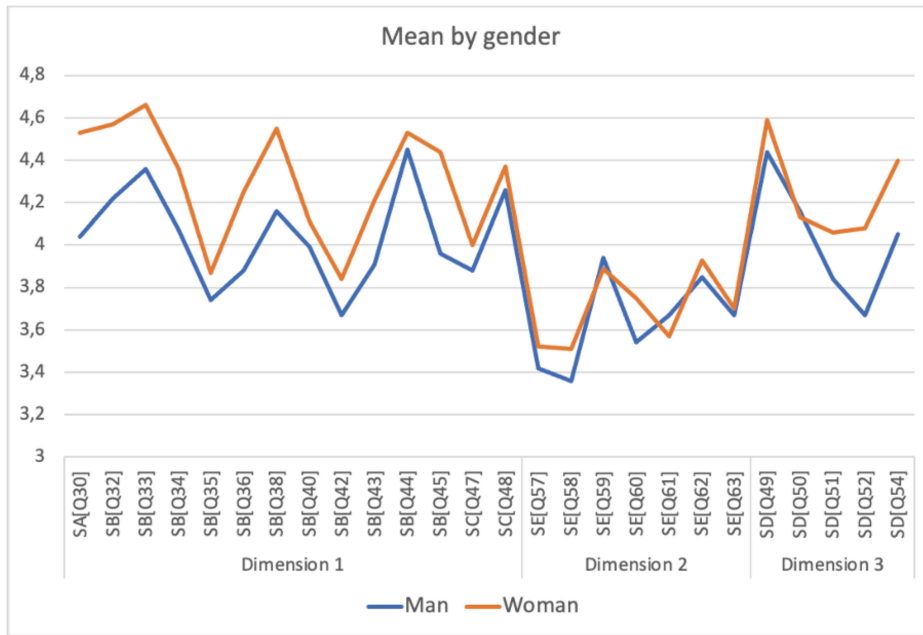


4. Tartışma

Bu çalışma boyunca, Avrupa'daki ilk, orta ve mesleki eğitim ortamlarında kapsayıcılık algısını etkileyen unsurları incelemeye odaklanan bir dizi araştırma sorusunu ele almayı amaçlıyoruz. Amaç, İngilizce sınıflarında Avrupa değerlerini teşvik etmek amacıyla çevrimiçi araçlar kullanarak oyunlaştırma stratejilerinin geliştirilmesi için ampirik bir temel oluşturmaktır. Bu, öğrenciler arasında tespit edilen temel zorlukların ele alınmasını ve dil, cinsiyet ve öğrencilerin menşe ülkesi ile ilgili eşitsizlikleri azaltmak için kurumsal önlemlerin önerilmesini içerir.

Araştırma sorusu ile ilgili olarak "S1. Göçmen öğrencilerin entegrasyonunda zorluklara neden olan faktörler nelerdir?" sorusuyla ilgili olarak yapılan hipotez analizleri, cinsiyetin öğrencilerin okul ortamlarına dahil olma algılarında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okulda eşitlik ve refahla ilgili neredeyse tüm konularda daha olumlu bir algıya sahip olduğu vurgulanmaktadır. Okulda kendini değerli ve güvende hissetme (SA[S30] ve SB[S45]), öğretmenlerden ve akranlardan nezaket algısı (SB[S32] ve SB[S33]), sınıfta kuralların oluşturulmasında öğrencilerin yetkilendirilmesi (SB[S34]), öğretim personeli tarafından sağlanan yardım (SB[S36]) ve okulda kaynaştırmanın önemine ilişkin görüş (SB[S38]) ile bağlantılı maddelerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Buna ek olarak, akademik başarı ile ilgili iki maddede anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, kadınların erkeklere kıyasla ders çalışmaya (SD[Q52]) ve öğrenme sürecine (SD[Q54]) daha fazla ilgi gösterdiği görülmektedir.



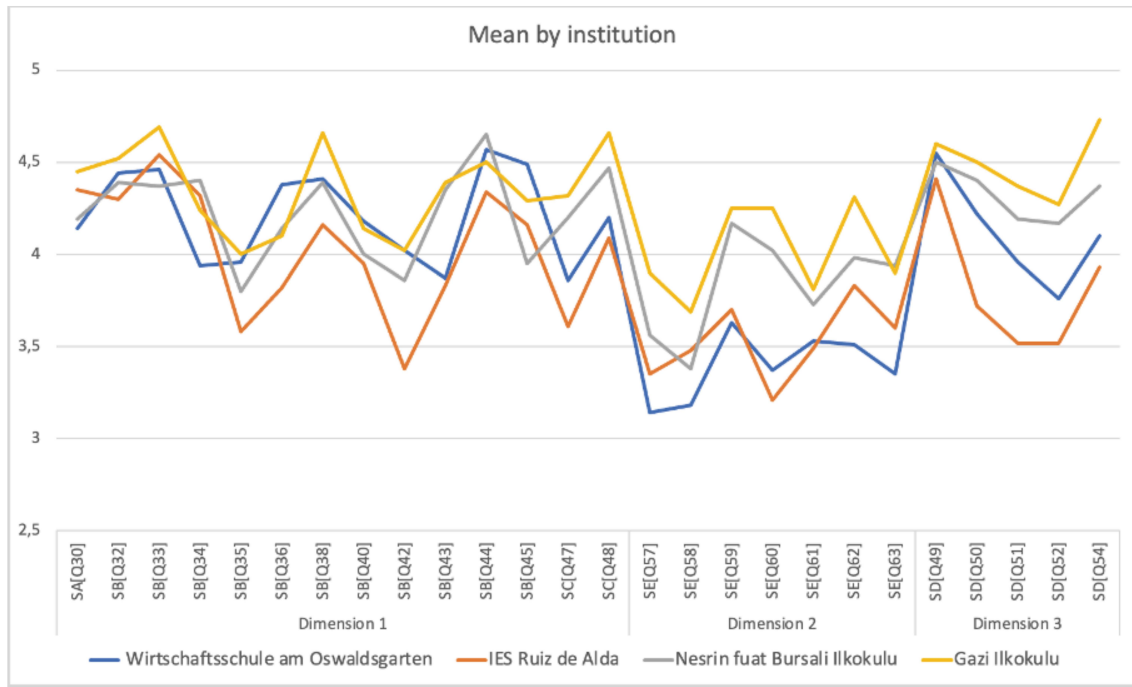
Şekil 3. Cinsiyet analizine göre ortalamaların karşılaştırılması.

Öte yandan, okulun ana dilinden farklı bir dil konuşmanın yaratabileceği zorluklara rağmen, bu durumun öğrencilerin okul ortamlarındaki kaynaştırma algılarında önemli bir faktör olmadığı tespit edilmiştir.

Ancak, örneklemdaki farklı okullar arasında önemli farklılıklar gözlenmiştir (Şekil 3). İspanya'da, özellikle Murcia bölgesinde bulunan ortaokul, çalışmaya katılan öğrencilerin

kapsayıcılık algısı açısından daha az olumlu sonuçlar göstermektedir. Değerlendirilen tüm boyutlarda önemli farklılıklar tespit edilmiş, özellikle kapsayıcı uygulamalar ve akademik performans öne çıkmıştır.

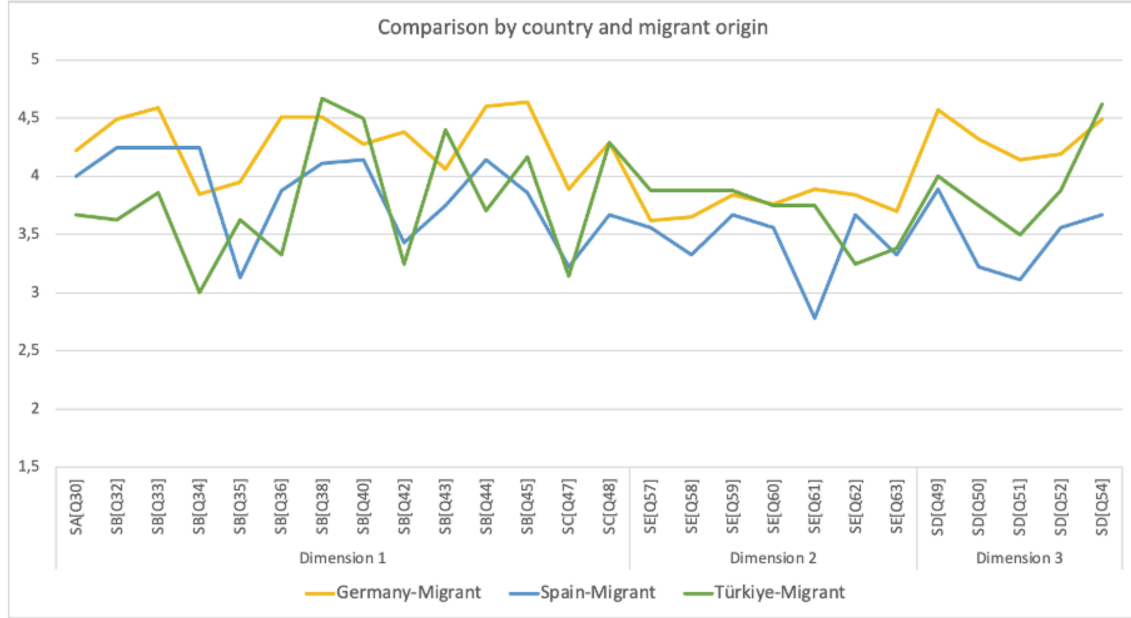
Akademik başarı ile ilgili olan Boyut 3'te Türkiye'deki okullar daha yüksek ortalama değerler göstermektedir. Genel olarak, Türkiye'de okuyan öğrenciler daha iyi notlar almakta, ders çalışmaya daha fazla ilgi göstermekte ve derslere düzenli olarak katılmaktadır. Okullar arasında anlamlı bir fark bulunmayan tek madde SD[S49] olup, genel olarak araştırmaya katılan öğrencilerin derslere düzenli olarak katıldığını göstermektedir.



Şekil 4. Eğitim kurumuna göre analiz ile ortalamaların karşılaştırılması

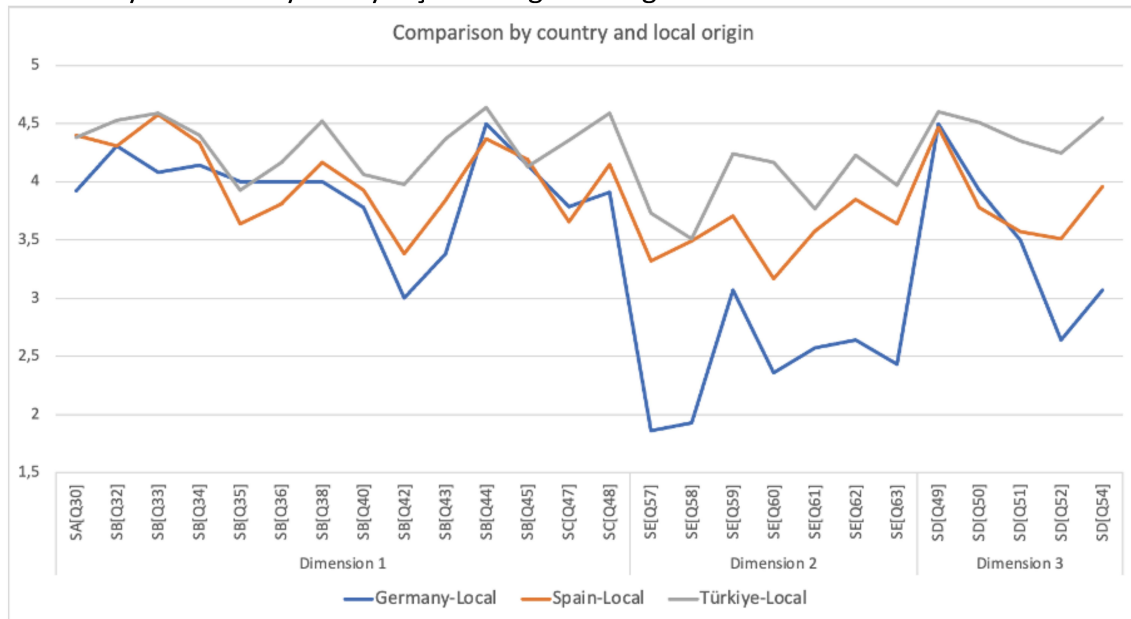
"S2. Yerel ve göçmen öğrenciler arasında kaynaştırma algılarında farklılıklar var mıdır?" sorusuyla ilgili olarak, ülke ve yerel ya da göçmen köken değişkenlerine dayalı hipotez analizi, incelenen farklı okullarda kaynaştırma algıları açısından temel sorunları belirlemek için değerli bilgiler sağlamıştır. Şekil 4, göçmen kökenli öğrenciler arasında bulunan önemli farklılıkları göstermekte ve ikamet edilen ülkenin kaynaştırma algıları üzerinde bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, genel anlamda, Almanya'da ikamet eden göçmen öğrencilerin İspanya ve Türkiye'de ikamet eden öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde kaynaştırma algıladıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, okul performansı ile ilgili fark göze çarpmaktadır; Almanya kendi

performansını en olumlu algılayan ülkedir ve bu da muhtemelen daha iyi bir kapsayıcılık algısıyla bağlantılıdır.



Şekil 5. Ükelere göre gruplandırılmış göçmen kökenli öğrencilerin ortalamalarına dayalı karşılaştırma

Yerel kökenli öğrenciler için, maddelerin çoğunda önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Ortalamaların karşılaştırmalı analizine göre (Şekil 5), Almanya'daki yerli öğrenciler okulda kaynaştırmanın iyileştirilmesi için herhangi bir önlem alınmasına gerek olmadığını düşünmektedir. Bu bulgu, Almanya'daki okullarda hem göçmen hem de yerli öğrenciler arasında yüksek düzeyde kaynaştırma algısına bağlanabilir.



Şekil 6. Karşılaştırma, ülkelere göre gruplandırılmış yerel kökenli öğrencilerin ortalamalarına dayanmaktadır.

Araştırma sorusu ile ilgili olarak "S3. Okullarda kapsayıcılığı geliştiren faktörler nelerdir? Mevcut olanlar nelerdir?" sorusuna ilişkin olarak, Boyut 2, kapsayıcı uygulamalara göre, katılımcıların "katıldıkları" veya "kesinlikle katıldıkları" uygulamaların şunlar olduğu tespit edilmiştir: 160 olumlu yanıtla SE[S59] (Eğlenceli öğrenme etkinlikleri); 163 yanıtla SE[S62] (Okulda öğrendiğim şeylerin gerçek dünyada nasıl önemli olduğuna dair daha fazla örnek); ve 160 yanıtla SE[S63] (Uyum sürecinde daha fazla destek).

En az katıldıkları kapsayıcı uygulamanın ev ödevlerinde ekstra yardım sağlamak olduğunu (SE[Q58]), sadece 23 öğrencinin kesinlikle katılmadığını, yanıtların çoğunun 70 yanıtla ne katılıyorum ne de katılmıyorum aralığında olduğunu belirtmek önemlidir.

Buna ek olarak, en çok olumsuz yanıt alan uygulama, ikamet edilen ülkenin diliyle dil desteğidir (SE[Q57]). Bu maddeye verilen yanıtların toplamda %12,93'ü katılmadıklarını belirtmiştir.

5. Sonuçlar

Bu çalışma, Almanya, İspanya ve Türkiye'deki ilk, orta ve mesleki okullarda kaynaştırmayı iyileştirmeye yönelik tedbirlerin uygulanmasını desteklemek için ampirik bir temel sağlamaktadır. Sonuçlar, öğrencilerin algıları hakkında fikir vererek okul ortamlarının iyileştirilmesine aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Yüksek göç ve kültürel sorunlar gibi çeşitli kapsayıcılık zorluklarına sahip okulların seçimi, anlayışı zenginleştirmektedir. Veri odaklı yaklaşım, hem örgün eğitimde hem de gayri resmi ve gençlik girişimlerinde Avrupa düzeyinde değer katmaktadır. İncelenen okullardaki önemli göçmen varlığı göz önünde bulundurulduğunda, kapsayıcılığı erken yaşlardan itibaren ele almanın, hem okul ortamını hem de toplumun genelini etkileyen kapsayıcı alanlar yaratmanın önemini vurgulamaktadır.

5.1. Sınırlamalar

Bu çalışmanın sınırlılıklarıyla ilgili olarak, katılımcı okullardaki yerel ve göçmen öğrenci sayıları arasındaki dengesizlik öne çıkmaktadır. Göçmen öğrenci oranının yüksek olduğu okullar seçilmiş olsa da, bu okullar veri toplamada dil engelleri ve veli izinlerinin alınması gibi zorluklarla karşılaşmıştır. Özellikle, Türk okullarında göçmen öğrencilerin az temsil edildiği gözlemlenmiştir; bu durum muhtemelen Türkiye'de bu tür bir çalışmanın göçmen nüfusun yoğun olduğu okullarda yürütülmesine yönelik ekonomik ve zaman kısıtlamalarından kaynaklanmaktadır.

Ebeveynlerin istihdam sektörünün öğrencilerin kaynaştırma algıları üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını incelemenin mümkün olmadığını belirtmek gerekir. Bunun nedeni, sorunun açık uçlu bir şekilde sorulmuş olması ve analiz için elde edilen yanıtların kategorize edilmesinin mümkün olmamasıdır.

5.2. Öneriler ve gelecekteki çalışma alanları

Gelecekteki çalışma alanlarıyla ilgili olarak, kapsayıcı eğitim ortamlarının geliştirilmesini ilerletmek için çeşitli alanlar önerilmektedir. Okullarda kaynaştırmanın farklı yönlerini ele alan araştırma ve çalışmaların sürdürülmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bu çalışma,



öğretmenlerin bakış açısından kaynaştırma algısı üzerine yapılan çalışmaya paralel olarak tamamlanmaktadır.

Üçüncü araştırma sorusunda elde edilen sonuçlara göre, teknoloji ve yenilikçi kaynakların entegrasyonu, eğitim kurumlarında kapsayıcı ortamlar yaratmayı amaçlayan çeşitli girişimler için bir itici güç olarak önerilmektedir. Bu girişim GAMIGRATION projesi faaliyetlerinin bir parçası olarak planlanmıştır. Bu çalışmaya katılan okullarda tespit edilen ihtiyaçların giderilmesi için erişilebilir dijital araç ve uygulamaların oluşturulması, katılımı teşvik etmek ve kapsayıcı öğrenmeyi desteklemek için oyunlaştırma ve oyun temelli pedagojik yaklaşımların uygulanması öngörülmektedir.



6. Referanslar

- Agani-Destani, N., Hoxha, L., & Kelmendi, K. (2015). *Survey on Inclusive Education in ten Primary Schools of Kosovo*. .
- García-Holgado, L. (2023). *Estudio sobre la percepción de la inclusión en Instituciones Educativas Europeas* [Master, Universidad de Salamanca].
- García-Holgado, L., Vázquez-Ingelmo, A., García-Holgado, A., García-Peñalvo, F. J., Yiğit, Ö., Ramón-Navarro, C., Gökçen Pasin, D., Aktug, C., & Greilich, A. (2023). *Gamified Values Education for Fostering Migrant Integration at Schools* Proceedings TEEM 2022: Tenth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality: Salamanca, Spain, October 19–21, 2022, Salamanca, Spain. https://doi.org/10.1007/978-981-99-0942-1_118
- Kalter, F., Heath, A., Hewstone, M., Jonsson, J., Kogan, I. I., & Tubergen, F. (2013). Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU). <https://doi.org/10.4232/cils4eu.5353.1.1.0>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. <https://books.google.es/books?id=5A2QDwAAQBAJ>
- STEMS, C. (2017). *STEMS Project – O1 Need/Situation Analysis: Technical datasheet for the application of the survey*.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103689. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>

