



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

İNGİLTERE'DE GÖÇMEN ÖĞRENCİLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM

POLİTİKALARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HÜSNIYE MERVE BİNGÖL

BURSA

2019



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

İNGİLTERE'DE GÖÇMEN ÖĞRENCİLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM

POLİTİKALARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüsniye Merve BİNGÖL

Danışman

Doç. Dr. Fatih Demirel

BURSA

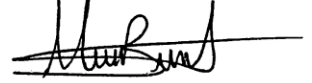
2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

HÜSNIYE MERVE BİNGÖL

09/09/2019





EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 09/08/2019

Tez Başlığı / Konusu: İngiltere'de Göçmen Öğrenciler İçin Geliştirilen Eğitim Politikalarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam sayfalık kısmına ilişkin, 09/08/2019 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 3 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

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

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı: Hüsniye Merve Bingöl
Öğrenci No: 801771001
Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler
Programı:
Statüsü: Y.Lisans Doktora

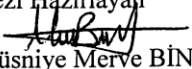
Tarih ve İmza
09/08/2019

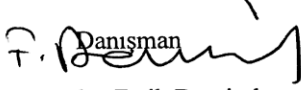
Danışman
Doç. Dr. Fatih Demirel
09/08/2019


* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“İngiltere’de Göçmen Öğrenciler İçin Geliştirilen Eğitim Politikalarının İncelenmesi”
adlı yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun
olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Hüsnüye Merve BİNGÖL

Danışman

Doç. Dr. Fatih Demirel


Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD Başkanı
Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

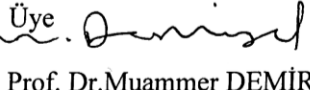
Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında 801771001 numaralı HÜSNİYE MERVE BİNGÖL'ün hazırladığı "İngiltere'de Göçmen Öğrenciler İçin Geliştirilen Eğitim Politikalarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 08/08/2019 günü 11.12. saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)


Doç. Dr. FATİH DEMİREL

Bursa Uludağ Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-2098-4786>

Üye 
Prof. Dr. Muammer DEMİREL

Bursa Uludağ Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-7884-222X>

Üye

Prof. Dr. Sabhan Ortak


Afyon Kocatepe Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0001-9180-0158>

Önsöz

Bu çalışmada İngiltere’de göçmen öğrenciler için geliştirilmiş eğitim politikaları incelenmiştir. Çalışmam boyunca bilgisi, görüş ve önerileriyle akademik süreçte bana yol gösteren, tez yazım sürecinde konuya ilişkin katkılarını, hoşgörüsünü, desteğini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Fatih DEMİREL’e teşekkürlerimi sunarım.

Yine lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi, görüş ve tavsiyeleriyle bana yardımcı olan değerli hocalarım Prof.Dr. Muammer DEMİREL ve Prof.Dr. Abamüslim AKDEMİR’e teşekkür ederim.

Fikirleri ve yardımlarıyla her zaman bana destek veren değerli çalışma arkadaşlarım araştırma görevlileri; Burcu Nur BAŞTÜRK ŞAHİN’e, Elif ALKAR’a, Gülden ALTIN’a, Ahmet ÇOPUR’a ve Abdullah Ragıp ERSÖZ’e teşekkür ederim.

Hayatım boyunca hep yanımda olduklarını hissettiğim, sonsuz destek ve sevgileriyle beni yalnız bırakmayan rahmetli Babama; canım Anneme, abilerime teşekkür ederim.

Ve son olarak tez çalışmamı 2210-Yurt içi yüksek lisans burs programı ile destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna teşekkür ederim..

Hüsniye Merve Bingöl

Özet

Yazar	: HÜSNİYE MERVE BİNGÖL
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: XVII+163
Mezuniyet Tarihi	: .../.../2019
Tez	: İngiltere’de Göçmen Öğrenciler İçin Geliştirilen Eğitim Politikalarının İncelenmesi
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Fatih Demirel

İNGİLTERE’DE GÖÇMEN ÖĞRENCİLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM POLİTİKALARININ İNCELENMESİ

Özet

Bu çalışmada, İngiltere’deki göçmen çocukların ve onların ebeveynlerinin okulu ilk ziyaretlerinde karşılamanın nasıl gerçekleştiğini, okula başladıktan sonraki eğitim süreci ve okul aile iş birliğinin çocukların eğitimlerindeki yerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda İngiltere Eğitim ve Beceriler Bakanlığının (DfES) hazırlamış olduğu ulusal strateji raporları, eğitimin denetlenmesinden sorumlu olan Ofsted kurumuna bağlı müfettişlerin hazırlamış olduğu raporlar, İngilizce’yi ek bir dil olarak öğrenen çocukların başarılarını yükseltmeyi amaçlayan Bell Vakfı’nın önerdiği etkinlikler ve çalışmalar kullanılarak doküman analizi yapılmıştır. Çalışmada öncelikle İngiltere’ye göçün tarihçesi, İngiltere’nin eğitim sistemine değinilmiş sonrasında çalışmanın problem durumu belirlenmiştir. İngiltere’ye gelen göçmen öğrencilerin okul ortamında nasıl karşılandığı; göçmen öğrenciler

okula başladıktan sonra öğrenciye yönelik hazırlanan uygulamalar, etkinlikler, örnek ders uygulamaları ve okul aile iş birliğini sağlamaya yönelik yapılanlara değinilmiştir.

İngiltere’de göçmen çocukların topluma uyumlarının sağlanması ve eğitimlerine yönelik hazırlanan politikalar tarihi süreç içerisinde değişiklik göstermiştir. 1960 ve 1970’lerde politikalar göçmenlerin asimilasyonunu ve uyumunu amaçlarken, 1980’lerde çokkültürlü ve ırkçılık karşıtı politikalar biçimine bürünmüştür. 1990 ve 2000’lere gelindiğinde ise kaynaştırma fikri benimsenerek bu yönde politikalar hazırlanmaya başlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göç, göçmen, göçmen çocuk, göçmen eğitimi, EAL öğrencisi, göçmen çocukların eğitimi, İngiltere.

ABSTRACT

Author : HÜSNİYE MERVE BİNGÖL
University : Bursa Uludag University
Field : Turkish and Social Sciences Education
Branch : Social Studies Education
Degree Awarded : Master
Page Number : XVII +163
Degree Date : .../.../2019
Thesis : An Investigation on the Education Policies Developed for
Immigrant Students in England
Supervisor : Doç. Dr. Fatih DEMİREL

AN INVESTIGATION ON THE EDUCATION POLICIES DEVELOPED FOR IMMIGRANT STUDENTS IN ENGLAND

In this study, it is aimed to reveal how immigrant children and their parents are welcomed on their first visit to a school in England, the education process after the immigrant children start to school, and the activities committed to provide the cooperation between the family and school. In this respect, document analysis was conducted by using national strategy reports prepared by the Department for Education and Skills (DfES); reports prepared by the Ofsted's inspectors who are responsible for the supervision of the educational institutions; activities and studies proposed by The Bell Foundation Foundation, aimed at raising the achievements of children in learning English as an additional language. In the study, first it is mentioned the history of migration to England and England's education system then the problem situation of the study was determined. It is mentioned how immigrant students in England are welcomed in the school environment; which practices,

activities and sample course practices are provided for immigrant students after the beginning of the school; the cooperation between the family and school.

Education policies developed in England have been changed in the historical process. In 1960's and 1970's, the policies aim the assimilation and adaptation of immigrants, whereas in the 1980's they took form of multicultural and antiracist policies. By the 1990 and 2000 's, the idea of inclusion was adopted and the policies began to be prepared in this direction.

Keywords: immigration, migrant, immigrant child, immigrant education, EAL student, immigrant children's education, England.



İçindekiler

Önsöz	v
Özet.....	vi
Abstract	viii
İçindekiler	x
Kısaltmalar Listesi	xv
Tablo Listesi.....	xvi
Şekiller Listesi.....	xvii
1. Bölüm Giriş.....	1
1.1.İngiltere’ye Göçün Tarihiçesi	12
1.2. İngiltere’nin Eğitim Sistemi.....	16
1.3. Problem Durumu.....	23
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	31
1.5. Problem Cümlesi.....	32
1.6. Tanımlar	32
2. Bölüm Kuramsal Çerçeve	34
2.1. Birleşik Krallık’ın Eğitim Politikalarında Göçmenler	34
2.2. İngiltere’deki EAL Öğrencileri	38
2.3. EAL Öğrencilerinin Başarısını Etkileyen Etmenler.....	40
3. Bölüm Yöntem.....	43

4. Bölüm Bulgular.....	44
4.1 Göçmen Öğrencilerin Karşılanmasında Hazırlık.....	44
4.1.1. Göçmen çocuğun karşılanmasında okul.	44
4.1.2. Göçmen çocukların karşılanmasında okul müdürleri.	47
4.1.3. Sınıf öğretmenlerine düşen görevler.	49
4.1.4. LEA (Local Education Authority- Yerel Eğitim Yetkililerine) düşen görevler.....	51
4.2. Göçmen Çocuk ile Ailenin Karşılanması.....	51
4.2.1. Göçmen öğrencilerin önceki tecrübeleri.	51
4.2.2. Göçmen öğrencilerin İngiltere'ye geldikten sonraki tecrübeleri.	53
4.2.3. Göçmen öğrencilerin ilkokullarda karşılanması ve ilk görüşme.	55
4.2.4. Göçmen öğrencilerin ortaokullarda karşılanması ve ilk görüşme.	60
4.3. Göçmen Öğrencinin Okula Başladıktan Sonraki Süreci.....	63
4.3.1. Yeni gelen öğrenciyi bir sınıfa yerleştirmek.....	63
4.3.2. Öğrenciyi değerlendirmek için kullanılacak yöntemler.....	67
4.3.3. Çocuğun okula ait olduğunu hissettirebilecek uygulamalar.	69
4.3.4. Yeni gelen öğrencilere yardımcı olması için belirlenen arkadaşlar ve yetişkinler.	70
4.3.5. EAL öğrencilerine faydalı olabilecek etkinlikler.....	72
4.3.6. Öğrenciye ilk yıllarda İngilizce desteği sağlama.	73
4.3.7. Dil politikasını geliştirmek için yapılabilecekler.	75

4.3.7.1. Çeviri sözlüklerin kullanımı.....	77
4.3.7.2. Flash kartlar (eğitici kartlar).....	78
4.3.7.3. DART (metinle ilgili yönlendirilmiş etkinlikler).....	78
4.3.7.4. Dikte ile yazma (dictogloss).....	79
4.3.7.5. Grafik düzenleyiciler.....	80
4.3.7.6. Yeni bir kelime tanıtmaya.....	80
4.3.7.7. Language drills (kelime veya cümle tekrarı).....	81
4.3.7.7.1. Zincir kelime tekrarı.....	81
4.3.7.7.2. Toplu drills.....	81
4.3.7.7.3. Nesneyi bul.....	82
4.3.7.7.4. Pazara gittim.....	82
4.3.7.8. Modelleme.....	82
4.3.7.9. Anlam için okuma.....	83
4.3.7.10. Yerleştirme tablosu.....	84
4.3.7.11. Bilginin İnşası (scaffolding).....	84
4.3.7.12. Konuşma ve yazma etkinlikleri.....	85
4.3.8. İşbirlikçi çalışmayı sağlayabilecek etkinlikler.....	86
4.3.8.1. Dinleme üçgeni.....	87
4.3.8.2. Düşün-eşleş-paylaş.....	87
4.3.8.3. Kartopu.....	87
4.3.8.4. Rekabete dayalı oyunlar.....	87

4.3.8.5. Drama ve rol oynama.	87
4.3.8.6. Jigsaw (ayrılıp birleşme) etkinlikleri.....	88
4.3.8.7. Bariyer oyunu.	88
4.3.8.8. Görsel destek ve ICT (information and communications technology-bilgi ve iletişim teknolojisi) kullanımı.	89
4.3.10. İngiltere'deki başarılı okullardan örnekler.....	97
4.3.10.1. Sudbourne ilkokulu.	98
4.3.10.2. Allforthing ilkokulu.....	99
4.3.10.3. Maat Farm Junior Okulu.	100
4.3.11. İlkokulların örnek ders uygulamaları.....	106
4.3.11.1. Anaokulunda oyuncak bebek (persona dolls) kullanımı.	106
4.3.11.2. Birinci yıl okuryazarlık dersi.....	107
4.3.11.3. İkinci yıl okuryazarlık dersi.	107
4.3.11.4. Altıncı yıl İngilizce dersi.....	108
4.3.11.5. Altıncı yıl fen dersi.....	109
4.3.12. Ortaokuldaki ders uygulamaları.....	109
4.3.12.1. Sekizinci yıl coğrafya dersi.	110
4.3.12.2. Sekizinci yıl fen dersi.	110
4.3.12.3. Onuncu yıl medya dersi.....	111
4.3.12.4. On birinci yıl İngilizce dersi.....	112
4.4 Okul Aile İş Birliği	112

4.4.1. Ailelerin çocuğun başarısındaki yeri.....	113
4.4.2. Ebeveyn katılımını azaltan nedenler.	113
4.4.3. Ebeveynleri karşılama faaliyetleri.	114
4.4.4. Okul-aile iş birliğini başarılı bir şekilde yürüten okulların özellikleri.....	115
4.4.5. Ebeveynlerle yapılan etkinlikler.	116
4.3.6. Okuldaki ırkçı olaylara karşı okul-aile iş birliği	120
5. Bölüm Sonuç ve Öneriler.....	122
5.1. Sonuç.....	122
5.2. Öneriler	131
6. Bölüm.....	137
Kaynakça.....	137
Ekler.....	153
Özgeçmiş.....	162

Kısaltmalar Listesi

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

EAL: English as an Additional Language-İngilizce'yi Ek Bir Dil Olarak Öğrenen

DCSF: Department for Children, Schools and Families-Çocuk, Okullar ve Aileler
Bakanlığı

DFEE: Department for Education and Employment-Eğitim ve İstihdam Bakanlığı

DFES: Department for Education and Skills-Eğitim ve Beceriler Bakanlığı

EMA: Ethnic Minority Achievement-Etnik Azınlık Başarı

EMAG: Ethnic Minority Achievement Grant- Etnik Azınlık Başarı Fonu

EMAN: Ethnic Minority Achievement Network- Etnik Azınlık Başarı Ağı

EYFS: Early Years Foundation Stage-Erken Yıllar Hazırlık Aşaması

FLE: English as First Language-Anadil Olarak İngilizce

HMI: Her Majesty's Inspectors- Majestelerinin Müfettişleri

GCSE: General Certificate of Secondary Education- Genel Orta Öğretim Sertifikası

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

Ofsted: The Office for Standard in Education- Eğitim Standartları Ofisi

PISA: Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci
Değerlendirme Programı

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

Tablo Listesi

Tablo 1 <i>Sınıf Düzeyleri (Key Stages)</i>	17
---	----



Şekiller Listesi

Şekil 1 2015 yılındaki Anadili İngilizce dışında olan öğrencilerin payı, S. Strand, 2016, s. 4'ten aynen alınmıştır	38
Şekil 2 İngiltere'deki ilk, orta ve özel okullardaki EAL nüfusu, 1997–2017 (Demie, 2018) den alıntı yapılmıştır	39
Şekil 3 2015 yılında EAL Öğrencilerinin bölgelere göre öğrencilerin payı, S. Strand, 2016 s. 5'ten aynen alınmıştır	39
Şekil 4 EAL Öğrencilerinin Öğrenme İçeriği (Milton Keynes Ethnic Minority Achievement Support Service, 2004, sy 5'teki Diyagram 1'den uyarlanmıştır)	42

1. Bölüm

Giriş

Göç; insanların siyasi, ekonomik, sosyal, doğal nedenlere bağlı olarak buldukları yerlerden ayrılıp bir başka yere gitmeleri, yani coğrafi anlamda yer değiştirmeleridir. Yer değiştirmenin göç olarak kabul edilebilmesi için uluslararası bir sınır geçilebileceği gibi aynı ülke içinde yer değiştirme şeklinde de olabilmektedir. Ancak bireylerin tatil yapmak veya tedavi görmek amacıyla gittikleri yerler veya ziyaret amacıyla herhangi bir yere gitmeleri göç olarak kabul edilmemektedir. Göç eden kişiye göçmen denilmektedir. Göçmenler; bireylerin yaşadıkları yerlerdeki sahip oldukları ekonomik, sosyal yaşam şartlarını daha iyi hale getirebilmek, kendi hayatı ve ailesiyle ilgili istekleri gerçekleştirebilmek amacıyla yaşadıkları ülkeden başka bir yere göç eden kişilerdir. Göç ve göçmenlik olgusu insanın yaşadığı her yerde ve her zamanda var olmuştur. Dünyada, gerçekleşen savaşlar, yapılan sürgünler, yaşanan açlık, işsizlik, geçim zorluğu gibi nedenlerden dolayı asırlardır devam eden bir yer değiştirme vardır (Adıgüzel, 2018).

İnsanların çeşitli nedenlere bağlı olarak göç etmek zorunda kalması, yaşadığı yeri değiştirmesi zihninde olumsuz bir etkiye neden olabilir. Yaşanan bu olumsuz etki, kişilerin yaşına, ayrıldığı ülkeye olan bağlılığına, göç ettiği ülkeyle kendi ülkesindeki farklılıklara, göçü gönüllü olarak gerçekleştirip gerçekleştirilmemesine bağlı olarak kişiden kişiye değişmektedir. Göç eden kişiler ya geldikleri ortama uyum sağlar ya da üzerinde travma bırakabilecek etkiler yaşar (Akhtar, 2018). Göç ederken yaşanabileceklerin travmatik etki bırakması üzerine örnek olarak Sigmund Freud verilebilir. Ailesiyle birlikte küçük yaşta Leipzig'den Viyana'ya trenle göç eden Freud, istasyonda olan gaz püskürtmeli ışıkları cehennemde yanan ruhlara benzetmiş ve sonrasında yaşadığı büyük korku nedeniyle yıllarca süren tren fobisine sahip olmuştur (Mercan, 2018).

Günümüzde Türkiye'nin yer aldığı Anadolu toprakları asırlardır birçok farklı ülkeden çeşitli nedenlere dayalı olarak göç almaktadır. Anadolu topraklarının coğrafyası, sahip olduğu yer altı ve yer üstü zenginlikleri, iklimi ve sahip olduğu birçok özelliğin yaşam şartları için uygun koşulları sağlaması, tarih boyunca insanların bu topraklara göç etmesinde cazip bir rol oynamıştır.

Anadolu'ya Türk göçleri yaklaşık olarak 11. yüzyıldan 13. yüzyıla kadar, Büyük Selçuklu Devleti'nin kurulmasıyla birlikte topraklarının Türkleşmesini sağlamak amacıyla başlamıştır. 1071 Malazgirt Savaşı'ndan sonra Oğuz Türkleri, Kuman, Bulgar, Peçenek, Uz toplulukları Anadolu'ya göç etmiştir (Kayapınar & Ayönü, 2015). Anadolu'ya siyasi nedenli olan zoraki göçler 18. Yüzyılda başlamış ve 19. Yüzyıl boyunca artış göstererek devam etmiştir. Kırım, Kafkasya ve Rumeli'den olan göçler siyasi ve dini nedenlerden dolayı olmuştur (Yazıcı & Demirel, 2006). Osmanlı Devleti, ülkeye olan göçü, bir devlet politikası olarak benimseyerek, iskan nüfus artırıcı bir yöntem olarak teşvik etmiştir. Bu politikadaki temel amaç; fethedilen topraklarda, isyan çıkarma ihtimali olanları Anadolu'da başka bir yere göndermek, Anadolu'dan o topraklara ise Türk halkını yerleştirerek bölgeyi Türkleştirmektir. Osmanlı Devleti döneminde, Bizans ve Şam'dan birçok Yahudi, Osmanlı topraklarına göç etmiştir (Güleryüz, 2015). Yine Osmanlı Devleti'nin savaşlarda gösterdiği başarısızlıklar nedeniyle topraklarını kaybetmesiyle, 18. yüzyılın sonlarında Anadolu topraklarına Kırım, Kafkas ve Balkanlardan çok sayıda insan göç etmeye başlamıştır. Kırım'ın Ruslar tarafından ele geçirilmesi sonucu Kırım Hanı'nın İstanbul'a gemiyle kaçması, halkta korkuya neden olmuş ve çok sayıda insan Anadolu'ya göç etmiştir. 1804'te Sırp İsyanı'yla başlayan Osmanlı Devleti ve Ruslar arasındaki gerçekleşen savaşlarla birlikte yine Anadolu'ya göçler yaşanmıştır. Göç eden kişiler, devlet tarafından Anadolu'nun çeşitli bölgelerine yerleştirilmiştir. Göçmenlerin yerleştirilmesi ve barınma işlerinde onlara yardımcı olabilmek için devlet 'Muhacirin Komisyonu'nu kurmuştur. Devlet, kendi ülkesine göç eden kişilerin

geldikleri ülkelerden Osmanlı limanlarına ulaşınca kadar vapur ücretlerini karşılamıştır. Devlet, durumu iyi olmayan aileler için evler yaptırarak onların barınmalarını sağlamıştır. Ayrıca gelenleri 10 sene vergi, 20 sene de askerlikten muaf tutmuştur (Demirel, 2005). Osmanlı Devleti'nin hakim olduğu topraklarda ve hakimiyeti dışındaki Kafkas bölgelerindeki Türk ve Müslümanların göç yönleri daima Osmanlı topraklarına doğru olmuştur. 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nda Rus saldırılarına karşı topraklarını savunan Artvin ve Batum halkı, savaşın sonunda Kars, Ardahan ve Batum sancaklarının Rusya'ya 'avaş tazminatı olarak verilmesinin ardından on binlerce halk Osmanlı'ya göç etmiştir (Demirel, 2009). 1878 Berlin Antlaşması sonucu Boşnaklar Osmanlı Devleti'ne göç etmiştir. 1878'de başlayan göç süreci, Osmanlı ile Rusya ve Avusturya savaşları ve iç çatışmalar oldukça devam etmiştir (Demirel, 2010).

30 Ocak 1923'te yapılan Lozan Konferansı'nda Batı Trakya'daki Müslümanlar ile İstanbul'da bulunan Rumlar ayrı tutularak bir protokol imzalanmıştır. Bunun neticesinde 1 Mayıs 1923'te, Türkiye'deki Ortodoks Rumlar ve Yunanistan'daki yaşayan Müslüman Türkler zorunlu değiş tokuşa tabi tutulmuştur. Ankara Hükümeti gelenlerin yerleşmelerini düzenlemek amacıyla 13 Ekim 1923'te Mübadele İmar ve İskân Vekâleti'ni kurmuştur (Macar, 2015). 1992-1995 Bosna ile 1998-1999 Kosova Savaşları sırasında Türkiye'ye göç eden Kosova ve Bosna mültecilerine sığınma hakları verilmiştir (Baklacioğlu, 2015). 1979 İran Devrimi sonrasında birçok kişi ülkelerindeki siyasi nedenlerden dolayı Avrupa, Kuzey Amerika'ya göç edene kadar transit bir ülke olarak Türkiye'ye gelmiştir (İçduygu, 2015). 1989'da Bulgaristan'da Komünizmin çöküşünden önce Türk ve Pomak vatandaşlar göçe zorlanmıştır. Türkiye ilk zamanlarda mültecilere kapılarını açmış ve onların ülkeye uyumlarını sağlamak amacıyla politikalar hazırlamıştır. Çok sayıda Türk soyundan olan sığınmacı Türkiye'ye göç etmiştir. 1991'de birçok insan I. Körfez Savaşı'ndan kaçarak Türkiye'ye gelmeye çalışmıştır. Türkiye, buradan gelenleri ulusal kimlik ve güvenliği için

tehlike olarak görmüş ve sınır kapılarının açılmaması için büyük çaba göstermiştir (Kirişçi & Karaca, 2015). 2000-2010 yılları arasında Türkiye’de, Irak’tan, Pakistan’dan, Afganistan’dan, İran’dan ve Bangladeş’ten çok sayıda transit göçmen yakalanmıştır. 2000-2010 yılları arasında ekonomik nedenlerden dolayı Gürcistan, Romanya, Moldova, Ukrayna, Rusya Federasyonu’ndan turist vizesi alarak gelmeye çalışan yabancılar olmuştur (İçduygu, 2015).

1951 yılında Türkiye, Cenevre Sözleşmesi’ni imzalamıştır. Bu sözleşmede coğrafi kısıtlama maddesi bulunmaktadır. Bu maddeye göre Avrupa’dan olanlara mülteci statüsü verilirken Avrupa dışından olan sığınma başvurularına mülteci statüsü verilmemekte, bunun yerine geçici koruma verilmektedir. Türkiye günümüzde de bu maddeyi hala devam ettirmektedir. Ayrıca ilk ulusal mevzuat olan Sığınma Yönetmeliği de 1994’te kabul edilmiş, bu yönetmelikte toplu olarak gelen mülteci akınlarına karşı sınırların kapatılması belirtilmiştir (Kirişçi & Karaca, 2015).

Suriye’de, 2011 yılında rejim karşıtı gösterilerin artarak iç savaşa dönmesiyle halk göç etmeye başlamıştır. Türkiye’ye yönelik ilk toplu göç 29 Nisan 2011’de Hatay’daki Cilvegözü sınır kapısından gerçekleşmiştir. 2011 yılında Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) sürecin yönetilmesi için görevlendirilmiştir. AFAD, göreve mültecilere yönelik kamplar kurarak başlamıştır. Nisan 2013’te ilk ve oldukça kapsamlı olan Sığınma Yasası kabul edilmiştir. Bu yasa 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’dur [YUKK]. Bu yasada toplu olarak gelen mülteci gruplarıyla ilgilenilmiş, yaşanabilecek olaylarda geçici olarak koruma imkânı sağlanmıştır. 2013 yılında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında Göç İdaresi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Erdoğan, 2015). Göç İdaresi Uyum Dairesi Başkanlığı kapsamında Yabancı İletişim Merkezi 2015 yılında kurulmuştur. Bu merkez İngilizce, Türkçe, Arapça, Rusça dillerinde hizmet vermektedir (Şimşek & Kula, 2018).

AFAD'ın görevi 2014'te Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'ne verilmiştir (Kirişçi & Karaca, 2015). Devlet bir süre gelen Suriyelileri misafir olarak değerlendirse de daha sonra onları mülteci olarak adlandırmıştır. Daha sonra 2012 yılında hazırlanan genelgeyle Suriyelilere geçici koruma sağlanmıştır (Kirişçi & Karaca, 2015).

2011 yılından bu yana Suriye'de başlayan iç savaştan dolayı Türkiye'ye olan göçler neticesinde 2019 yılı itibariyle toplamda 3.613.644 kişi göç etmiştir. Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler'in yoğun olarak bulunduğu iller sırasıyla İstanbul, Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Adana, Mersin, Bursa, İzmir, Kilis, Konya'dır (Göç İdaresi, 2019).

Son dönemde gerçekleşen Suriyelilerin Türkiye'ye yönelik göçünde en önemli ve problemlili sorun teşkil eden alan eğitimidir. Gelen çocukların yarısından fazla 18 yaşın altındadır. Çocukların farklı bir dile sahip olması dil probleminin yaşanmasına neden olmuştur. Suriyeli çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanması konusunda Geçici Koruma Yönetmeliği'nin 28. maddesine göre düzenleme yapılmıştır. Bu yönetmeliğe göre eğitim çalışmaları, geçici yerleşim merkezlerinin içinde ve dışında Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) denetiminde yapılacaktır. 36 ile 66 ay arasındaki çocuklara okul öncesi eğitimi sağlanacaktır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki çocuklar için eğitim öğretim çalışmaları MEB'in mevzuatı temelinde sağlanacaktır. Bütün yaş grubundakiler için dil eğitimi, hobi ve meslek kursları insanlardan gelen istek doğrultusunda ayarlanabilecektir. Geçici koruma altında olan göçmenlerin önlisans, lisans ve lisans sonrası eğitimlerine yönelik kaideler Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca belirlenmektedir (Erdoğan, 2015).

2011 yılı öncesinde Türkiye'deki göçmenlerin eğitimi meselesi halkın dikkatini çekmemiş, göçler geçici bir durum olarak değerlendirilmiş ve göçmenler için eğitim politikaları geliştirilmemiştir. Çocuk politikası geliştirmeye dönük çalışma ilk defa 2010 yılında konuşulmuş ve 2011 yılında Birinci Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi hazırlanmıştır.

Ama bu belgede göçmen, sığınmacı çocuk kelimelerine değinilmemiştir. Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı diğler bir düzenleme Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğı olmuştur. Bu yönetmelikte yabancı uyrukluların okul dışında açılan kurslara bazı şartlar altında gidebilecekleri belirtilmiştir. 2013 yılında Suriye'deki savaşın ülke geneline yayılması ve Suriyelilerin Türkiye'ye yoğun bir şekilde göç etmesiyle yetkililer ve eğitimciler yeni tedbirler almaya başlamıştır. YUKK'un 34. Maddesinde göçmen çocukların ikamet izni almadan ilk ve ortaöğretim kurumlarında eğitim alabilmeleri için hak tanınmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından 12 Aralık 2013'te Göç Yönetimi ve Uyum Çalıştayını düzenlenerek diğler ülkelerin göç ve uyum politikalarına değinilmiştir. Çalıştayın özet kitapçığında Türkiye'nin uyuma yönelik bir kamu politikasına sahip olmadığı belirtilmiştir. Çalıştayda, kısa süre içerisinde uyum stratejileri geliştirilmesi gerektiğine değinilmiştir. Göçmenlerin uyumlarını sağlayabilmek amacıyla Türkiye'nin bütün illerinde Türkçe kursu açılmış, Türkiye'nin kültürel yapısıyla ilgili eğitimler verilmiş, resim ve müzik yarışmaları düzenlenmiştir (Şimşek & Kula, 2018).

Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin ilk başta geçici oldukları düşünülse de zaman geçtikçe ülkelerindeki siyasi belirsizliğin devam etmesi nedeniyle kendi ülkelerine dönüş süreleri uzamıştır. Okul çağındaki birçok çocuğun olması, eğitim alanında gerekli tedbirlerin alınmasını gerekli kılmıştır. Buna yönelik olarak Milli Eğitim Bakanı 26 Nisan 2013'te "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi"ni yayınlamıştır. Bu genelge, öğrencilere verilecek derslerin yerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu genelgeden sonra 26 Eylül 2013'de "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi" yayınlamıştır. Bu genelge ile birlikte Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurularak Suriyeli öğretmenlere görev verilmiştir. Arapça müfredatın uygulanması ve isteyenlere de Türkçe dersi verilmesi kararlaştırılmıştır (Baldık, 2018). Geçici eğitim merkezleri, ülkemize göç

eden, ülkelerinde eğitimleri yarım kalmış öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerini sağlamak, Bakanlığa bağlı olan her tür eğitim kurumlarına geçebilmelerini sağlamak amaçlamaktadır (Ertaş & Kıracı, 2017).

2014'te Göç İdaresi Genel Müdürlüğü "uyumcocuk.gov.tr" adı ile çocuklara yönelik hazırlanmış oyunların, hikâyelerin, müziklerin, etkinliklerin olduğu bir web sitesini kurmuştur. MEB, 2015 yılında 2015-2019 Stratejik Plan raporu yayınlamıştır. Bu raporda göçmen çocukların eğitimi konusuna değinilmiştir (Şimşek & Kula, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim hakkı olanların eğitimlerine yönelik 23 Eylül 2014'te "Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi"ni yayınlamıştır. Bu genelgeyle birlikte öğrencilerin yerel okullara kayıt yapabilmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin not işlemlerinin ve takiplerinin yapılması için yabancı öğrenci bilgi sistemi kurulmuştur. Öğrencilerin Türkçe öğrenebilmelerinin sağlanmasına yönelik "Yabancılar için Türkçe" modüler programı geliştirilerek, göçmen öğrencilere okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde Türkçe dersleri sağlanmıştır. Okullara direk olarak kaydedilen öğrenciler için Halk Eğitim Merkezleri vasıtasıyla normal ders saatleri dışında Türkçe dersleri sağlanmaktadır. 2016 yılında MEB bünyesinde GEM'lerdeki göçmen öğrenciler için "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu'nun Desteklenmesi Projesi" (PCTES) başlatılmıştır. Suriyeli öğrencilere bu proje kapsamında 8 hafta boyunca Türkçe kursu verilmiştir. Bu projeye, göçmen öğrencilerin daha fazla eğitim alabilmeleri, eğitim verilen kurumların ve çalışanların iyileştirilmesini sağlamak amaçlanmıştır. 2017 yılında Türkçe Dil Yeterlilik Sınavı'nın genel hattının belirlenmesi amacıyla Türkiye Dil Yeterliliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı yapılmıştır (Baldık, 2018).

2014 yılında yayınlanan Avrupa Birliği Göçmen Entegrasyon Politikaları Merkezi Raporunda Türkiye'de yayınlanan 6458 sayılı kanunun yürürlüğe girmesinden sonra bile uyum için yasal çerçevenin elverişli olmadığı belirtilmiştir. Rapora göre Türkiye'deki göçmen

işçiler ve aileleri sınırlı haklara ve çok az oranda devlet yardımına sahiptir. Göçmen ve sığınmacı çocukların eğitime erişim koşullarının yetersiz olduğu belirtilmiştir. Rapora göre Türkiye'nin sahip olduğu politikalar, işgücü piyasası, eğitim ve siyasi katılım açısından Orta ve Güneydoğu Avrupa'daki diğer göç ülkeleriyle karşılaştırıldığında elverişli değildir. Raporda Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel kuralların uygulanması için ülke çapında bir politika oluşturmadığını, okulların yeni ihtiyaç ve fırsatları karşılamaya hazır olmadığı, öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları konularında göçmenlere karşı çeşitlilik ve ayrımcılığa çok az atıfta buldukları ifade edilmiştir (EU-MIPEX, 2014).

Türkiye'deki Suriyeli çocuklar için incelenen çalışmalarda genellikle mülteci ve göçmen kavramlarının kullanıldığı görülmüştür. Suriye'de yaşanan iç savaşın ardından yaşanan mülteci sorunu savaşın en önemli sonuçlarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle mülteci kavramına ve Suriyelilerin şu anda Türkiye'deki hukuki statülerinden bahsetmek yararlı olacaktır. 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi'nde mülteci kavramına dair bir tanım yapılmıştır. Bu tanıma göre mülteci;

“1 Ocak 1951'den önce meydana gelen olaylar sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen kişi”

(Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği, 2016, s. 2) olarak tanımlanmıştır. Türkiye'deki Suriyeli göçmenler bu tanımın kapsamında olmasına rağmen yasal statüleri tartışılan bir konu olmuştur. 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi'nde yer alan “coğrafi sınırlama” ile sadece Avrupa'dan Türkiye'ye gelen

kişilere mülteci statüsü vermeyi kabul etmiştir. Avrupa dışından gelenler ise Türkiye'ye geçici olarak sığınıp sığınmacı olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'deki Suriyeliler sığınmacı statüsüne sahiptirler. Sığınmacı statüsüne sahip olsalar da eğitim ve çalışma gibi haklara sahiptirler.

Türkiye, “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu”nun 91. Maddesine binaen 22 Ekim 2014'te geçici koruma statüsü vermiştir. Bu sayede Suriyeliler, mülteci statüsünden olan hakların büyük bir kısmından faydalanmışlardır. 6575 Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik, Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi gibi genelge ve yönetmeliklerle Suriyelilere ayrıcalıklı hakların kullanım şartlarını belirtmiştir (Çopur ve Demirel, 2017)

Türkiye'de çeşitli bölgelerde yapılan araştırma sonuçlarında Suriyeli ailelerin yaklaşık yarısının ekonomik sıkıntılar sebebiyle çocuklarını okula gönderemediği ortaya çıkmıştır. Ailelerin yaşadığı ekonomik sorunlar nedeniyle Suriyeli çocuklar iş hayatına zorunlu olarak katılmak durumunda kalmaktadır (Lordoglu & Aslan, 2018). Türkiye'deki mültecilerin eğitimi ile ilgili olarak iki temel sorun vardır. İlk olarak mültecilerin yaşamını sürdüreceği gelirden mahrum olma nedeniyle oluşan fakirlik, çocukların eğitim alabilmelerini etkileyen en önemli etmendir. Diğer bir engel ise geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören mültecilere diploma olarak Türkiye tarafından tanınmayan belgeler verilmesidir (Yavuz & Mızrak, 2016). Okullara Suriyeli öğrencilerin gelmesiyle bu öğrencilere nasıl davranılması gerektiğine dair tecrübenin olmaması, okulların fiziki anlamda yetersiz olması, Türk ailelerin Suriyeli öğrencilere yönelik gösterdikleri tepkiler, öğrencilerin birbirleriyle anlaşamamaları gibi bazı sıkıntılar baş göstermiştir. Göç eden öğrenciler, göç etmeden önce ve göç ettikten sonra açlık, susuzluk, şiddet, hastalık, ailesinden birini kaybetme, işsizlik, yeni kültüre alışamama nedeniyle travma yaşayabilir. Bu travmalar ağlama, özgüven eksikliği yaşama,

odaklanamama, baş ve karın ağrıları, uykusuzluk, unutkanlık şeklinde kendini göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorunlardan biri hiç şüphesiz dil problemidir. Öğrencilerin özgüven eksikliği yaşamalarında dil bilmemeleri etkili olmaktadır (Mert & Çıplak, 2017). Öğrenciler göç ettiği ülkenin dilini bilmediği için eğitimlerine ara vermek zorunda kalabilmektedir. Ayrıca resmi olarak mülteci veya göçmen statüsünü alamamış öğrenciler eğitimlerine devam edememektedir. Bazı öğrenciler, karşılaştıkları yeni kültüre alışamama, arkadaş bulmada sıkıntı yaşama gibi problemlerle karşılaşmaktadır (Yurdakul & Tok, 2018).

Türkiye'deki devlet okullarında yaşanan en önemli sorunlardan ikisi; Türkiye ile Suriye'nin eğitim sistemi arasındaki öğretim programıyla anadil konusunda farklılıkların olmasıdır. Öğrenciler dil bilmediği için öğretmenler, okul idarecileri ve diğer arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşamaktadır. Ayrıca öğrenciler yaşadıkları yerlere en yakın okula yerleştirilmektedir. Normalde Suriyeli çocuklar devlet okullarına gidecekken yerleşim yerlerinde geçici eğitim merkezleri olması halinde buralara gitmeyi tercih etmektedir. GEM'lerin bina ve dersliklerinde sayısal olarak yetersizlik yaşanması da ayrı bir problemidir. Devlet okullarının öğleden sonra kullanılmasının yanı sıra, apartman daireleri, iş binaları, sivil toplum kuruluşlarının binaları, terk edilen binalar kullanılmaktadır. Bu merkezlerin bahçeleri ve çocukların dinlenmelerini sağlayacak alanları çoğu zaman bulunmamaktadır. Okul çağında olan çocukların bir kısmı camilere ve gayri resmi olan kurumlara gitmektedir. Türk öğretmenlerin maaşları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilirken Suriyeli öğretmenlere uluslararası kuruluşlar ödeme yapmaktadır. Suriyeli öğretmenlere yapılan ödemeler Türk öğretmenlerin maaşıyla aynı oranda değildir ve asgari ücret seviyesindedir. Bu durum da Suriyeli öğretmenlerin geçimlerini sağlamak için ek işlerde çalışmasına neden olmaktadır (Çelik, 2018).

Göçmen öğrencilerin eğitim hayatına dahil olmalarıyla karşılaşılan problemlere çözüm olabilecek çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların bazıları şu anda da devam etmektedir. Örneğin Tübitak'ın düzenlediği GÖÇ-MAT projesi ile yabancı öğrencilerin olduğu sınıflara sahip öğretmenler için 2 yıl eğitimler verilmiş, bu eğitimlerle öğrencilerin matematik dersindeki başarılarının artırılması amaçlanmıştır. Mülteci çocukların aileleri yakından tanınarak çocukların eğitimlerine katılmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu projeye göçmenlerle çalışan eğitimcilerin kullanabileceği ve farklı alanlarda kullanabilecek eğitim modelini, materyallerle birlikte geliştirmek hedeflenmiştir. Mesleki eğitimle ilgili örnek bir işbirliği ise MEB ile Alman Kalkınma Bankası'nın düzenlemiş olduğu 'Mesleki ve Teknik Eğitim Yoluyla Sosyal ve Ekonomik Uyum Projesi'dir. Bu proje kapsamında Alman Kalkınma Bankası MEB'e 19 milyon Avroluk hibe sağlamıştır. Bu hibe, mesleki ve teknik liseler için atölyelerin yapılmasına, yaklaşık 2000 öğrenci için destek sağlanmasına, bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesine, broşürlerin bastırılmasına ve ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesinde kullanılmıştır. Ayrıca "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" Avrupa Birliği tarafından desteklenmiş, MEB tarafından 2016 yılından itibaren yürütülmeye başlanmıştır. Bu proje kapsamında Suriyeli öğrencilerin eğitim alabilmeleri, aldıkları eğitimin kalitesinin artırılması amaçlanmıştır. Projeye Arapça, Türkçe dil öğretimi, eğitim veren kişilere eğitim sağlanması, giyim, ders kitabı ve diğer kırtasiye ürünleri yardımı, destek kursları, personel eğitimleri, rehberlik çalışmaları planlanmıştır. Suriyeli çocukların kendi anadilleri olan Arapça dilini öğrenebilmeleri için 'Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi' kapsamında eğitimler verilmektedir. Yine bu proje kapsamında devlet okullarındaki görevli öğretmenlere ve öğrencilere uyum eğitimi verilmiştir. MEB, Suriyeli çocukların eğitimlerinin desteklenmesi amacıyla olumsuz koşullarda yaşayan ailelerin çocuklarının okullara kolayca ulaşmalarının ücretsiz bir şekilde sağlanması, öğrencilerin

karşılaştıkları zorlukları atlatabilmelerini sağlamak amacıyla 1 yıl süreli psikolojik destek verilmesi, tespit edilen ihtiyaçlar doğrultusunda destek dersleri düzenlenmesi, Suriyeli öğrencilere yönelik farkındalığın sağlanması için etkinlikler, seminerler, televizyon spotları, web siteleri oluşturma, öğrencilerin kendi seviyelerine uygun eğitim alabilmeleri için sınav uygulaması, gibi faaliyetler düzenlemeyi amaçlamaktadır (Çelik, 2018).

Türkiye, son yıllarda yoğun bir göç dalgasına maruz kalmış ve bu göç dalgasına hazırlıksız yakalanmıştır. Bu yüzden ihtiyaçlara yönelik politikaların hazırlanması gerekliliğinin farkına varılmıştır. Türkiye'ye göre daha eski dönemlerden beri göçe maruz kalan Fransa, İngiltere, Almanya gibi Avrupa ülkeleri karşılaştığı problemlere yönelik çözüm yolları bulmaya daha erken dönemlerde başlamıştır. İngiltere, ülkesine gelen çeşitli göçmen grupların çocuklarının topluma uyum sağlamaları için çeşitli politikalar hazırlamıştır. Bu çalışmada da İngiltere'ki göçmen çocukların eğitimlerinin sağlanmasına yönelik olarak ne tür çalışmalar yapıldığı ortaya konulacaktır.

1.1.İngiltere'ye Göçün Tarihçesi

Bir devletin sınırları içinde veya uluslararası bir sınırın geçilerek, çeşitli nedenlere dayalı olarak yapılan yer değiştirmelere göç denir. Göçmenler ise dışarıdan herhangi bir zorlama olmadan kendi kararıyla göç etmeye karar veren kişilerdir (Çiçekli, 2009). Birleşmiş Milletler'in 2015 yılında yayınladığı Göç Raporu'na göre uluslararası göçmenlerin yaklaşık olarak üçte ikisi Avrupa ve Asya'da yaşamaktadır. Bu sırayı Kuzey Amerika ve Afrika izlemektedir. ABD, 47 milyonla en çok göçmen nüfusun bulunduğu ülkedir. Bu sırayı sahip olduğu 12 milyon göçmen nüfusla Almanya ve Rusya izlemekte; daha sonra 10 milyon göçmen nüfusuyla Suudi Arabistan takip etmektedir (Adıgüzel, 2018).

Hem Avrupa Birliği hareketliliğinin hem de günümüzde gelişmemiş olan ülke anlamında kullanılan üçüncü dünya ülkelerinden olan göçün sonucu olarak Avrupa toplumları giderek çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Dünya'da uzun yıllardır göç geleneğine sahip olan

ülkeler vardır. Örneğin İngiltere, Almanya, Fransa göç geleneğine sahip ülkelere örnek olarak verilebilir. Bu ülkelerin göçmen nüfusu II. Dünya Savaşı'ndan sonra önemli miktarda artış yaşamıştır (Janta & Harte, 2016).

Uzun yıllardır göç alan ülkelere biri olan İngiltere'de devam eden nüfus sayımı, ülkedeki yaşayan yabancı nüfus ile ilgili bilgi vermektedir. İngiltere'ye göç, 1850'den II. Dünya Savaşı'na kadar olan süreçte oldukça düşük olmuştur. II. Dünya Savaşı'ndan sonra ise İngiltere'ye göç artış göstermeye başlamıştır. 1948 yılındaki İngiliz Milliyet Yasası İngiliz İmparatorluğu'ndaki kişilere yaşama ve çalışma hakkı sağlamıştır ("Migration Watch Uk", 2014).

Avrupa'daki bazı ülkelerin, II. Dünya Savaşı'nda savaşmak için gönderdikleri askerlerini kaybetmeleri üzerine, ülkeler kendi vatandaşlarının başka ülkelere göç etmelerini durdurabilmek için bazı politikalar geliştirmişlerdir. Ayrıca, savaşın hasarını giderebilmek için diğer ülkelere işçiler getirtme gibi bir yol izlemiştir. İngiltere de Güney Hindistan ve Batı Hint Adaları'ndan işçiler getirtmiştir (Gezici Yalçın, 2017).

Hindistan, Pakistan ve Bangladeş'ten 1 milyondan fazla insan gelmiş ve çoğunluğu Londra'ya ve daha büyük şehirlere yerleştirilmişlerdir. Karayip ve Batı Hint Adaları'ndan gelenler ise çoğunlukla büyük şehirlere yerleştirilmiştir. Gelenler tekstil sektöründe, otomotiv endüstrisinde, toplu taşıma sektöründe ve hastanelerde iş bulabilmeleri için Londra ve Midlands'teki büyük şehirlere yerleştirilmiştir (Voicu, 2009). Bugün İngiltere'deki okullarda Hindistan, Pakistan, Bangladeş, Karayipler'den göç etmiş olan ailelerin ikinci ve üçüncü nesil çocukları bulunmaktadır (The National Archives, 2003).

1951 ile 1991 yılları arasında göç, yaklaşık olarak 2 milyondan az artış gösterse de 1990'ların sonundan itibaren göçün hızı ve miktarı önemli ölçüde artış göstermeye başlamıştır ("Migration Watch Uk", 2014).

Artan göçmen sayısıyla birlikte aynı zamanda 1950'lerin sonunda, Notting Hill'deki ve Nottingham'daki ilk ırkçı ayaklanmaların yaşanmasıyla İngilizler alarma geçmiştir. Bu bağlamda, farklı emek ve muhafazakâr hükümetler göçü sınırlandırmak ve caydırmak amacıyla yasalar çıkarmıştır. Ulusal düzeyde alınan önlemlere bakıldığında;

The British Nationality Act-1948 İngiliz Milliyet Yasasıyla, İngiliz vatandaşlığı: İngiliz Milletler Topluluğu'ndaki bağımsız ülkelerin vatandaşlığı; Birleşik Krallık ve kolonilerin vatandaşlığı şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Commonwealth Immigrants Act-İngiliz Milletler Topluluğu Göçmenler Yasası'yla 1962 yılından başlayarak, Birleşik Krallık ve İngiliz Milletler Topluluğu vatandaşları arasında bir ayırım yapılmıştır. İngiliz sömürgeleri vatandaşları da dahil olmak üzere, tüm İngiliz Milletler Topluluğu ülkelerinden olan vatandaşların serbest ve sınırsız giriş yapması ilkesi artık uygulanmamıştır. Renk veya ırk temelinde açıkça ayrımcılık yapmamasına rağmen, amacı ve etkisi renkli göçmenlerin kabulünü sınırlamak olmuştur.

1965 tarihli Race Relations Act-Irk İlişkileri Yasası'yla yasadışı ayrımcılıkla ilgili şikâyetleri almak ve bunları soruşturmak için Irk İlişkileri Kurulu kurulmuştur. 1966 Immigration and Asylum Act-Göçmen ve Sığınma Yasası sığınmacı sayısını sınırlandırmıştır. 1968 Irk İlişkileri Yasası'yla, Irk İlişkileri Kurulunun kapsamı genişletilerek, uyumlu ırk ilişkileri kurmak için Topluluk İlişkileri Komisyonu kurulmuştur.

Tüm İngiliz Göç Yasası'nın en tartışmalı olanı 1968 tarihli Second Immigration Act-İkinci Göç Yasası olmuştur. Bu, Birleşik Krallık'la doğum veya kökenle ilgili bağlantıları olan kişiler dışında, kontrolün genişletilerek giriş hakkının reddedilmesini amaçlamıştır. 1971 yılında The Immigration Act-Göç Yasası yayınlanmıştır. 1981 British Nationality Act-İngiliz Milliyet Yasası Birleşik Krallık'ta kalma hakkına sahip üç büyük vatandaşlık sınıfını tanıtan İngiliz vatandaşlığı tanımını yeniden düzenlemiştir. 1988 Immigration Act-Göçmenlik Yasası'yla, İngiltere'ye işçi göçmen ailelerin girişi sınırlanmıştır. 1999 Immigration and

Asylum Act-Göç ve İltica Kanunu, 2002 The Nationality, Immigration and Asylum Act-Millet, Göç ve İltica Kanunu ve 2004 The Asylum and Immigration Act-İltica ve Göç Yasası aynı çizgide devam etmiştir.

1993 The Asylum and Immigration Appeals Act- İltica ve Göçmen Başvuru Yasası'yla sığınma başvurusu reddedilenlere yeniden başvuru hakkı sağlanmıştır, ülkeye ziyaretçi olarak veya kısa süreli gelen ya da öğrenci olarak girmeye çalışan, kalış süresini izin verilen azami sürenin ötesine uzatmak isteyen kişilerin başvuru hakları sınırlandırılmıştır.

1996'da The Asylum and Immigration Act- Sığınma ve Göç Yasası, 1976'da Race Relations Act- Irk İlişkileri Yasası, 2002'de The Nationality, Immigration and Asylum Act- Milliyet, Göçmenlik ve Sığınma Yasası, 2003'te The Nationality, Immigration and Asylum Act- Milliyet, Göçmen ve İltica Yasası, 2006'da The Nationality, Immigration and Asylum Act, Milliyet, Göçmenlik ve Sığınmacı Yasası çıkarılmıştır (Voicu, 2009).

İngiltere'de konseyler, son göçlerden kaynaklanan konut, eğitim, sağlık hizmetleri gibi yerel hizmetler için 18 milyon pound almaya başlamıştır. Bu hibeleri alan konseyler, göçten kaynaklanan yerel baskıları hafifletmek ve aynı zamanda daha geniş topluluklara faydalar sağlamak için özel planlar geliştirmiştir. Konseyler, kültürel anlamda karşılaşılan engelleri aşmak amacıyla İngilizce dil kursları ve sosyal kurallarla ilgili olan eğitim programlarıyla uyumu teşvik eden projeler geliştirmiştir (Ministry of Housing, Communities and Local Government, 2017).

İngiltere'de vatandaşlık hakkı entegrasyon sınavıyla verilmektedir. Vatandaşlık hakkını elde etmek isteyen kişilerin "Life in the United Kingdom" sınavını geçmesi veya İngiliz dili ve vatandaşlığı derslerine katılım gösterip geçmesi gerekmektedir. Verilen kurslar ve yapılan sınav, kişilerin İngilizlerin değerlerini bilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Snyder, 2006).

İngiltere'ye göç 1991-2017 yılları arasında büyük ölçüde artmıştır. Avrupa Birliği'nin 2004'te genişlemesiyle Orta Avrupa ve Doğu Avrupa ülkeleri Kıbrıs ve Malta da dahil olmak üzere göç akımı değişiklik göstermiştir. Son yıllarda da Hindistan, Polonya, Pakistan, İrlanda, Romanya, Bangladeş, Nijerya, İtalya, Güney Afrika ve Avrupa Birliği ülkelerinden göç edenler olmuştur. Göç edenlerin çocukları İngiltere'deki okullarda ilk nesil göçmenleri oluşturmaktadır (Jerrim, 2018).

1.2. İngiltere'nin Eğitim Sistemi

Eğitimle ilgili temel kanunlar, Londra'daki Birleşik Krallık Parlamentosu'nda kanunlaştırılmaktadır (Tosun, 2012). Başbakanın atadığı Eğitimden Sorumlu Devlet sekreteri Parlamentoyla koordinasyonu sağlamaktadır. Devlet sekreterine iki devlet bakanı ve üç parlamento sekreteri yardımcı olur. Eğitim Bakanlığı; Department for Education and Skills 'dir. Devlet Sekreteri; Eğitim Bakanlığı ve bakanlığa ait eğitim politikaları, kaynak sağlama, eğitim giderleri ve atamalardan sorumludur. Eğitim ve Beceriler Bakanlığı eğitim sistemine dair raporlar, istatistiksel bilgiler hazırlayarak yerel eğitim otoritelerine ve okullara rehber kılavuzlar sunmaktadır. DfES, İngiltere'deki eğitim kurumlarına maddi destek sağlayarak yerel eğitim otoritelerine ihtiyacı olan parayı gönderir. Yerel eğitim otoriteleri DfES'ten sağladığı finansmanı okullara dağıtır. Ayrıca yerel eğitim otoriteleri okulun harcamaları ve genel harcamalara dair rapor hazırlamakla yükümlüdür (Korkmaz, 2005).

Eğitimde merkezi bir yapı olmamakla birlikte genel olarak sorumluluğun çoğunluğu yerel yönetimlere, öğretmenlere ve yerel kurumların yöneticilerine aittir (Kilimci, 2006; Yiğit, 2011). Eğitim sisteminde merkezi idare ülkenin genel politikalarını uygulamaktan sorumludur. Daha detaylı ayrıntılarla ilgili sorunların çözümü ise mahalli özerkliklere aittir. Merkezi idarenin ulusal hedefleri belirleme, eğitim politikasını hazırlama ve eğitimin niteliğini takip etme gibi görevleri vardır (Akt. Tosun, 2012).

Devlet okullarının, 5-16 yaş arasındaki öğrencilerin eğitiminde uygulamakta zorunlu oldukları, ülkedeki öğretim birliğini sağlamayı amaçlayan ilk Ulusal Müfredat belgesi 1988’de hazırlanmıştır. Çoğunlukla 2010 Hükümeti döneminde olmak üzere Ulusal Müfredat birçok kez gözden geçirilmiştir (Roberts, 2018). Ulusal müfredatta okullardaki zorunlu ve seçmeli olan dersler, derslerin genel amaçları ve içeriklerine dair özet bir bilgi vardır.

Koalisyon hükümeti; devlet okulları olan akademilerde ve ücretsiz okullarda Ulusal Müfredatı takip etmeleri zorunluluğunu kaldırmıştır. Akademi okulları devletin desteklediği, ders öğretim programlarında, bütçenin harcanmasında oldukça bağımsızdır. Ücretsiz okullar ise kurulması ve işleyiş sürecinde ailelerin söz sahibi olduğu okullardır. Değişiklik sonucu okullar kendi programlarını hazırlama konusunda özgür olmalarına neden olmuş bu da öğretim birliğini sağlama konusunda bozulmalar meydana gelmesine neden olmuştur (GOV.UK, 2019b; GOV.UK, 2019c; Önal, Öztürk ve Kenan, 2018).

İngiltere’de eğitim 5-18 yaş arasındaki tüm çocuklara ücretsiz olarak verilmekle birlikte 16 yaşına kadar eğitim zorunludur (GOV.UK, 2019a). Ülkede uygulanan ulusal program, öğrencilerin yaşlarına göre belirlenen “key stages” denilen sınıf düzeylerine bölünmüştür (Korkmaz, 2005; Roberts, 2018).

Tablo 1

Sınıf Düzeyleri (Key Stages)

İngiltere’nin Ulusal Müfredatına Göre Oluşturulmuş Sınıf Düzeyleri		
<u>Yaş</u>	<u>Yıl</u>	<u>Sınıf Düzeyleri (Key Stages)</u>
3 ile 4	İlk yıllar	Okul öncesi
4 ile 5	Karşılama	Okul öncesi
5 ile 6	1.yıl	KS1 (birinci düzey)
6 ile 7	2.yıl	KS1 (birinci düzey)

7 ile 8	3.yıl	KS2 (ikinci düzey)
8 ile 9	4. yıl	KS2 (ikinci düzey)
9 ile 10	5. yıl	KS2 (ikinci düzey)
10 ile 11	6. yıl	KS2 (ikinci düzey)
11 ile 12	7. yıl	KS3 (üçüncü düzey)
12 ile 13	8. yıl	KS3 (üçüncü düzey)
13 ile 14	9. yıl	KS3 (üçüncü düzey)
14 ile 15	10. yıl	KS4 (dördüncü düzey)
15 ile 16	11. yıl	KS4 (dördüncü düzey)

GOV.UK (The National Curriculum, 2019) dan alınarak uyarlanmıştır.

Ulusal Öğretim Programı 5-16 yaş arasındaki öğrencilere uygulanmaktadır (Yiğit, 2011; Roberts, 2018). Programa göre 6 yıl ilköğretim, 5 yıl da ortaöğretim olmak üzere toplam 11 yıl zorunlu eğitim vardır (Yiğit, 2011).

İngiltere'deki her okulun yönetim kurulu olması zorunludur. Yönetim kurulunu ise; okul müdürü, aile temsilcileri, yerel eğitim otorite temsilcileri, öğretmen temsilcileri, çalışanların temsilcileri, gönüllü ve dini okullar için vakıf temsilcisi, birlikte karar verebilmelerini sağlayan ortak üyeler oluşturur. Okullardaki kararları veren ve oldukça yetki sahibi olan başöğretmenler, okullarındaki öğretmenlerin ve öğrencilerin her türlü gelişimlerini sağlama sorumluluğu vardır (Korkmaz, 2005).

Birleşik Krallık'ta eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, ileri eğitim ve yükseköğretim olmak üzere beş kademedен oluşur (GOV. UK, 2013).

1.2.1. Okul öncesi eğitim. İngiltere'de, 2010 yılının Eylül ayından itibaren 3 ve 4 yaşındaki çocuklara, yılın 38 haftasında 15 saat ücretsiz olarak kreş eğitimi alma hakkı verilmiştir. Okul öncesi eğitim devlet anaokullarında, ana sınıflarda, kreşler ve ilkokullardaki

hazırlık sınıflarında, gönüllü okul öncesi okullarında, özel olarak işletilen kreşlerde gerçekleştirilmektedir (GOV. UK, 2013).

Öğretmenlerin yanında yardımcı öğretmenler de görev yapmaktadır. Bu okullarda, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin kaynaşmasını sağlamak da amaçlanmaktadır. Şayet özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar varsa bu öğrencilerin eğitimlerini sağlamak için birebir eğitim veren öğretmenler de hizmet vermektedir. (Şemşek, 2015).

1.2.2. İlkokul. İngiltere’de tüm okulların yasal ve geniş kapsamlı bir müfredat sağlama zorunluluğu vardır. İlkokullar, genellikle 4-11 yaş arası öğrencilere hitap etmektedir. (GOV.UK, 2013).

İngiltere’de ilkokul 1. ve 2. düzey olarak ayrılmakta, 1. düzeye (key stage 1) 5-7 yaş arasındaki çocuklar; 2. düzeye (key stage 2) 7-11 yaş arasındaki çocuklar gitmektedir (Şemşek, 2015). İngiltere’de ilkokula başlama yaşı 5 olduğu için öğrenciler 5 yaşından gün aldıkları andan itibaren okula gitmek zorundadırlar (Ministry of Defence, 2013). 5-7 yaş aralığındaki eğitimde “Infant School” 8-11 yaş aralığındaki eğitimde “Junior School” lar vardır. Infant School denilen birinci düzeydeki okulların öğretim süresi 2 yılken, Junior School denilen ikinci düzey okulların öğretim süresi 4 yıldır. Öğrenciler ilkokulu bitirdiklerinde Standart Assessment Tests [SAT] denilen sınava hazırlanırlar (Kilimci, 2006; Şemşek, 2015). Öğrencilere bu sınavda zeka testi uygulanır. Ayrıca İngilizce kompozisyon yazdırılıp o zamana kadar almış oldukları derslerle alakalı genel bir bilgi testi yapılır. Öğrenci değerlendirilirken hem öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılır hem de yöneticilerin raporlarına bakılır (Kilimci, 2006). Değerlendirmeyi yapan yerel eğitim idareleri öğrencilerin aldıkları sonuçlara göre onları akademik, teknik veya modern okullara yönlendirir (Kilimci, 2006; Şemşek, 2015).

1.2.3. Ortaöğretim. 11-14 yaş aralığındaki öğrenciler 3. düzeyde (key stage 3), 14-16 yaş aralığındaki öğrenciler 4. düzeyde (key stage 4) eğitim alırlar (Korkmaz, 2005).

Öğrenciler 14-15 yaşında, ortaokulun 3. ve 4. yıllarındaki sınav konularını seçip GCSE denilen (General Certificate of Secondary Education- Genel Ortaöğretim Sertifikası) sınava girerler (Kilimci, 2006). Öğrencilerin aldıkları sonuçlar A', A, B, C, D, E, F, G olarak notlandırılır ve eğer G alan öğrenci varsa bu öğrenci başarısız olarak değerlendirilir. Başarısız olan öğrencilere sertifika verilmez (Korkmaz, 2005). GCSE sonrası alınan notlar ile öğrenciler liselere yerleştirilmektedir (Önal ve diğerleri 2018).

11 yaştan 16 yaşa kadar zorunlu eğitimden sonra 16 ile 18 yaş arası öğrencilerin eğitimi zorunlu eğitim sonrası eğitim ile sağlanmaktadır. Zorunlu eğitim sonrası eğitim (post-compulsory education) birçok ortaöğretim kurumlarında altıncı form (sixt form) olarak ve ileri eğitim enstitülerinde yapılmaktadır. Altıncı form, ortaöğretimin 16-18+ yaş arasındaki öğrencilerin 12. ve 13. yıl okul eğitiminin sağlandığı zorunlu eğitim sonrası yüksek ortaöğretimdir. İleri eğitim; tam ya da yarım gün olan, yüksek eğitim dışında, zorunlu eğitim yaşını tamamlayan kişilere mesleki, fiziksel, sosyal, akademik kursları içeren ileri eğitim enstitüleri tarafından sağlanan kurslardır. İngiltere’de altı çeşit ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bunlar: resmi okullar, çok programlı liseler, şehir teknoloji kolejleri, gramer okulları, şehir teknoloji ve sanat kolejleri ve altıncı formdur. Öğrenciler 16 yaşında Genel Ortaöğretim Sertifikasını alırlarsa 18 yaşında Certificate of Education at Advanced Level – GCE A Level sınavına da girme hakkı elde etmektedir. Öğrenci şayet yükseköğretime devam etmek istiyorsa GCE A Level almış olmaları gerekir (Kilimci, 2006). Bu sertifika genellikle 18 yaşında tek bir alandan alınır. Öğrencilerin diğer alabilecekleri sertifikalar ise GCE Advanced Subsidiary Qualifications (İleri Düzey Orta Dereceli Genel Eğitim Sertifikası) , Advanced Vocatioanal Certificates of Education – Vocatioanal A- levels (İleri Mesleki Eğitim Sertifikası) dır (Korkmaz, 2005).

1.2.4. Yükseköğretim. İngiltere’de yükseköğretim içerisinde en önemli kurum üniversitelerdir. Üniversiteler, lisans ve lisanüstü öğretim diplomaları vermektedir. Tüm

üniversitelerin kendine özgü dereceleri ve hangi niteliklere sahip öğrencileri kabul edecekleri kendilerine bırakılmıştır. Üniversiteleri paralı olmakla birlikte devlet yardımı da almaktadır. Yükseköğretim enstitüleri yükseköğretim kolejlerini ve bağımsız enstitüler olan üniversite kolejlerini içermektedir (Korkmaz, 2005).

1.2.5. Okulların denetlenmesi. İngiltere’de eğitim bakanlığından ayrı olarak eğitimle, Ofsted, Ofqual ve ESFA ilgilenmektedir.

Okulların büyük bir çoğunluğu, yerel eğitim otoriteleri (LEA) lara bağlıdır (Obalı, 2009; Gün, 2007). Her il bir yerel eğitim otoritesine sahiptir (Gün, 2007). 1992 yılında yayınlanan eğitim yasasıyla birlikte okulların denetlenmesi için kıdemli bir başmüfettiş tarafından yönetilen Ofsted yani Eğitim Standartları Ofisi kurulmuştur (Politics.Co.uk, 2019). Okulların denetimleri bağımsız müfettişler ve majestelerinin müfettişleri (HMI) tarafından gerçekleştirilmektedir (GOV. UK, 2014).

Ofsted’in amacı tüm yaştaki öğrenen bireyler için eğitim ve becerilerde kalite ve başarı standartlarını denetleyip parlamentoya hazırladıkları raporları sunarak, eğitimdeki nitelik düzeyini artırabilmektir. Ofsted; Doğu Midlands, İngiltere’nin doğusu, Kuzey Doğu Yorkshire ve Humber, Kuzey Batı, Güney Doğu, Güney Batı, Batı Midlands ve Londra olmak üzere toplam 8 bölgede yaklaşık olarak 1700 çalışana sahiptir (Ofsted, 2019a). Okul müfettişleri: Ofsted tarafından istihdam edilen HMI yani Majestelerinin Müfettişleri ve sözleşmeli Ofsted müfettişleriyle çalışır. Müfettişler; örneğin öğrenciler okula çarşamba günü başladıklarında diğer çarşambaya kadar okullara teftişe gidebilir. Müfettişin okulu teftiş etme sıklığı önceki teftişlerinin sonuçlarına bağlıdır. Ofsted kendini geliştirmesi gereken bir okulu takip edebilir. Bu ilk kez kendini geliştirmesi gerektiğine dair teftiş edilmiş bir okul için geçerli değildir. Okul, genellikle en son yapılan denetimden sonraki 30 ay içinde tekrar denetlenir. Eğer Ofsted bir okulun yetersiz olduğuna dair kanaat getirirse onu endişe kategorisine alır. Yani Ofsted okulun ciddi zayıflıklara sahip olduğunu ya da onun özel

önlemler alması gerektiği kanaatine varır. Müfettişler, okulları denetlemeye gitmeden önceki gün, gideceğini okula bildirir. Bazen haber vermeksizin uygun gördüğü yerlere de gidebilir. Bu gibi durumlarda baş denetmen okula gelmeden yaklaşık 15 dakika önce telefon eder. Ofsted okullara, okuldaki tüm öğrencilerin velilerinin okul hakkındaki görüşlerini almak için mektup yollar. Müfettişler ebeveynlerin görüşlerini almak için “Parent View” (Ailelerin Ofsted’e çocuklarının okulları hakkında görüşlerini iletmelerini sağlayan anketin bulunduğu Ofsted’e ait bir site) okula ve okul tarafından yürütülen geçmiş anketlerin sonuçlarına bakar. Teftişler normalde iki hafta sürer. Denetmenler dersleri gözlemlerler, öğrenciler ve personelle konuşurlar. Okulun performansı hakkında gerekirse dış görüşleri de dikkate alabilirler. Bunlar yerel otoriteler de olabilir. Denetim ekibi kararlarını kıdemli liderlik ekibine ve okul yönetiminden sorumlu olanlara açıklar. Müfettişler en son bütün sonuçları değerlendirip nihai kararlarını raporlaştırır. Ofsted, taslak raporu 10 iş günü içerisinde okulun incelemesi için gönderir. Okulun rapor hakkında yorum yapması için 1 işgünü vardır. Ofsted, en son sonuç raporunu web sitesinde herkese açık olarak yayımlar (GOV. UK, 2014).

Ofqual (The Office of Qualifications and Examinations Regulation-Yeterlilikler ve Sınavlar Dairesi Yönetmeliği) İngiltere’deki yeterlilikleri, sınavları ve değerlendirmeleri düzenleyen yargı yetkisine sahip bakanlık dışı bir hükümet bölümüdür. Hükümetten bağımsız olarak çalışır ve Parlamento’ya doğrudan rapor verir. Ofqual Nisan 2010’da The Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act (Stajyerlik, Beceriler, Çocuklar ve Öğrenme Yasası kapsamında kurulmuştur ve 2011 Eğitim Yasası kapsamındadır. Ocak 2019 itibarıyla 200 çalışana sahiptir ve merkezi Coventry’de dir. Amaçları arasında genel niteliklerin geçerliliğini ve güvenli bir şekilde verilmesini düzenlemek, tüm mesleki ve teknik niteliklerin geçerliliğini ve güvenli teslimatını düzenlemek, ulusal değerlendirmelerin geçerliliğini izlemek ve değerlendirmek, çalışanları, kaynakları, sistemleri geliştirmek ve

yönetmek, ulusal teknik ve mesleki yeterliliklerinin ve stajyerlik değerlendirmelerin geçerliliğini ve güvenli bir şekilde sunulmasını sağlamak vardır (GOV.UK, n.d).

Education & Skills Funding Agency (Eğitim ve Beceri Fonu Ajansı; çocukların, gençlerin, yetişkinlerin eğitim ve becerilerinden sorumludur. Başarısızlık riskinin olduğu ve kamu gelirlerinin yanlış yönetildiği yerlere müdahale ederek büyük projeler sunmaktadır (GOV.UK, n.d).

1.3. Problem Durumu

Yapılan çalışma esnasında göçmen çocukların eğitimlerine yönelik birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmaların çoğu iç göçle gelen öğrencilerin eğitimleriyle ilgili olduğu için dış göçle gelmiş öğrencilerin eğitimlerine ve diğer ülkelerdeki göçmen çocukların eğitimlerine yönelik yapılan araştırmalar inceleme kapsamına alınmıştır.

Türkiye’deki göçmen çocukların eğitim sisteminde karşılaştıkları problemlerin neler olduğuna dair yapılan çalışmalar; Göze (2018), Tanay Akalın (2016), Çakmak (2018), Yıldız (2018), Yalçın (2012), Şeker ve Aslan (2015), Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018), Amaç ve Yaşar (2018), Erdem (2017), Özer, Komşuoğlu ve Ataşok (2016), Taskın ve Erdemli (2018), Eren (2019), Tanrikulu (2017), Yurdakul ve Tok (2018), Çopur ve Demirel (2017) e aittir.

Tanay Akalın (2016), İstanbul Küçükçekmece ve Avcılar’da bulunan geçici eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yaparak Suriyeli göçmen çocukların uyum sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Göze (2018) görüşme yaptığı öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda göçmen öğrencilerin dil bilmedikleri için arkadaşlarıyla iletişim kurmada sıkıntı yaşadıklarını ve arkadaşlarıyla birlikte grup çalışmaları yapamadıklarını, göçmen öğrencilerin Türkçe derslerinde uyum sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmiştir.

Çakmak (2018) Kilis’teki Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunları okul yöneticileriyle görüşmeler yaparak belirlemeye çalışmıştır. Okul yöneticileri; okullarda dil ve

iletişim problemlerinin olduğunu, öğrenci sayısının fazla olduğunu, disiplin problemlerinin yaşandığını, ayrıca finansal anlamda sıkıntılarla karşılaştıklarını ifade etmiştir.

Yıldız (2018) Suriye'den Türkiye'ye sığınma isteğiyle göç eden Suriyeli mülteci çocukların eğitim yoluyla Türk toplumuna uyum süreçlerini, eğitimle ilgili yaşadıkları problemleri araştırmıştır. Ayrıca Mersinde'ki Suriyeli mülteci çocukların eğitim sorunları ve eğitim aracılığıyla Türk toplumuna uyumlarını incelemiştir.

Yalçın (2012) öğrenciler, öğretmenler, devlet okulu idarecileri, Suriye merkezli STK temsilcileriyle görüşerek Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi ve çocukların eğitime ulaşmalarını zorlaştıran nedenleri araştırmıştır.

Şeker ve Aslan (2015) mülteci statüsünde olan çocukların eğitimleri ve eğitimlerinde karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Çalışmada psikoloji ve eğitim bilimleri alanında derlenen çalışmalar ele alınmıştır.

Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018) göçmenlerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları, karşılaşılan sorunlara üretilen çözümleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilerin özgüven eksikliği yaşadığı, öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim yapmadıkları, öğrencilerin Türkçe dil bilgisini kullanırken ve cümle kurarken zorluk yaşadıkları ifade edilmiştir.

Amaç ve Yaşar (2018) araştırmasında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin ilkökul ve ortaokullardaki eğitimleriyle alakalı 2012 ve 2017 yılları arasında yapılan çalışmalarını incelemiştir. Araştırmacılar göç eden insanların yaşadığı en önemli problemin dil problemi olduğunu ifade etmişlerdir. Belirli seviyede dil yeterliliği olmayan öğrencilerin eğitim hayatlarına başladıklarında sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve okuldaki idarecilerle iletişim kurarken sıkıntı yaşadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin, sığınmacı öğrencilerin eğitimlerinde deneyimli olmalarını sağlayacak eğitim desteğine ihtiyaç duydukları, eğitim ortamının verimli hale getirebilecekleri konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ifade edilmiştir.

Erdem (2017) mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimde yaşadıkları sorunları ve öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin, içeriği mülteci öğrencilere uygun hale getirmek için mesleki anlamda gelişime ihtiyacı olduğu çalışmada belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin karşılaştıkları dil problemlerine karşı çözümler üretmeye çalışsalar da yaptıkları çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken öznel değerlendirmeler yaptıkları ve yazılı değerlendirmelere az yer verdikleri belirtilmiştir. Öğretmenler, dil sorununun çözümüne yönelik olarak öğrencilerin sınıflara dağıtılmadan önce hazırlık sınıfına alınarak onlara Türkçe eğitimi verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Araştırmacı, öğretmenlere mülteci öğrenciler konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği ve eğitim programlarının güncellenmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Özer, Komsuoğlu ve Ataşok (2016) araştırmasında Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili temel sorunları ortaya koyarak çözüme yönelik önerileri sıralamıştır.

Taskın ve Erdemli (2018) araştırmasında Ankara'da Suriyeli öğrencilerin gittikleri okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimlerinde karşılaştıkları zorlukları belirleyerek çözüm önerileri vermiştir. Araştırmada öğrencilerin dil, kültür ve disiplin konularında problem yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretilmesi ve ardından Türk öğrencilerle aynı sınıf ortamına alınmaları gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Öğrencilere Türkçe öğretirken özel bir müfredatın ve derslerde kullanılacak materyallerin olması gerektiğine değinmişlerdir.

Eren (2019) göçmen çocukların eğitimde karşılaştıkları sorunları ortaya koyup çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Çalışmasında devlet okullarında ve geçici eğitim merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerle görüşme yapmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin dil sorunu yaşadıklarını, ders araç gereçlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını

karşılayabilecek düzeyde olmadığını, ailelerin dil bilmediği için çocuklarının eğitimlerine destek olamadıklarını, öğretmenlerin birtakım bilgi ve becerilerinin eksik olduğunu, öğrencilerin derslere katılım göstermediğini ifade etmiştir. Araştırmacının görüştüğü yönetici ve öğrenciler göçmen öğrencilerin eğitim sorunlarına çözüm olarak ailelere ve çocuklara dil desteği verilmesini, uygun ders araç gereçlerin temin edilmesini ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Tanrikulu (2017) araştırmasında Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına değinerek çözüm önerileri sunmuş ve bu sorunlara dair çözüm önerileri getirmiştir.

Çalışmada, öğrencilerin dil sorunuyla birlikte okullara kayıt olurken sıkıntı yaşadıkları, öğrencilerin okula kayıt yaptırdığı halde çeşitli nedenlerden dolayı okulu terk ettikleri, bir takım zararlı örgütlerin okula gidemeyen Suriyeli gençlerden faydalanmaya çalıştığı ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmada Suriyeli çocuklara Türkçe öğretiminde ve materyal temini konusunda sıkıntı yaşandığı, kız çocuklarının erken yaşta evlenmelerinden dolayı genelde okulu terk ettikleri belirtilmiştir. Araştırmacı, Suriyeli öğrencilerin Türkçe, Türk öğrencilerin Arapça öğrenebilmeleri için gençlik kampları düzenlenmesi, sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılması, idarecilere uyum eğitimi verilmesi, gençlerin televizyon ve radyo gibi medya sektöründe Arapça yayın yapma konusunda cesaretlendirilmesi, sığınmacıların sahip oldukları haklarla ilgili bilgilendirilmesi, ders içeriklerinin, çeşitliliği gözeterek şekilde düzenlenmesi, gençlere mesleki eğitimin verilmesi gibi çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Yurdakul ve Tok (2018) öğretmenlerle, göçmen öğrencilerin eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümlerine dair görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil, kültürel farklılık ve duygusal anlamda sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Öğretmenler dil bilmeyen öğrencilerin derslerde gürültü yaptıklarını, arkadaş ve öğretmenlerine karşı olumsuz davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Dil öğrenen

çocukların sınıfa kolayca uyum sağlayabildikleri, dil bilmeyen ailelerin de çocuklarının eğitimlerine dair ilgisiz davrandıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Çopur ve Demirel (2017) yükseköğrenim seviyesindeki Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye yaptıkları göçün eğitime etkilerini farklı açılardan ele almıştır. Çalışmada göçmenlerin eğitim haklarından faydalanırken karşılaştıkları problemler ve bu problemlere dair çözüm önerileri sunulmuştur. Göçmen öğrencilerin; devlet ve sivil toplum kuruluşlarının sunduğu imkânların yetersizliği nedeniyle çalışmak zorunda kaldıkları, öğrencilerin dil bilmedikleri için sıkıntı yaşadıkları, eğitimden faydalanmak için gerekli resmi işlemler hakkında bilgi sahibi olmadıkları ifade edilmiştir. Çalışmada; mülteci çocuk ve gençlere kurumsal düzeyde destek sağlanması, mültecilerin ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması için uluslararası yardımlaşma ağı kurulması, mültecilerin dil öğrenebilmeleri için daha fazla yardım sağlanması, mültecilerin ülkeye uyumunun sağlanması için uyum eğitimi verilmesi öneri olarak sunulmuştur.

Bingöl (2006), Almanya ve Hollanda'da yaşayan göçmen işçi çocuklarının eğitimlerine yönelik uygulanan eğitim politikaları ve çocukların eğitim alanında karşılaştıkları sorunları incelemiştir.

Değer (2008), Fransa'ya çalışıp para kazanmak amacıyla giden göçmenlerin, Fransa'daki insanlarla olan etkileşimlerini, bu ülkede aldıkları eğitimin, etkileşim sürecine nasıl bir etki yaptığını araştırmıştır.

Özer (2008), Şanlıurfa'daki Özbek kökenli Afgan göçmen öğrencilerle Konya'da öğrenim gören ilköğretim ikinci kademedeki Türk öğrencilerin öğrenme şekillerinin akademik başarıları ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini araştırmıştır.

Selçuk (2014), Türkiye'nin çeşitli illerinden ve Suriye'den Mersin'e göçlerin nedenleri, sonuçları ve göçün eğitim kurumlarına yansımalarını araştırmıştır.

Deveci (2010), Danimarka'daki Türklerin çocuklarının eğitimde yaşadıkları problemleri, Odense'deki ilköğretim okullarındaki eğitimsel ve yönetsel problemleri ortaya çıkarmayı amaçlayarak Odense'deki Türk aileler, bu ailelerin çocukları ve bu çocukların öğrenim gördüğü okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır.

Temur (2018), göç ve göçmenlik gibi konularda yazılmış 1970-2017 yılları arasındaki çocuk kitaplarındaki karakterlerin göçmenlere bakışı, kitapların resimlerini ve biçimsel özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda incelediği kitapların yaklaşık yarısında göçmenlere yönelik hakaret edici ve aşağılayıcı bir dil kullanıldığını, kitaplardaki resimlerde göçmenlerin dış görünüşlerinin orantısız, büyük kafalı, kapkara renkte, tasvir edildiğini çalışmasında ifade etmiştir.

Kaya (2018), Katalonya Özerk Topluluğu'ndaki eğitimin, göçmen öğrencilerin akademik başarılarına ne yönde etki yaptığını incelemiştir.

Phutkaradze (2018), düzensiz göçmenlere nasıl bir dil öğretimi yapılması gerektiğini incelemiştir. Araştırmacı, yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde; materyal yetersizliği ve kaynak eksikliği yaşandığını, belirli bir öğretim programının olmaması gibi problemlerin olduğunu ifade etmiştir.

Baldık (2018), Almanya, Estonya, Avusturya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İsveç, Norveç gibi Avrupa ülkelerinde göçmen öğrencilere uygulanan dil programlarını, materyallerini, öğretmen yetiştirme ve idari yapılanmalarını inceleyerek Türkiye için faydalı olabilecek fikirleri üretmeyi amaçlamıştır.

Salur (2018), Malatya İnönü Üniveristesi'nde eğitim ve illahiyat fakültesi öğrencileriyle görüşmeler yaparak öğrencilerin göç ve mülteci konusuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Okuç (2014), yurt dışında yaşayan Türk göçmenlerin dil ve eğitim hakkındaki sorunlarının Yücel Feyzioğlu'nun incelenen eserlerinde nasıl yansıtıldığını incelemeyi amaçlamıştır.

Balkanlıoğlu (2014), göçün bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak öğrencilere ve eğitime etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı öğrencilerle, şube öğretmenleriyle yüz yüze görüşmeler yapmış ve onlara anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda, göç eden öğrencilerin uyum eğitimi almadıklarını, psikolojik olarak sorunlar yaşadıklarını ve ailelerin çocuklarının eğitimlerine yönelik az bir farkındalığı olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada; ABD, Kanada, Birleşik Krallık ve Türkiye'nin göçe yönelik eğitim politikalarına da yer verilmiştir.

Ertaş ve Kırac (2017) araştırmasında Suriyeli mültecilerin eğitimlerine yönelik Türkiye'nin uyguladığı politikaları ve çalışmalarını incelemiştir.

Mert ve Çıplak (2017) araştırmasında Suriyeli çocukların eğitim sistemine uyumları için okullardaki yasal dayanaklardan bahsederek öğrencilerin okuldaki iletişim ve uyumlarına yönelik tespitlere ve bu konuyla ilgili yapılması gerekenlere değinmiştir.

Ereş (2015) çalışmasında Türkiye'deki göçmen çocukların eğitimini değerlendirmiştir.

Yavuz ve Mızrak (2016) araştırmasında Suriyeli mülteciler için yapılan eğitim yardımlarını ve çalışmalarını incelemiştir.

Atlıhan (2019) araştırmasında göçmen öğrencilerin okula uyumlarında öğretmen ve yöneticilerin rollerini araştırmıştır. Araştırmacı, bu amaçla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini almıştır. Öğrencilerin dil problemi yaşadığı, okula devam etmede sıkıntıların olduğu, okulda gruplaşmaların olduğu, eğitimciden kaynaklı problemlerin yaşandığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, karşılaşılan sorunlara yönelik hizmet içi eğitim verilmesi, tercüman desteği sağlanması, yuvarlak masa rehberlik çalışmalarının yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Düzel ve Alış (2018) araştırmasında Türkiye'deki refakatsiz çocukların durumunu, bu çocukların karşılaştıkları riskleri ortaya koymayı ve bu çocuklara yönelik yapılanları incelemeyi amaçlamıştır.

Tanrikulu (2018) Suriye kriziyle birlikte göçmenlerin eğitimlerinde günümüze kadar yapılan hukuki ve idari değişiklikleri, göçmenlerin eğitimde yaşadıkları sorunlara ve sorunların çözümlerine dair yapılan önerilere değinmiştir.

Aykırı (2017) araştırmasında sınıflarında Suriyeli öğrencilere sahip Mardin'de görev yapan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin eğitimlerinde karşılaştıkları durumlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili yeterli eğitimi alamadıkları, öğretmenlerin öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilirken ailelerle bu iletişimi kuramadıkları ayrıca yetkili kurumlardan ve kişilerden gerekli desteği alamadıkları ifade edilmiştir.

Sağlam ve Kanbur (2017) araştırmasında Sakarya'da görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları dil ve kültürel problemler nedeniyle eğitimde istenilen düzeyde olamadıkları ifade edilmiştir.

Şimşek ve Kula (2018) çalışmasında Türkiye'nin göçmen çocukların eğitimlerine yönelik hazırlamış olduğu politikaları ve yapılan çalışmaların değerlendirmesini yapmışlardır. Çalışmada Türkiye'nin, göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştıracak eğitsel bir uyum programına sahip olmadığı belirtilmiştir.

İnce (2016) araştırmasında Türk göçmenlerin yoğun olarak yaşadıkları Avrupa ülkelerindeki çocukların eğitim sorunlarını ve bu çocukların toplumdaki yerlerinin değerlendirmesini yapmıştır.

Dillioğlu (2015) araştırmasında Suriyeli öğrencilerin uyumlarını sağlamak amacıyla Türkiye'nin hazırlamış olduğu eğitim ve istihdam politikalarına değinmiştir.

Şahan (2018) Almanya'daki mülteci Türk çocuklarının eğitimlerinde başarılarını etkileyen faktörleri okul yöneticileri, öğrenciler, öğretmenler ve velilerle görüşerek ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Türkiye'de yapılan çalışmaların içerikleri incelendiğinde, İngiltere'deki göçmen çocukların okullarda karşılanması, okula başladıktan sonraki eğitim süreçleri ve okul aile işbirliği gibi konulara dair bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak İngiltere'nin göçmen çocukların eğitimlerine yönelik politika metinlerini hazırlamaya Türkiye'ye nazaran daha erken dönemlerde başlaması ve bu yönde örnek çalışmalara sahip olması ayrıca Türkiye'de bu konuyla alakalı yazılmış kapsamlı bir çalışmanın olmaması gibi nedenlerden dolayı bu konu araştırma konusu olarak seçilmiştir.

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Anadolu'ya; farklı ülkelerden, kıtalardan, siyasi, ekonomik, dini, sosyal birçok nedenden dolayı asırlar boyunca göçler yaşanmıştır. Bu göç süreci, son olarak Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göçle günümüzde de devam etmektedir. Dinamik bir olgu olan göç, Türkiye'deki her alanı olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Göçün etkilediği alanlardan biri olan eğitimde birçok aksaklıklar yaşanmış ve yeni gelenlerin okullara acilen uyumlarının sağlanması gerekliliği yetkililer tarafından fark edilmiştir. Bunun üzerine son dönemler çeşitli kurumlar birtakım önlemler almaya çalışmıştır. Yapılan çalışmaların genel olarak çocukların hızlı bir şekilde dil öğrenebilmelerini sağlamak ve eğitimlerinde yaşanan aksaklıkların önüne geçebilmek amacıyla hazırlanıp uygulanmasına yönelik olduğu anlaşılmıştır. Göçmen öğrencilerin okulda aileleriyle birlikte karşılanması, çocukların okula başladıktan sonra eğitim faaliyetlerini desteklemeye yönelik çalışmalar ve bu süreçte okul ve aile iş birliğini sağlamaya yönelik çalışmaların henüz yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Türkiye'nin son yıllarda bu denli yoğun bir mülteci akınına maruz kalması, ülkenin bu göç dalgası karşısında hazırlıksız yakalanmasına neden olmuş ve acilen ihtiyaçlara yönelik

politikaların hazırlanılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Oysa Türkiye'ye nazaran daha eski dönemlerden beri göçe maruz kalan Avrupa ülkeleri karşılaştığı problemlere yönelik çözüm yolları üretmeye daha erken yıllarda başlamıştır. Bu ülkelerden birisi de asırlardır çeşitli göçmen gruplarıyla karşılaşan İngiltere'dir. İngiltere bu sorunla baş edebilmek için çeşitli politikalar hazırlayarak ülkesine gelen çocukları topluma uyum sağlayabilmelerini amaçlamıştır. Türkiye'de yapılan tez çalışmalarına dair literatür taraması yapıldığında İngiltere'deki göçmen çocukların eğitimleriyle alakalı politikaların incelenmesine yönelik olarak kapsamlı bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda bu çalışmada, Birleşik Krallık'a bağlı olan İngiltere'de, hükümet politikaları ve okulları denetleyen müfettişlerin yazmış oldukları raporlar doğrultusunda göçmen öğrencilerin eğitimlerinin sağlanmasına yönelik ne tür çalışmaların yapıldığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın literatürde bu konudaki boşluğu giderebilmesi noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye'de göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik hazırlanacak politikalara kuramsal alt yapı sağlamayı amaçlaması bakımından önem taşımaktadır.

1.5. Problem Cümlesi

İngiltere'de göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik hazırlanan politikaların incelenmesi bu araştırmanın esas problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın alt araştırma sorularını ise şu sorular oluşturmaktadır:

1. İngiltere'de göçmen çocuklar ve aileleri okullarda nasıl karşılanmaktadır?
2. İngiltere'de göçmen çocukların okula başladıktan sonraki süreçlerinde neler yapılmaktadır?
3. İngiltere'deki okullar, göçmen çocukların aileleriyle nasıl bir iş birliği sağlamaktadır?

1.6. Tanımlar

Çocuk: 18 yaşının altında olan her insan (Reynolds, 2008).

Göçmen Çocuk: Birleşik Krallık dışında doğmuş ve şu anda Birleşik Krallık'ta yaşayan 18 yaşının altındaki her çocuk (Reynolds, 2008). Kumari (2009) Reynolds'ın yapmış olduğu tanımda göçmen öğrencilere yönelik atıfta bulunmadığını belirtmiş, okullaşma veya eğitime yönelik vurgu yapmadığı gerekçesiyle bu tanımı yetersiz bularak yeni bir tanım oluşturmuştur. Bu tanıma göre göçmen öğrenci "İngiltere dışında doğmuş, 18 yaşının altında olan, ülkede yaşamak, eğitim almak gibi çeşitli nedenlerle ailesiyle birlikte veya ailesi olmadan gelen kişidir."

Mülteci; bireylerin ırkının, dilinin, dininin, sahip olduğu siyasi fikrinin veya bir gruba aitliği sebebiyle zulme uğramaktan korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin korumasından faydalanamayan, yaşadığı yer dışında başka bir yere giden, kendi ülkesine geri dönmek istemeyen kişidir (Adıgüzel, 2018).

Sığınmacı; ulusal veya uluslararası belgeler kapsamında bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilikle ilgili başvurusunun sonucunu bekleyen kişidir (Adıgüzel, 2018).

Irkçılık; kişilerin insan hak ve özgürlüklerinden yararlanmasını engellemek amacıyla yönelik olarak ırkına, soyuna, rengine, etnik kökenine dayalı yapılan ayırım, dışlamadır (Öktem, 2018).

2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve

2.1. Birleşik Krallık'ın Eğitim Politikalarında Göçmenler

Devletler; Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin ilk protokolünün 2. Maddesi ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. Maddesine göre ülkesindeki bütün çocuklara eğitim sağlamak zorundadırlar. İngiliz Hükümeti de ülkesindeki göçmen çocuklar da dahil olmak üzere bu çocukların eğitimlerine yönelik politikalar hazırlamıştır. 1960 ve 1970'lerde asimilasyon ve uyum şeklinde olan politikalar, 1980'lere gelindiğinde çokkültürlülük ve ırkçılık karşıtı politikalara dönüşmüştür. 1990 ve 2000'lerde ise çokkültürlülük eleştirilmiş ve kaynaştırma yönünde politikaları hazırlama yönünde çalışmalara başlanmıştır (Reynolds, 2008).

İngiltere'ye gelen göçmen çocuklar kaydedilirken göçmen tabiriyle kaydedilmemektedir. Bunun yerine öğrenciler etnik azınlık veya EAL (English as an Additional Language-İngilizce'yi Ek Dil Olarak Öğrenen) şeklinde kaydedilmektedir (Kumari, 2009; Reynolds, 2008).

İngiltere'de hükümetin yerel eğitim otoriteleriyle birlikte her çocuğa eğitim sağlama görevi vardır. Bu yasal görev 1880 İlköğretim Yasası'yla sağlanmıştır (Hansard, 1881). 1902 Eğitim Yasası'yla yerel seviyedeki eğitim yönetimi için Yerel Eğitim Yetkililerine sorumluluk verilmiştir (Parliament UK., 2010).

Birleşik Krallık'taki eğitimciler 1960'lı yıllardan beri göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik farklı çözümler üretmek için çalışmaktadır. Göçmen çocukların eğitimleriyle ilgili olarak eğitim politikaları ilk kez 1960'lı yıllarda görülmüştür. O yıllarda, eğitim etnik, dilsel ve kültürel farklılıkların sindirilmesini amaçlayan asimilasyona dayanıyordu (Jones, 2011). Ülke çapında, göçmen çocukları eğitime sorumluluğu eşit bir şekilde dağılmamıştır. Bazı otoriteler etkilenmezken diğerleri okullarına gelenlerle baş

edebilmek için çeşitli çözümler üretmeye çalışmıştır. Eğitim ve Bilim Bakanlığı göçmenlerin yüksek oranda yoğun olduğu yerlere daha fazla öğretmen işe alarak yardımcı olmuştur. DfES göçmen çocukların bazı sorunlarını 7/65 Genelgesinde yayınlamıştır. Bu genelge daha sonra resmi raporda da onaylanmıştır. 1960'lı yılların ortalarında hükümet göçmenlerin yerleşim yoğunluklarının ilişkisinin okullaşmaya etki yaptığı gerçeğini kabul ederek 1966 Local Government Act- Yerel Hükümet Yasası' nı yürürlüğe koymuştur. Yasa'nın 11. Bölümü, İçişleri Bakanı'na etnik azınlık gruplarının özellikle dil problemi olmak üzere karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmeleri için yerel eğitim otoritelerine fazladan personel görevlendirme pahasına yardım için ayrıcalık sağlamıştır. 11. Bölüm 1990'da tekrar gözden geçirilmiştir. Sonuç olarak 11. Bölümün tümü kaldırılmıştır (Jones, 2011).

1960'lı yıllardaki asimilasyon modeline karşı 1970'lerin sonuna doğru bir tartışma ortaya çıkmıştır. O dönemde yapılan araştırmalarda, bu politikanın önemli bir akademik başarısızlık gösterdiğini ve ırkçılığa karşı protestoların olduğu belirtilmiştir. 1975 yılında yayınlanan Bullock Raporu'nda (Yaşam için Bir Dil Raporu) hiçbir çocuğun dili ve kendi kültürüyle ilişkisini kesmesinin beklenmemesi gerektiği belirtilmiştir (Jones, 2011).

İngilizce'nin ikinci bir dil olarak öğretimi 1990'ların ortalarında birçok çalışmanın odağında olmuştur. The Commission for Racial Equality- Irk Eşitliği Komisyonu 1980'lerin başında birçok çalışma ve raporu özetleyen 'Ethnic Minority Community Languages- Etnik Azınlık Toplum Dilleri' başlıklı bir açıklama üretmiştir. Daha sonra 'Bullock Raporu' olarak da 'A Language for Life- Yaşam için Bir Dili 1975 yılında yayınlamıştır. 1981 yılında 'the Home Affairs Select Committee –İçişleri Seçim Komitesi) ırksal dezavantajla ilgili bir rapor üretmiştir. Avrupa Ekonomik Topluluğu, 1977 yılında göçmen çocuklar ve anadil öğretimiyle ilgili bir yönerge hazırlamıştır. Bu yönergeye göre; üye devletlerin ulusal şartlarına ve yasal koşullarına uygun olarak anadil öğretimini desteklemesi gerekmektedir. 1981'de İçişleri Seçim Komitesi, anadil öğretimini sağlamak için Birleşik Krallık'ta yasal bir zorunluluk

olduğuna dair bir öneri olmadığı görüşüne karşı kararlıydı. Hükümetin bu konuya karşı cevabı 5.rapor'daki 40. öneriyle olmuştur. Bu öneride; yerel eğitim yetkililerini anadil öğretimini sağlama ve bunu zorunlu olarak yapmaları gerektiği konusunda onları ikna edemediklerini belirtmişlerdir (Jones, 2011).

1985 yılında yayınlanan Swan Raporunda çok kültürlü eğitim belirginleştirilmiştir. Bu raporda, okulların kültürlerin temel unsurların korunması ve sağladığı destek ile tüm etnik grupların yaşam tarzları ve grupların kabulüyle ilgili olarak çaba göstermeleri gerektiği belirtilmiştir. 1990 ve 2000'lere gelindiğinde çok kültürlülükten uzaklaşmıştır. Irkçı fikir ayrılıkları ve artan eşitsizliklerden sonra çok kültürlü politikalar eleştirilmeye başlanmıştır. Eğitim politikalarını yapan kişiler bu modele karşı kaynaştırma fikrini benimseyerek yeni bir model oluşturmayı düşünmüşlerdir. Bu doğrultuda 1997 yılında "Excellence for All Children (Tüm Çocuklar İçin Mükemmellik)" kaynaştırma modeline dayalı ilk resmi adım olarak yayınlanmıştır. 1999 yılında yayınlanan Ulusal Müfredat'a öğretmenlerin ayrımcılığın üstesinden gelmesi için yasal bir kaynaştırma ifadesi de eklenmiştir. O zamandan beri kaynaştırma Birleşik Krallık eğitim politikalarının temelini oluşturmuştur. Kaynaştırmanın en temel özelliği, dışlanma riski yüksek olan öğrencilerle birlikte diğer öğrencilere de yönelik olmasıdır. Kaynaştırıcı bir eğitim oluşturmak için okul, eşit fırsatlara ve herkesin katılım hakkına saygı göstermelidir. Okullar eşitsizlik, dışlama ve ayrımcılıkla da mücadele etmelidir. Sosyal bir kaynaşma, kaynaştırıcı bir eğitim sayesinde gerçekleştirilir. Örneğin 2006 yılındaki "Education and Inspection Act- Eğitim ve Teftiş Yasası'nda okulların toplumsal kaynaşmayı sağlama yönünde bir göreve sahip olduğu belirtilmiştir (Reynolds, 2008).

İngiltere Hükümeti'nin çocuklara yönelik stratejisi, 2004 Every Child Matters (Her Çocuk Önemlidir), Children Act (Çocuk Yasası) çerçevesinde belirlenmiştir. 2004 Çocuk Yasası'na göre çocukların rahatlığını sağlamak, diğer kamu kurumları, gönüllü sektörler, çocuklar, gençler, aileler ve daha geniş topluluklarla ortaklaşa çalışmak yerel otoritenin

sorumluluğundadır (Sigona, 2011).2006 yılında toplum ve uyum süreçlerini incelemek amacıyla devlet destekli bir danışma organı olan The Commission on Integration and Cohesion-Entegrasyon ve Uyum Komisyonu kurulmuştur (Reynolds, 2008).

İngiltere’de etnik azınlık öğrencilerine yönelik bir fon sağlanmıştır. Bu fon EMAG (Ethnic Minority Achievement Grant-Etnik Azınlık Başarı Fonu) olup başarısız olan etnik azınlık gruplarına ve İngilizce öğrenenen öğrencilerin sayısına göre verilmektedir. Hibenin temel hedefleri arasında etnik azınlık öğrencileri arasındaki başarısızlığı gidermek, okulun değişimini desteklemek, iki dil bilen öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için gereken ek destek maliyetlerini karşılamak vardır (DfES, 2004b).

Hükümet, ulusal ve uluslararası yeni gelenleri, okullara dahil etmek konusunda okullara rehberlik, danışmanlık ve eğitim vermek amacıyla 2006 yılında New Arrivals Excellence Programme (Yeni Gelenler Mükemmellik Programı) için 400.000 sterlinlik bütçe ayırmıştır. Bu ulusal strateji programında, göçmen öğrenciler EAL öğrencisi veya etnik azınlık olarak ele alınmıştır (Reynolds, 2008).

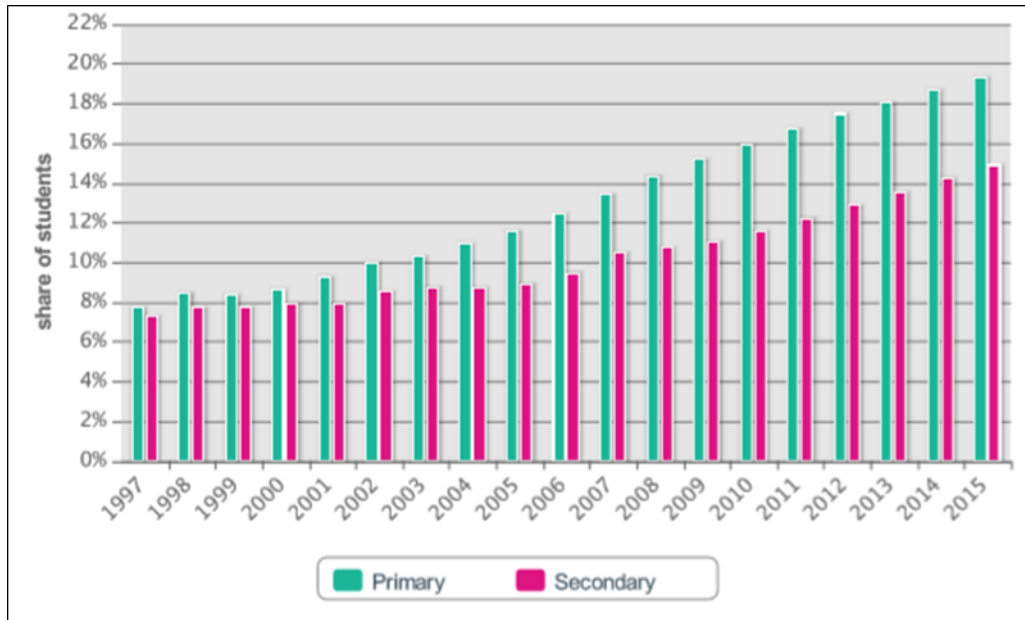
Birleşik Krallık, okullarını desteklemek amacıyla öğrencileri yerleştirmeye yardım edecek politikalara sahiptir. The Ethnic Minority Achievement Network (EMAN) Etnik Azınlık Başarı Ağı 2008 yılında başlatılmış ve Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG) Etnik Azınlık Başarı Fonu tarafından finanse edilmiştir. Bu destekle etnik azınlık öğrencilerinin başarı seviyelerini artırmak, tüm öğrenciler için kapsayıcı fırsatlar sunmak amaçlanmıştır. Okullarda EMAN tarafından desteklenen ve uygulanan birçok proje bulunmaktadır. Örneğin 2008 yılında Okullarda Dil Sayım Projesi yapılmıştır. Bu proje kültürlerin ve dillerin genişliğini belirlemek amacıyla oldukça faydalı olmuştur (Kumari, 2009).

2.2. İngiltere'deki EAL Öğrencileri

EAL öğrencilerinin oranları bölgeden bölgeye, yerel otoritelere ve okullara göre değişiklik göstermektedir. EAL öğrencilerinin etnik kökeninin, ana dillerinin, İngiltere'deki oturma sürelerinin farklı olması, onların eğitimsel başarılarını etkileyen önemli faktörlerdir. İngiltere'deki okullara gelen öğrencileri incelemek için en kapsamlı veri kaynağı; okullardaki öğrencilerden ve eğitim sonuçlarından veri toplayan Ulusal Öğrenci Veritabanı'dır. Bu verilerde göçmenleri tanımlamak için kullanılacak milliyet veya doğduğu ülke ve öğrencilerin Birleşik Krallık'a gelme yaşlarına ilişkin veriler yoktur. Ancak öğrencilerin etnik kökenleri ve ana dili okullar tarafından kaydedilmektedir. Öğrenciler ana dilleri İngilizce olan (FLE-First Language English) veya İngilizce'den başka dilleri bilen, yani Ek Dil Olarak İngilizce Öğrenenler (EAL) olarak kaydedilir (Strand, 2016).

Şekil 1

2015 yılındaki Ana dili İngilizce dışında olan öğrencilerin payı, S. Strand, 2016, s. 4'ten aynen alınmıştır

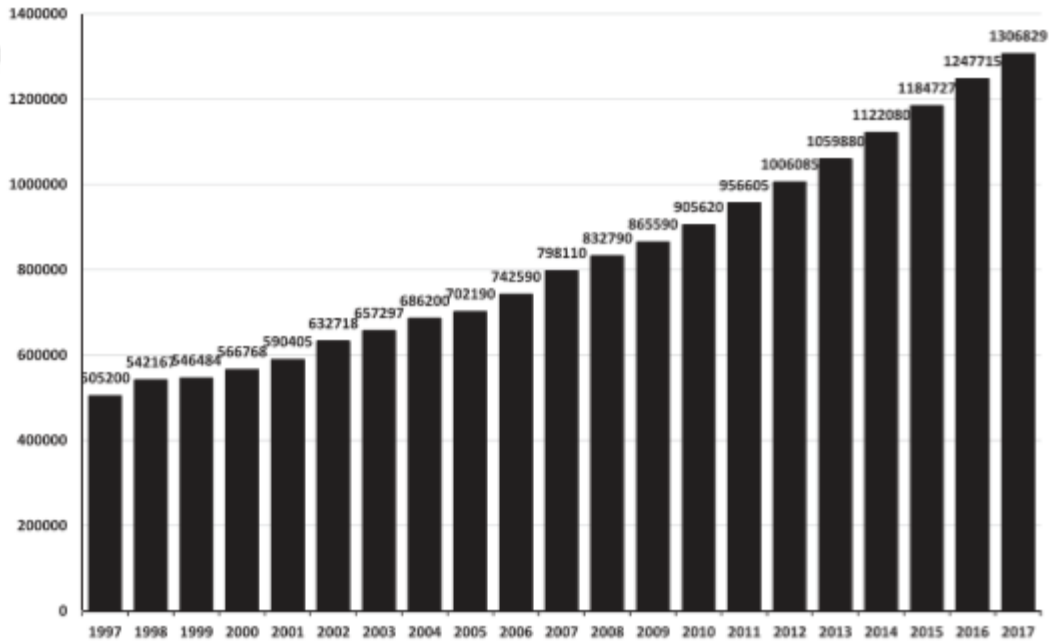


Şekil 1'deki sol taraftaki yeşil kısımlar ilköğretim düzeyini, sağ taraftaki pembe kısımlar ortaokul seviyesini göstermektedir. Şekil 1'de İngilizce'yi ek dil olarak öğrenen öğrencilerin

1997-2015 yılları arasındaki ilkökul ve ortaokul düzeylerindeki artış oranları incelendiğinde; ilkökul düzeyindeki öğrenci oranlarının 1999 yılından itibaren sürekli olarak artış gösterdiği, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin oranlarının ise 2001 yılından itibaren artış gösterdiği görülmektedir.

Şekil 2

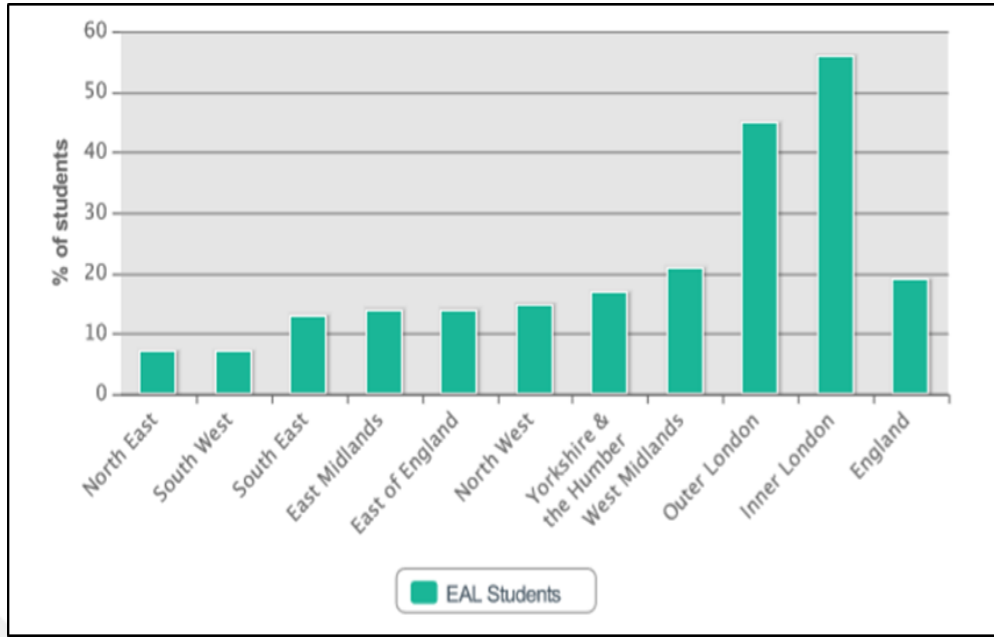
İngiltere’deki ilk, orta ve özel okullardaki EAL sayısı 1997–2017 (Demie, 2018) den alıntı yapılmıştır



Şekil 2 incelendiğinde İngiltere’deki ilkökul, ortaokul ve özel okullardaki EAL öğrencilerinin sayısının her geçen yıl arttığı görülmektedir.

Şekil 3

2015 yılında EAL Öğrencilerinin bölgelere göre payı, S. Strand, 2016 s. 5’ten aynen alınmıştır



Şekil 3'te İngilizce'yi ek dil olarak öğrenen öğrencilerin yüzdelik oranlarının İngiltere'nin bölgelerine göre dağılımı görülmektedir. Şekilde 3'te öğrencilerin çoğunlukla İç Londra ve Dış Londra'da yoğunlaşmış oldukları görülmektedir. Dış Londra denilen kısım İç Londra çevresinde halka oluşturan Londra ilçeleri grubunun adıdır. İç ve dış ilçeler birlikte Londra'yı oluşturmaktadır.

2.3. EAL Öğrencilerinin Başarısını Etkileyen Etmenler

Coğrafi koşullar, bireysel ve sosyal etmenler, öğrencinin gittiği okul, çocuğun İngiltere'ye gelme yaşı gibi çeşitli faktörler EAL öğrencisinin başarısı üzerinde büyük bir etki yapmaktadır. Bu etmenler EAL öğrencilerinin okuldaki başarılarının kilit noktaları olmaktadır. Örneğin İngiltere'ye gelen öğrencinin yaşı, okul başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öğrencinin yaşı arttıkça, okula uyumunu sağlama noktasında harcanan çaba da doğru orantılı olarak artmaktadır (Jerrim, 2018). Öğrencinin sahip olduğu etnik grup da bir diğer faktördür. Strand ve diğerlerinin (2015) raporunda; Siyah zenci, Pakistanlı olarak sınıflandırılan öğrencilerinin, aynı etnik gruba sahip İngilizce'yi anadili olarak öğrenen yaşlılarına göre daha düşük başarı gösterdikleri ifade edilmiştir. Öğrencinin sürekli okul değiştirmeyip tek bir okulda eğitimini sürdürmesi öğrencinin başarısının sürekliliğini sağlayan

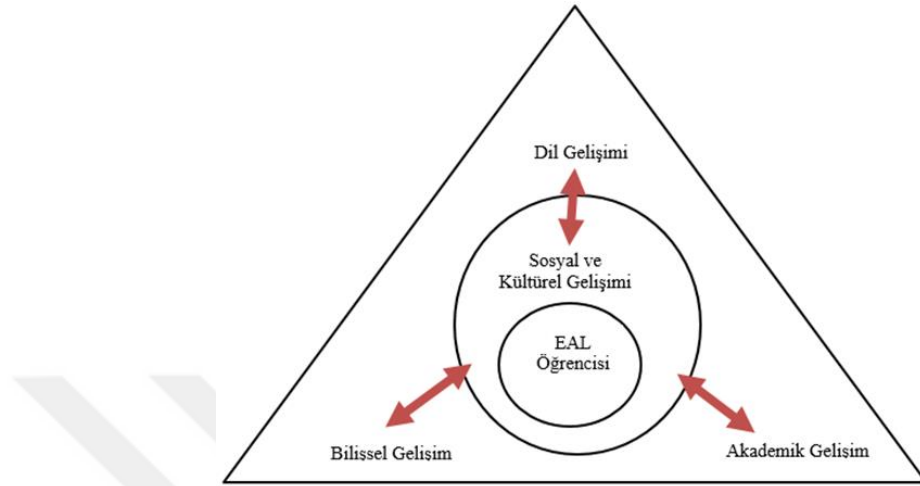
önemli bir etmendir. Öğrencinin yaşadığı yerin sosyoekonomik düzeyi de öğrenci başarısını etkileyen bir diğer faktördür. Sosyoekonomik düzeyi yüksek yerde yaşamak başarı üzerine olumlu katkı yapabilmektedir. Öğrencinin yaşadığı yerin merkeze olan yakınlığı ve uzaklığı da öğrenciyi etkilemektedir. Örneğin yapılan araştırmalarda; İngiltere'nin merkez şehrinde yaşayan düşük gelirli düzeyde olan öğrencilerin, köy ve kasaba gibi şehir merkezinin uzağında yaşayan düşük gelirli öğrencilere göre ulusal sınavlarda daha başarılı olduklarına dair tartışmalar yapılmaktadır (Jerrim, 2018). Strand ve diğerlerinin (2015) raporunda da bu konuya uygun başka bir örnek verilebilir. Raporda; Londra'da yaşayan EAL öğrencilerinin başarı puanlarının, Kuzey İngiltere gibi merkezden uzak yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğuna değinilmiştir.

PISA gibi sınavlardan elde edilen bulgulara göre göçmen öğrenciler yerli öğrencilere göre eğitimde daha az başarılı olmaktadır. Öte yandan bazı göçmen öğrenci grupları diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde başarı gösterebilmektedir. Örneğin, DfES'in İngiltere ve Galler'deki 5-16 yaş arasındaki ilk ve orta dereceli okullarda devam eden etnik azınlık öğrencilerine yönelik bir çalışmasında İrlandalı ve bazı Beyaz, Asyalı öğrencilerin genel olarak diğer etnik azınlık öğrencilerine ve yerli öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan Roman, Pakistanlı ve Bangladeşli öğrencilerin sürekli olarak tüm seviyelerde diğer etnik azınlık gruplarına göre daha düşük düzeyde başarı gösterdikleri belirtilmiştir (Janta, B. & Harte, E., 2016).

Ulusal eğitim politikası rehberinde, EAL statüsünün okullarda maliyetleri artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca; öğrencinin İngilizce'deki akıcılığı ile eğitimsel başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Yapılan araştırmalarda EAL öğrencilerinin İngilizce yeterliliğini kazanabilmelerinin yaklaşık olarak 5-7 yıl arasında zaman alabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Sigona, 2011).

Şekil 4

EAL Öğrencilerinin Öğrenme İçeriği (Milton Keynes Ethnic Minority Achievement Support Service, 2004, sy 5'teki Diyagram 1'den uyarlanmıştır)



Yukarıdaki şekilde EAL öğrencilerinin sosyal ve kültürel gelişimlerinin dil gelişimi, bilişsel gelişim ve akademik gelişimleriyle karşılıklı olarak bir bütünlük teşkil ettiği görülmektedir.

Genel olarak EAL ve FLE (English as First Language-İngilizce'yi Anadili Olarak Öğrenen) öğrenciler arasındaki ulusal değerlendirme sonuçları karşılaştırılmış ve EAL öğrencileri başlangıçta düşük başarı gösterse de bunun zamanla azaldığı görülmüştür (Strand, 2016). Birleşik Krallık'taki 5-16 yaş arasındakilerin eğitimsel başarılarını inceleyen araştırmalar; etnik azınlık öğrencilerinin okula başlamadan önce yerli öğrencilere göre düşük başarı göstermelerine rağmen dil öğrendikten sonra diğer öğrencilere yetişebildiklerini göstermiştir (Janta, B. & Harte, E., 2016).

3. Bölüm

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çepni'ye göre (2014) doküman analizi; yapılacak çalışmayla alakalı belgeleri toplayıp belirli bir sisteme göre kodlayıp incelemektir. Doküman analizi; belgesel tarama veya belgesel gözlem olarak da bilinmektedir (Çepni, 2014). Karasar'a göre (2013) belgesel tarama; mevcut belgeleri ve kayıtları inceyerek veri toplamaktır. Taranan şeyler; resimler, filmler, ses ve resim kayıtlı bantlar, bina, heykel gibi kalıntılar olabileceği gibi olgular hakkında yazılıp çizilen raporlar, kitaplar, mektuplar, resmi ve özel yazı ve istatistikler, yaşam öyküleri de olabilmektedir. Belgesel taramada belirli bir amaç doğrultusunda kaynaklar bulunur, okunur, okunanlar not alınır ve son olarak değerlendirilir (Karasar, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre doküman analizi; araştırılması amaçlanan olgu ve olaylarla ilgili bilgilerin yazılı olduğu kaynakların analizidir. Doküman analizi yapmak isteyen bir araştırmacı, dokümanlara ulaşma, belgelerin orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlamaya çalışma, elde edilen verilerin analizi ve verilerin kullanımı olmak üzere beş aşamalı bir yol izleyebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda, çalışmanın yöntemine karar verildikten sonra araştırma için hangi belgelerin kullanılması gerektiği belirlenmiştir. Çalışmada İngiltere'deki göçmen öğrencilerin eğitimlerini sağlamak için geliştirilen politikaları incelemek amaçlandığı için çalışmanın en önemli kaynaklarını; İngiltere Eğitim Bakanlığı DfES'in hazırlamış olduğu ulusal strateji metinleri, eğitim kurumlarının denetlenmesinden sorumlu Ofsted kurumuna bağlı müfettişlerin yazmış oldukları raporlar oluşturmaktadır.

Çalışma için ayrıca İngiltere'de kültürlerarası anlayışı dil eğitimi yoluyla geliştirmek amacıyla 2012 yılında kurulmuş, İngilizce'yi ek dil olarak öğrenen çocuklarının başarılarını yükseltmeyi de amaçlayan The Bell Foundation Vakfı'nın EAL öğrencilerinin eğitim süreçlerinde kullanılmasını önerdiği etkinlik ve çalışmalara da yer verilmiştir.

4. Bölüm

Bulgular

Bu bölümde İngiltere'ye gelen göçmen öğrencilerin okullarda karşılanmaları için yetkili kişilere düşen görevler, göçmen öğrencilerin okul ortamına ilk kez geldiklerinde aileleriyle birlikte nasıl karşılandığı; göçmen çocuğun okula başladıktan sonraki eğitim süreci ve okulların çocukların eğitim süreçlerinde ailelerle birlikte yaptıkları iş birliği ve örnek çalışmaları hakkında bilgi verilecektir.

4.1 Göçmen Öğrencilerin Karşılanmasında Hazırlık

4.1.1. Göçmen çocuğun karşılanmasında okul. 1999 yılında yayınlanan ulusal müfredatta; ulusal müfredatın ailelere, öğretmenlere, öğrencilere, gençlere okulda kazanabilecekleri bilgi ve beceriler konusunda açık ve ortak bir anlayış kazandıracığı ifade edilmiştir. Ulusal müfredat, okul müfredatıyla birlikte öğrencilerin erken yaşlarda öğrenmeleri gereken temel okuryazarlık ve aritmetik becerilerini geliştirip öğrencilerin ihtiyaçları konusunda başarılı olabilmelerine katkı sağlar. Okul müfredatı temel olarak iki amaca sahiptir. Bunlardan ilki; okul müfredatı, tüm öğrencilerin öğrenmelerine imkân sağlamalıdır. Ayrıca çocukların kültürel, sosyal, dini kısaca her türlü gelişimlerini sağlayarak onlar için gerekli olan imkânları ve yaşam tecrübelerini hazırlayabilmelidir (Department for Education and Employment, [DFEE], 1999).

2000 yılında yayınlanan The Race Relations (Amendment) Act yani Irk İlişkileri Değişiklik Yasasıyla tüm okulların çeşitliliğe değer verme, fırsat eşitliğini teşvik etme, ırkçılıkla mücadele eden bir ırk eşitliği politikasına sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu yasa tüm çocuklara eşit olarak davranmayı sağlamak için bazı standartlar ortaya koymuştur. Ayrımcılığı kaldırarak, eşitliği ve toplumdaki çeşitli gruplar arasında iyi ilişkileri sağlamak için okullara ve kamu kurumlarına önemli görevler yüklemiştir (DfES, 2006; DfES, 2007; Home Office Community Cohesion Unit, 2004).

2003 yılında yayınlanan 'Every Child Matters' (Her Çocuk Önemlidir) ve 2004'teki 'Children Act' Çocuk Yasası'nda okullar, bütün çocuk ve gençlerin öğrenmelerine yönelik potansiyel engelleri aşmada onları destekleyecek yaklaşımlar geliştirmeye teşvik etmesi gerektiği belirtilmiştir (DfES, 2007).

Every Child Matters'da tüm çocukların sahip oldukları potansiyelleri kullanabilmelerini sağlayacak fırsatlara sahip olmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Okullar; çocukların, etnik azınlık gruplarından olan, başarısız olmuş gruplar da dahil olmak üzere onların eğitimsel olarak başarılarının artırılmasında büyük bir role sahiptir (The Stationery Office, 2003).

2004'te yayınlanan Community Cohesion Education Standards for Schools-Okullar İçin Topluma Uyum Standartları'nda insanların sahip oldukları farklılıklar olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu belgede, ayrımcılıkla mücadele edilerek okulların topluluk uyumunu nasıl bir şekilde teşvik edeceği, ayrımcılıkla mücadele ederken karşılaşılan engelleri ortadan nasıl kaldırılacağı, eğitim seviyelerini yükseltmeye odaklanılması konusunda tavsiyelerde bulunmuştur. Belgeye göre müfredat içeriği, kültürel içeriğin onaylanmasına katkıda bulunarak önyargıya karşı meydan okur. Kaynaştırma müfredatı, öğrencilere toplulukların yaşamı hakkında bilgi edinme fırsatı sunmaktadır. Okulun tüm personelinin ve yöneticilerinin, karşılıklı saygıya ve çeşitliliğin kabulüne dayalı olarak vatandaşlığın ortak değerlerini geliştirmek için bilgi ve anlayışa sahip olduğunu; okulun, çalışanlarını ve yöneticilerini ilgili olan mevzuattaki sorumluluklar konusunda eğitmek için çalıştığı belirtilmiştir. Belgede, tüm öğrencilerin müfredata erişim hakkı olduğunu ve hiçbir grubun bu haktan yoksun bırakılmayacağı da ifade edilmiştir (Home Office Community Cohesion Unit, 2004).

2004 yılında DfES tarafından yayınlanan rapor, öğrencilerin yeni bir okula yerleşmelerine yardımcı olabilmek amacıyla hazırlanmıştır. Raporda, öğrencilerin okullarda

karşılanmasında dikkat edilmesi gerekenlere de yer verilmiştir. Okulların, aileleri ücretsiz okul yemekleri, okul sütü, okul gezileri, üniforma bursları hakkında bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Rapora göre, okulda tercümanın bulundurulması, çocuğun okula başlamasında ona yardım sağlayacaktır. Çocukların okula kabullerinde tüm okul personeli için eğitim ve bilgilendirme sağlanmalıdır. Her çocuğun geçmiş eğitim deneyimleri ve gelecekteki ihtiyaçlarını değerlendirmek için görüşme yapılmalıdır. Elde edilen bilgiler doğru bir şekilde kaydedilerek tüm öğretim ve destek personeline iletilmelidir. Öğrencilere; alanın haritası, okulun planı, sınıf öğretmenlerinin adı, yeni gelen öğrencinin ilk haftalarında ona eşlik ederek okula alışmasına yardımcı olabilecek arkadaş hakkında bilgileri içeren karşılama materyali verilmelidir. Yeni gelen çocuklar için İngilizce öğretiminde, EAL öğretmenlerinin veya iki dil bilen sınıf yardımcılarının ek yardım sağlayacağı belirtilmiştir (DfES, 2004).

2005'te yayınlanan Education Act-Eğitim Yasası okulların denetimi, çocuk bakımı, günlük bakım, okul öncesi eğitim, kariyer hizmetleri, okul eğitimiyle ilgili diğer konularda; okullarda çalışan kişilere, okul dışındaki eğitim hizmetlerine katılım ve amaçlar hakkında öneriler vermiştir (The Stationery Office, 2005).

DfES tarafından 2005 yılında yayınlanan raporda İngilizce'yi ek dil olarak öğrenen çocuklarla çalışılabilecek okulları desteklemek amaçlanmıştır. Yeni gelen çocuklar için konuksever bir ortam oluşturmak için okulların, öncelikle ailelere İngiliz okul sistemi, okulun çocuklardan beklentileri, okul günü, ödev sistemi, gerekli üniforma veya elbise ihtiyaçları, ücretsiz okul yemekleri ve kıyafet bursları konuları hakkında bilgi sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Ebeveynlerle veya çocuğa bakan kişilerle, öğrencinin öğrenmesini desteklemek için ortaklık içinde nasıl çalışılabildiğinin tartışılması gerekmektedir (DfES, 2005).

2006'da yayınlanan 'Guidance on the Duty To Promote Community Cohesion-Toplum Uyumunu Teşvik Etme Görevine Yönelik Rehberlik'te okulun yasadışı ırk ayrımcılığını ortadan kaldırmak, farklı gruplar arasındaki fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik

görevi olduğu belirtilmiştir. Her okulun çocuğun kültürü, inancı, dini, toplumsal kökeni farklı da olsa onları eğitime sorumluluğuna sahip olduğu ifade edilmiştir. Okullar; bir öğrencinin başarısını sağlamanın yanında toplumun kaynaşmasında da önemli katkılarda bulunmaktadır. Bütün okulların ayrımcılık, önyargı, şiddet olaylarıyla baş edebilmek için etkili yaklaşımlara sahip olması gerektiği de belirtilmiştir (Department for Children, Schools and Families [DCSF], 2006).

En etkili okullar, yaşanacak zorlukların bilincinde olup, onların üstesinden gelmek için göçmen öğrencileri nasıl destekleyebileceğini bilen okullardır. Bu okullar, yeni gelenlerin her türlü sosyal, dilsel, akademik ihtiyaçlarını dikkate alan, onlara olumlu yönde katkıda bulunabilen okullardır. Öğrencilerin okulda kaldıkları süre kısa bile olsa, onların kendilerini değerli ve okulun bir parçası olduğunu hissetmeye hakları vardır. Etkili karşılama ve destek düzenlemelerine sahip olmak; kurum personeli, oyun gözetmenleri, sınıf öğretmenleri, üst düzey yönetim de dâhil olmak üzere tüm personelin eğitim almasını sağlamak, tüm yeni gelen öğrenciler için sıcak bir karşılama ortamı sağlayacaktır (DfES, 2007)

4.1.2. Göçmen çocukların karşılanmasında okul müdürleri. 2000 yılında yayınlanan Irk İlişkileri Değişiklik Yasası'nda tüm öğrencilerin çoğulcu olan bir toplumda yaşama hazırlıklı olması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle, okul müdürü, ırk eşitliğini teşvik etme konusunda yasal bir sorumluluğa sahiptir. Etkili lider, ırk eşitliği konusunda yeni gelenlerin uyumunu sağlamak için büyük bir öneme sahiptir (DfES, 2007; Home Office Community Cohesion Unit, 2004).

Eğer bir lider, etnik azınlık öğrencilerinin başarılarını artırmayı hedefliyorsa, okulundaki EAL öğrencilerinin öğrenmesine öncelik vermesi, bu öğrencilere yönelik beklentilerini her zaman yüksek tutması gerekmektedir. Okul müdürleri, etkili bir okulun kaynaştırıcı bir okul olduğuna inanır. Ayrıca okul müdürlerinin etnik azınlık ve iki dil bilen öğrencilere yönelik beklentileri de yüksektir. İki dil bilen öğrenciler okulun sorumluluğu

olarak görülür. Bu okullardaki personelden; okul topluluğunun dilsel, sosyal, kültürel ve dini geçmişi hakkında bilgi edinmesi ve öğrencilerin hayatlarını etkileyen politik, sosyal ve kültürel faktörlerle ilgili olarak empati kurması beklenmektedir. Başarılı okullar, ebeveynleri ve bakıcıları, çocuklarının öğrenmelerini etkileyen konular hakkında düzenli olarak bilgilendirir. Yöneticiler de dâhil olmak üzere okuldaki bütün kişiler, okul yaklaşımını yönlendirmede anahtar role sahiptir (DfES, 2006).

Qualifications and Curriculum Authority (Yeterlilikler ve Müfredat Ajansı) nin 2000 yılında yayınladığı belgede okul müdürlerinin liderlik sağlama noktasında önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Okul müdürlerinin, okul gelişim planında EAL öğrencilerine yönelik olarak stratejilerini belirlemesi gerektiğini, EAL öğrencilerinin öğretime katılan herkes arasında düzenli ve etkili bir ilişki sağlaması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca tüm öğrencilerin ulusal müfredat görevleri ve sınavlardaki performansları hakkında sistematik olarak bilgi toplaması gerekmektedir (Qualifications and Curriculum Authority, 2000).

Blair, Bourne, Coffin, Creese ve Kenner (1998) incelemiş oldukları ilkökuller ve ortaokullara dair hazırladıkları raporda, okullardaki müdürlerin olumlu okul ortamının sağlanmasında katkı sağlayan bazı önemli özelliklerine değinmişlerdir. Örneğin bu okullardaki okul müdürleri yönetmek istedikleri okul türleri hakkında açık bir vizyona sahiptir. Okul müdürleri, kendi yaklaşımlarının önemli olduğu hususunda üst yönetimin üyelerini, okulun yönetim organlarını ikna etmişlerdir. Öğrencilerinin hayatlarını etkileyen politik ve sosyal faktörleri anlamak amacıyla empati becerilerini kullanarak, okul personeli, velileri ve öğrencileri dinlemişlerdir. Onlar için saygı duyulan bir ortam kurmuşlardır. Çevirmen desteği sağlayarak farklı kültürden gelen aileler için hoş bir atmosfer sağlamışlardır. Her türlü farklı etnik kökenden gelen ve öğrenme gereksinimine sahip öğrenciler yüksek potansiyele sahip olarak kabul edilmiştir. İngilizce öğrenmeye yeni

başlayan öğrenciler için özel başlangıçlı yoğun bir okuma yazma programlarına sahip olmuşlardır (Blair ve diğerleri, 1998).

4.1.3. Sınıf öğretmenlerine düşen görevler. İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocuklar için yaşlılarıyla aynı sınıfta olmak önemlidir. Çocuk, okula gelmeden önce, sınıf öğretmeni sınıfta yeni gelenin nasıl desteklenebileceği hakkında öğrencilerle konuşmalıdır. Öğretmen sınıftaki öğrencilerinden, sınıfa yeni gelen bir çocuk için neyin zor olabileceğini düşüncelerini ve onlara nasıl yardımcı olabileceklerini tartışmalarını isteyebilir. Sınıf öğretmenleri yeni gelen öğrencilerle ilgili planlama yaparken, gelen çocuğun, yeni gelenlerin ihtiyaçlarına duyarlı olan bir gruba yerleştirilmesi gerekliliğini dikkate almalıdır. Yeni gelen öğrencinin sınıf ve okul ortamına yeni bir dil, yeni bir kültür, başka bir ülke hakkında bilgi, gibi neleri getireceğini vurgulamak da bu noktada önemlidir. Yeni gelen öğrencinin dilinden birkaç kelime öğrenmek, bütün çocukların yeni gelenleri beklemelerini ve bu süreçte öğrenciyi hoş bir şekilde karşılamayı mümkün kılacaktır. Çocuğun ana dilini bilen personel ve onunla aynı dili paylaşan çocukları kullanmak yalnızca İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocuklarla iletişimi kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda çocuğun okula getirdiği dil ve kültürün de aktif olarak değerlendirildiğinin mesajını verir. Ancak birçok okulda, özellikle de sadece birkaç EAL öğrencisine sahip olanlarda, çocuğun dilini paylaşacak başka öğrenciler olmayabilir. Bu durumda, gerekli düzeyde iletişimi destekleyebilecek çeşitli stratejiler vardır. Bunlara örnek olarak:

- Çocuklara susamış, üzüntülü, hasta olup olmadığını, kalem ihtiyacını, tuvalete gitmesi gerekip gerekmediğini gösteren resimler ve basit ifadeler gösterilebilir. Ailelerden basit ihtiyaçlar, selamlaşmalar, bunların nasıl telaffuz edileceği gibi temel ifadelerin bir listesi istenebilir.
- Anadilde okuryazarlık becerilerine sahip çocuklara kendi anadilindeki kelimelerin İngilizce karşılıklarının yer aldığı çeviri sözcükler sağlanabilir.

- Çocuğun anadilinde okul için kelimeler içeren yayınlar satın alınabilir.
- Uygun web kaynakları veya yazılımlar bulunup derslerde kullanımı planlanabilir. Bu tür uygulamalar sınıftaki öğrenciler için mükemmel öğrenme fırsatları sağlayabilir.
- Çocuğa kendi anadilinin ve İngilizcenin de olduğu kitaplar ve eğitimsel yazılımlar sunmak çocuğun anadilini sınıfa getirmesine ve İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocuklar için ev ve okul arasındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olur (DfES, 2007).
- Öğretmenin, müfredatı planlarken veya sınıf eğitiminde, öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerine, İngilizce dil seviyesine ve diğerkonulardaki ihtiyaçlarına dikkatli yaklaşması gerekmektedir (Qualifications and Curriculum Authority, 2000).
- Öğretmenin ilk görevlerinden biri, çocuk hakkında mümkün olduğunca fazla bilgi toplamaktır. Gerekli olan bilgi, ebeveynlerle yapılacak ilk görüşmede alınabilir. Öğretmenler, yeni gelenler için ev ziyareti yaparak çocuğun ailesini ve çevresini tanıyabilir. Öğretmenler böylece bilgi toplayarak ailenin çocuğu, evde nasıl desteklediğini görebilecektir (DfES, 2007).

Okulun fotoğraflı kitapları, yeni ortamın tanıtılmasına yardımcı olur. Anne babaların İngilizce anlamalarına ve dil desteğine gerek kalmadan konuşmalara odaklanmasını sağlar. İlk değerlendirmede çocuğa daha önceki eğitim, ev hayatıyla ilgili bazı sorular sorulabilir. Çocuklara sorulabilecek bazı sorular:

- Ülkende okula gittin mi? Kaç yıl gittin?
- Ailenle birlikte evde ne kadar okuyorsunuz? Okuduğunuz materyaller hangi dilde?
- Ne zamandan beri İngilizce öğreniyorsun? Okulda mı evde mi öğrendin?
- Önceki okulda arkadaşların kimlerdi?
- En sevdiğin şeyler nelerdir?
- Aile üyelerin hala kendi ülkende mi?
- Yeni okulunu seviyor musun? (DfES, 2007)

4.1.4. LEA (Local Education Authority- Yerel Eğitim Yetkililerine) düşen

görevler. Yerel eğitim yetkilileri, sığınmacı ve mülteci çocuklara karşı bir takım yasal görevlere sahiptir. 1996 Eğitim Yasası'nın 14. Bölümünde yerel eğitim yetkililerinin zorunlu okul çağındaki tüm çocuklar için tam zamanlı eğitim sağlama görevleri olduğu belirtilmiştir. 1999 Göçmenlik ve İltica Yasası'nın 117. Kısımının 14. Bölümünde yerel eğitim yetkililerinin sığınmacı ve mülteci çocuklara yönelik ücretsiz okul yemeği sağlamaları gerektiği belirtilmiştir. Yerel eğitim yetkililerinin sahip oldukları görevler şunlardır: Yerel eğitim yetkilileri mülteci ve sığınmacı çocukları desteklemek için yazılı eğitim politikasını üretme ve eğitim hakkındaki konuları ve uygulamaları özetlemelidir.

- Farklı gruplardan olan EAL öğrencilerinin performanslarını takip ederek öğrencilerin sonuçlarını analiz eder.
- Tüm yönetim organlarıyla ve diğer okullarla iş birliği içinde çalışır.
- Öğrencilere İngilizce desteği sağlar.
- Ailelere; okullar, karşılama uygulamaları ve okulun ilk dönemleri hakkında bilgilendirme sağlar (DfES, 2004).
- Üst düzey yönetime, sınıf öğretmenlerine, branş öğretmenlerine ve uzman öğretmenlere eğitim sağlar. Ayrıca, uygun çeviri hizmetleri sağlayarak ev okul arasında iletişimi kolaylaştırır (Qualifications and Curriculum Authority, 2000).

DfES'in 2005 yılında yayınladığı raporda, bazı yerel eğitim yetkililerinin yeni gelen öğrenciler ve onların aileleri için İngiltere'deki ilkökul ortamının temel özellikleri hakkında bilgi sağlamak amacıyla tanıtım videoları ve çeşitli materyaller hazırladıkları belirtilmiştir.

4.2. Göçmen Çocuk ile Ailenin Karşılanması

4.2.1. Göçmen öğrencilerin önceki tecrübeleri. Öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin ve İngiltere'ye geldikten sonra karşılaşılabilecekleri problemlerin farkında olmak,

aileler ve öğrencilerle yapılacak ilk görüşmede oldukça faydalı olacaktır. Zira çocuğun ailesiyle yapılacak ilk görüşmede, öğrenci hakkında ailelere sorulacak soruların içeriğinin büyük bir kısmını bu konular oluşturmaktadır.

Göçmen öğrenciler çeşitli sebeplerle öğretmenlere fazladan yük getiren, okulun başarısını düşüren kişiler olarak görülebilir. Ancak bu duruma çocuk açısından bakıldığında onun için yeni bir ülkede ve yeni bir okulda olmanın getirdiği bazı zorluklar vardır. Gelen çocukları aynı özelliklere sahip bireyler olarak düşünmek imkânsızdır. Bu öğrenciler farklı dil, din, etnik köken ve kültürel gruplar içinden gelmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin göç etmeden önceki ve yeni ülkeye geldikten sonraki deneyimlerine bakarak bu yönde çocuğu anlamaya çalışmak büyük bir önem arz etmektedir.

Göçmen bir çocuğun göçle alakalı yaşadığı tecrübeler sonraki süreçte onun eğitim hayatını büyük ölçüde şekillendirmektedir. Diğer öğrencilere kıyasla göçmen öğrencilerin tecrübeleri oldukça farklılık göstermektedir. Hem bulunduğu ülkede hem de okulunda yeni olan çocuk; diğer çocuklara kıyasla fazladan ek ihtiyaçlara sahip olduğundan dolayı genellikle okullardaki başarı seviyesini düşüren, öğretmenlere ekstra yük getiren öğrenciler olarak görülmektedir. Öğrenciler; ülkeye gelmeden önce, geliş sürecinde ve geldikten sonra birçok özelliklere sahip olabilir. Bu süreç içerisinde birçok problemle de yüz yüze gelebilir. Dolayısıyla bu çocukları homojen bir grup olarak düşünmek zordur. Öğrencilerin sahip oldukları özellikler (DfES, 2007; DfES, 2004) :

- Çeşitli kültürel, dini, ulusal ve farklı bir dil grubundan gelmek
- Geldikleri ülkede savaş, bombalama, belki de evlerinin yıkılmasına şahit olma
- Ailelerini veya kendilerine bakan kişileri, akrabalarını, arkadaşlarını kaybetme
- Geldiği ülkede aldığı eğitimin kesintiye uğramış olması
- Farklı bir eğitim sistemine alışmış olma

- Kendi ülkesinde okula başlama yaşı farklı olması nedeniyle, önceki eğitimini almamış olma
- Öğrenme gücüne sahip olma
- Duygusal açıdan zorluklar çeken ebeveynlerle yaşama
- Kayıp, üzüntü, yalnızlık, dışlanmışlık yaşama
- Yaşadıkları şiddet olaylarını anlamayan veya bilmeyen insanlarla birlikte olma

4.2.2.Göçmen öğrencilerin İngiltere'ye geldikten sonraki tecrübeleri. Göçmen

çocukların İngiltere'ye geldikten sonra karşılaştıkları birtakım problemler ise şunlardır:

- Kendini yalnız hissetme
- Önceki deneyimlerinden kaynaklanan güvensizlik ve travma duyguları
- Çocuğun okulda veya sınıfta, kendi kültür, dil ve tecrübelerine dair karşılaştıkları yanlış anlamalar (Reynolds, 2008; DfES, 2007)
- Okullarında veya okul dışı ortamlarda bir takım ırkçı ve göçmen karşıtı davranışlara maruz kalma: Öğrencilerin yaşadıkları ırkçı olaylar sözlü taciz, tükürme, fiziksel şiddet olarak değişiklik gösterebilmektedir. Genelde çok sayıdaki mülteci öğrenci, okul veya ev ortamlarında yaşadıkları ırkçı olayları haber verse de bazı öğrenciler önceki tecrübelerinin etkisi, İngilizce konuşamama veya polisten korkma gibi sebeplerden dolayı yaşadıkları olaylar hakkında öğretmenlerine, ailelerine haber verememektedir (DfES, 2004).
- Yeni okulunda yeni arkadaşlar bulmada sıkıntı yaşama: Dil engelleri öğrencilerin birbirleriyle arkadaş olabilmelerinde büyük bir engel olarak karşılıklarına çıkabilir (DfES, 2007)
- Önceki deneyimlerinin etkisiyle özgüven duygusunu yitirme (DfES, 2007)
- Okulda veya sınıf ortamında kendi kültürüne, dinine, diline ve tecrübelerine dair yanlış anlamalar yaşaması (DfES,2004)

Ryan ve diğerklerinin (2010) hazırlamış olduğu araştırma raporunda da yeni gelen çocukların karşılaştıkları problemlere yer verilmiştir. Rapora göre göçmen öğrencilerin İngiltere'ye geldikten sonra karşılaştığı birtakım problemler şu şekildedir:

- Kendi ülkesinde farklı bir eğitim sistemine alışkın olan çocuklar, geldiği ülkenin eğitim sisteminde zorluk yaşayabilir.
- İngiliz müfredatına alışmada sıkıntı yaşama: İngiliz müfredatı özellikle ilkokullarda, yaratıcılık yoluyla öğrenmeyi vurgular ve bu sistem farklı eğitim sistemlerinden gelen çocuklar için yabancı gelebilir.
- Disiplin: Yeni gelen öğrenci İngiliz okullarında karşılaştığı disiplin tarzını farklı bulabilir. Bu süreçte öğretmenler ve öğrencilerin birbirlerine alışmaları zaman alabilir.
- Yeni gelen öğrenciler, özellikle mülteci kökenli olanlar, ekonomik belirsizlik, geçici ve güvensiz olan konaklama ile baş etmek zorunda kalabilirler (Ryan, D'Angelo, Alessio, Sales, Rodrigues, 2010).
- Kendi dili dışında ayrıca İngilizce'yi öğrenirken zorluk çekme (DfES, 2007; Reynolds 2008) Dil yeni gelen öğrencilerin karşılaştığı en belirgin engel olup İngilizce'yi hızlı bir şekilde konuşuyor olsa da daha iyi bir düzeyde anlayışın geliştirilmesi biraz zaman alabilir ve sürekli dil desteği gerektirebilir (Ryan, D'Angelo, Alessio, Sales ve Rodrigues, 2010).

Bu özellikler doğrultusunda göçmen çocuğun göç öncesi ve göç sonrası yaşadığı problemlerinin ve tecrübelerinin farkında olunması, onun sonraki süreçte alacağı eğitimini büyük ölçüde şekillendirecektir. Öğrencilerin eğitim aldığı süreçte kendisine değer verilip onun okula ait bir parça olduğunun hissettirilmesi bu yüzden önem arz etmektedir. Bu süreçte, sınıf öğretmenlerine, okul yöneticilerine, kurum personeline, yerel yöneticilere, kısaca tüm eğitim personeline bu doğrultuda birçok görev düşmektedir.

4.2.3. Göçmen öğrencilerin ilkokullarda karşılanması ve ilk görüşme. 2003

yılında Ofsted (Office for Standard in Education-Eğitimde Standartlar Ofisi) tarafından yayınlanan raporda incelenen okullarda karşılamaya yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, okulların öğrencilerin kayıtlarını olumlu ve destekleyici bir şekilde yaptıkları ifade edilmiştir. Rapora göre pek çok okulda, öğrencilerin gelişimi personel, öğrenci, sığınmacı aileleri arasında olumlu bir deneyim sağlamıştır. Bir okulun müdürü, etnik azınlık öğrencilerinin okulda olumlu bir etki yaptığını belirtmiştir. Okullar farklı topluluklara hizmet veren, öğrencilere öğretme konusunda deneyim ve uzmanlığa sahip personelle çalışmıştır. Bazı okullar karşılama için günler belirlemişlerdir. Bu EMAG (Ethnic Minority Achievement Grant, Etnik Azınlık Başarı Fonu) destek personelinin okulda bulunduğu zamanlara denk getirilmiştir. Bir okul, yarı zamanlı, Somalice konuşan öğretmen yardımcısı sağlamıştır. Bu yardımcı, ailelerle iletişim kurulmasını sağlayarak onları rahatlatmaya ve okul rutinlerini ve organizasyonlarını açıklamaya yardımcı olmuştur. Bazı yetkililer, sığınmacılar için kabul prosedürleri konusunda açık ve değerli kılavuzlar üretmişlerdir. Midlands'taki yetkili bir makamda merkezi kabul memuru, sığınmacıların eğitim konusundaki temel yetkileri hakkında birçok farklı dilde broşürleri okullar için sağlamıştır. Bununla birlikte bazı okullar, yerel hastaneler ve üniversitelerden gelen personel ve öğrenciler de dâhil olmak üzere, yerel topluluktan tercümanları kullanmıştır. Yeni gelen öğrencinin dil seviyesinin değerlendirilmesinin ardından okullar, yeni gelen öğrencileri en uygun gruba ve sınıfa yerleştirmiştir. Bir ilkokul, İngiltere'ye gelmeden önce eğitim deneyimi olan birinci sınıf öğrencisine ilk birkaç hafta boyunca oyun yoluyla öğretim sağlamıştır. Bu şekilde öğrencinin okul hayatına ve rutinlerine daha hızlı bir şekilde uyum sağlamasına çalışılmıştır. Bazı okullar, ebeveynleri güzel bir şekilde karşılamaya büyük önem vermiştir. Ebeveynleri, çocuklarının eğitimi, ücretsiz okul yemekleri gibi haklar konusunda bilgilendirmeye özen göstermişlerdir. Yeni gelen ebeveynlerin topluma daha kolay uyum sağlayabilmelerine yardımcı olan okullar bazı iyi

karşılama örneklerine sahip olmuşlardır. Yeni gelen aileler için kendi ana dillerindeki gazetelere ulaşabilecekleri ve ülkelerine dair haberleri öğrenebilecekleri bir bilgisayar kulübü işletmişlerdir. Bazıları da, ayrı olarak yardım ve destek isteyen ebeveynler için faaliyet gösteren toplum odalarına sahip olmuşlardır. Okulların EMAG personeli, genellikle sığınmacıların ve ailelerinin hoş karşılanması ve desteklenmesinde etkili bir rol oynamışlardır. Bir otoritede, okulların katılımı ile 500 Pound'luk hibenin bir kısmı, yeni gelen ailelerin birkaçının dillerini konuşan iki dil bilen destek çalışanlarının işe alınması ve eğitilmesi için kullanılmıştır. İki dile sahip destek çalışanları günlük okul uygulamalarının açıklanmasına yardımcı olmuştur. Bir okul, aileler için ana dilde broşür ve bilgi içeren bir ilan tahtası oluşturmuştur. Ev okul irtibat çalışanları, bazı okullarda ebeveynlerle etkili iletişimin sürdürülmesinde önemli bir rol oynamıştır (Ofsted, 2003).

2005'te yayınlanan DfES raporunda; okulun öğrenciyle ilgili aileyle yapacağı görüşmenin ev ve okul arasındaki iletişimi güçlendireceği belirtilmiştir. Bu rapora göre öğrenci hakkında edinilecek bilgiler; çocuğun doğduğu ülke, eğitim geçmişi, konuştuğu diller, okuryazarlık düzeyi, önceki okullarda çalıştığı konular, okula karşı tutumu, ebeveynlerin dilleri, çocuğun kardeşleri, sağlığı gibi konuları içermelidir. Görüşme ayrıca, çocuğu etkileyebilecek; çocuğun akrabalarından ayrılması, kendi ülkesindeki savaş ve siyasi durum, okul üniforması, ekonomik sıkıntılar, konaklama, dini, kültürel kimliği, öğrenme tarzları, öğrencinin alışık olduğu ortam gibi diğer faktörleri içerebilir. Öğretim ve destek personeline, yeni gelen öğrenciler hakkında bilgi verilmelidir. Bu bilgiler görüşmeden alınan notlar, personel toplantıları, personellerin not defterlerindeki bilgilerin özeti olabilir. İlgili sınıfa, yeni gelenler hakkında bilgi verilmelidir. Böylece sınıftaki çocuklar ilk günden itibaren yeni gelen öğrencileri misafir etmek için hazırlanmış olur. Örneğin yeni öğrencinin dilinde selamlaşma yapılabilir. Yeni öğrencilere yerel bir harita, okulun planı, öğretmenlerin isimleri, takvim gibi yararlı ve yaşa uygun giriş bilgileri verilmelidir. Materyaller, görsel bilgi ve mümkünse çeviri

ile desteklenmelidir. Yeni gelen öğrenci için onun dilini paylaşabilecek bir arkadaş belirlemek son derece destekleyici olacaktır (DfES, 2005).

DfES (2007) ulusal strateji raporunda yeni gelen öğrencilerle ilgili olarak en etkili sonuçlara ulaşmak için yeni gelenlerin öğrenme ihtiyaçlarının dâhil edilmesi, bu konuda onlara destek olmak için personelin mesleki gelişiminin sağlanması, ebeveynlerle etkili ortaklıklar geliştirilmesi, çocukların ilerlemesinin izlenilip değerlendirilmesi gerektiğine değinilir. Birçok okulda yeni gelenlerin önemli bir çoğunluğunu İngilizce'yi yeni öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin ulusal müfredata girmeye hakkı vardır ve öğrenciler okulun bütünleyici bir parçası olmalıdır. Çocuk ailesiyle birlikte okula ilk kez geldiğinde bir görüşme yapılır. Yapılan ilk görüşme okulun gelen çocuk hakkında bilgi toplamasını ve yeni gelen ebeveynlere de okulla ilgili bilgi verilmesini sağlar. Görüşme çocuk okula başlamadan önce ebeveynlerle yapılmalıdır. İlk görüşmeyi hazırlarken okulun bazı şeyleri dikkate alması gerekecektir. Birincisi görüşmeyi kim yapacak ve bu kişi kim olacaktır? Her okulun bir EMA (Ethnic Minority Achievement-Etnik Azınlık Başarı) koordinatörü olmalı. Bu müdür yardımcısı veya üst kıdemli personel tarafından yürütülebilir. EMA koordinatörü görüşmeyi gerçekleştirecek en iyi kişi olabilir. Ancak sınıf öğretmeni, EMA personeli, ev okul irtibat personeli gibi en az bir personelden veya sınıfa görevlendirilen bir öğretim yardımcısı (TA, Teacher Assistant) da dâhil edilmelidir. Okul görüşmeyi gerçekleştirirken ebeveynlerin İngilizce dil yeterliliğini de dikkate almalıdır. Bazı ebeveynlerin kendisine çeviri yapabilecek akraba veya arkadaşları olabilir. Ancak diğer durumlarda mümkün olan en açık bilgi alışverişini sağlamak için bir tercüman bulundurmak gerekebilir. Tercümanın, okulun velilerden almak istediği türden bilgiler ve onlara vermek istediği bilgiler hakkında bilgilendirilmesi yararlıdır. Bu şekilde görüşme sorunsuz şekilde gerçekleşecektir. Gerçekleştirilecek görüşmede aileye sorulabilecek sorular şu şekildedir:

- Öncelikle çocuğun adı nedir?

- Çocuk çağrılırken nasıl çağrılmak istiyor? (Bu şekilde personel çocuğun isminin telaffuzunu ve nasıl yazıldığını öğrenir.)
- Çocuğun İngilizce'ye maruz kalmasını gerektiren nedir? Bu zorunluluk resmi bir okul müfredatıyla mı, çocukla İngilizce konuşan ebeveynlerle mi gerçekleşmiştir?
- Çocuğun gerçekte İngilizce'yi kullanma pratiği var mı?
- Evde hangi diller kullanılıyor?
- Kim kiminle hangi dili konuşur?
- Çocuk hangi dillerde konuşabilir veya yazabilir? (Bazı ailelerde farklı diller, farklı amaçlar için kullanılır.)
- Çocuk önceden eğitim aldı mı?
- Çocuğun geldiği ülkede okula başlama yaşı farklı mıydı? (Birçok ülkede, çocuklar okula İngiltere'den daha erken başlıyor.)
- Evde ne tür okuma malzemeleri var?
- Ebeveyn çocukla birlikte okuma yapar mı?
- Ne tür kitaplar ya da okuma materyalleri var?
- Mevcut okuma materyalleri hangi dillerde?

Bu görüşmeyle çocuk hakkında başka bilgiler de öğrenilebilir. Örneğin:

- Çocuğun güçlü ve ilgi alanları nelerdir?
- Çocuğun herhangi bir sağlık sorunu var mı?
- Çocuk kimle yaşıyor? Çocuklar sadece bazı aile üyeleriyle yaşıyor olabilir. Diğer aile üyeleri, eğitim, evlilik, maddi kaygı, vize sıkıntısı gibi nedenlerle kendi ülkelerinde kalmış olabilir. Bu tür nedenler çocuğu duygusal olarak etkileyebilir.

- Ailenin, çocuğun okula başlamasıyla veya yeni hayatlarıyla ilgili olarak herhangi bir endişesi var mı?
- Çocuğun dini nedir? (Bu çocuğun nasıl kıyafetler giydiğini etkileyebilir. Ayrıca dini tatiller nedeniyle bazı günleri kaçırabilir.)
- Okulda tercih edilen iletişim yöntemi nedir?
- Ebeveynler hangi dilde okulla iletişim kurmayı tercih eder?
- İletişimin sözlü veya yazılı olmasını mı tercih ederler? (Bazı ebeveynler, sadece İngilizce değil, kendi dillerinde de sınırlı okuma becerilerine sahip olabilir).

İlk görüşme sırasında bilgi paylaşımının yanı sıra, ebeveynler için karşılama kitapçıkları, broşürler ve CD'ler temin edilebilir. Bazı okullar ebeveynler ve çocuklar için DVD'ler veya videolar bile geliştirmiştir. Bilgiler kolayca ulaşılabilir olmalı, fotoğraflar, resimler ve her iki dilde başlıklarla desteklenmelidir. İlk görüşmede ailelerden öğrenci hakkında alınacak bilgilerin yanı sıra, ebeveynlere çocuklarının öğrenim süreciyle ilgili bilgi vermek de önemlidir. Mesela ailelere şu konularda bilgi verilebilir:

- Çocuklarının takip edeceği, okuryazarlık yanında matematik, tarih, coğrafya gibi dersleri içeren müfredat hakkında bilgi
- Okul tarafından sunulan ders dışı aktiviteler
- İngiliz okul sistemi ile ilgili genel bilgiler
- Okula başlamak için beklenen yasal yaş
- Oyun yoluyla eğitim yaklaşımı
- Okulun çocuklarına yönelik beklentileri (ev ödevi, kıyafet gereksinimleri, davranış)
- Ebeveyn katılımı için fırsatlar (ev ödevi, veli, öğretmen toplantıları, sınıfta yardım)

- Okul başlangıç ve bitiş zamanları (çocuklar sabahları derslerine doğrudan gider mi yoksa oyun alanından öğretmenleri tarafından mı toplanır? Ebeveynler çocukları öğleden sonra mı alır?)
- Haftalık takvim. Yani çocuklara hangi günler bireysel ders verilecek? Ne zaman toplanılacak? (Örneğin çocuğa farklı bir öğretmen tarafından Fransızca öğretilen mi?)
- Çocuklar gün boyunca farklı sınıflara mı gidecek?)
- Okul üniforması hakkında önceden veliye verilen bilgi ebeveynlerin üniformayı satın almaya gittiklerinde hiçbir karışıklık olmamasını sağlar. Eğer ikinci el üniforma dükkânı varsa onlara nasıl ulaşabilecekleri konusunda ebeveynler bilgilendirilmelidir. Ebeveynlere, yetişkinler için İngilizce dersleri, küçük çocuklar için erken öğrenme ortamları gibi kendilerine sunulan diğer hizmetler hakkında bilgi sağlamak yararlı olabilir.

İlk görüşmeden elde edilen bazı bilgiler gizli ve sadece birkaç personel için geçerli olabilir, ancak çocuğun okuldaki ilk günlerini desteklemek için diğer bilgiler yararlı olacaktır (DfES, 2007).

4.2.4. Göçmen öğrencilerin ortaokullarda karşılanması ve ilk görüşme. DfES

(2007) ulusal strateji raporunda incelenen ortaokulların, EAL öğrencilerini karşılamaya yönelik yaptıkları çalışmalarda bazı noktalara dikkat ettikleri belirtilmiştir. Bu önemli noktalara diğer okulların da dikkat etmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu noktalar:

- İlk görüşmelerin gerçekleşmesi için günler ayrılması
- İhtiyaç durumunda tercüman ayarlanması
- Öğrencinin üniforma ve ekipman satın alması ve bilginin uygun personelle paylaşılmasını sağlamak için görüşme ve karşılama arasında en az üç günlük boşluk ayarlama

- Öğrencinin ilk haftalarında alışmadıkları ortamlarda bulunmamalarını sağlamak için öğrencinin hafta ortası okula başlamasını sağlama
- İlk görüşmede toplanan bilgilerin yeni gelenler formu kullanılarak ilgili tüm çalışanlarla paylaşılması
- Yerleştirme sürecine yardımcı olmak için eğitilmiş bir karşılama danışmanı gibi destek personeli için açık roller belirleme
- Karşılama sürecinde sorumlu personelin kıdemli bir üyesinin olması
- Tüm personelin, öğrencinin okula başlamasından önce hazırlanması
- Yeni gelenlerin karşılaştıkları zorbalık veya tacizden endişe duyduklarında zorba davranışların üstesinden gelmeleri için gidebilecekleri bir yerin belirlenmesi

Ön bir hazırlıktan sonra öğrenci ve aileyle yapılacak ilk görüşmede şu konuların uygulanmasına dikkat edilir:

- Öğrenci ve veli ile ilk görüşme, EMA öğretmeniyle birlikte kıdemli bir personelle veya mümkünse bir koordinatör tarafından gerçekleştirilir.
- İdari personel, velileri ve öğrencileri hoş karşılar ve gerektiğinde formları doldurma konusunda yardımcı olur.
- Personel, göçmenlik statüsüyle ilgili resmi belgeler istemez.
- Okulla ilgili bilgiler anadilde hazırlanır.
- Yeni gelenlere kalem, çeviri sözlük (eğer öğrenci anadilde okuryazarsa) ve ev ödevi kitapçığı içeren ‘başlangıç paketleri’ verilir.
- Yeni ailelere, yerel alanın bir haritasını, okul planını, zaman çizelgesini, yerel toplum gruplarının listelerini erişilebilir biçimde içeren karşılama paketi verilir.

Yeni gelen öğrencilerin karşılanmasına yönelik güzel uygulamalar yapan bazı ortaokullar arasından örnek olarak Glasgow'daki bir ortaokul verilmiştir. Bu okuldaki müdür yardımcısı sığınmacıların çocuklarını kişisel olarak memnuniyetle karşılamıştır. Okul üniformaları, öğrenciler için okul topluluğuna ait olduklarını hemen hissetmeleri için kullanılabilir hale getirilmiştir. Bir diğer örnek olarak Midlands'taki büyük bir ortaokul verilmiştir. Bu okulun çok ayrıntılı bir karşılama programına sahip olduğu belirtilmiştir. Yeni gelenler, okula küçük gruplar halinde başlamıştır ve EAL ekibinin bir parçası olan öğretim yardımcısı tarafından karşılanmıştır. Yeni gelen öğrencilere, okul gününü özetleyen ve öğrenciler tarafından hazırlanmış olan bir video gösterilmiştir. Videoda okul yemeklerine nasıl ulaşılacağı, kayıt süreci hakkında bilgiler yer almıştır. (sabah ve öğleden sonra oturumlar, üniforma ve kişisel eğitim gereksinimleri) Tercümanlar önceki eğitim geçmişini oluşturmak için kullanılmış ve öğrenciler ulusal müfredat dili kullanılarak değerlendirilmiştir. Okula yeni gelen çocuğun anadilini bilen ve bilmeyen arkadaşlar iki hafta boyunca yeni gelenleri takip etmek için görevlendirilmiştir (DfES, 2007).

Okullar, yeni gelenler hakkında hangi bilgilerin kim için (üst düzey yöneticiler, sınıf öğretmenleri, öğretim yardımcıları ve oyun yardımcıları) gerekli olabileceğini düşünmelidir. İlk görüşme bittikten sonra okul, yeni gelen için plan yapmasını sağlayacak bir bilgi kaynağına sahip olacaktır. İyi bir planlama hem yeni gelen çocuğa hem de personele katkı sağlayacaktır (DfES, 2007).

Karşılama sürecinde okulların bir takım uygulamalara sahip olması, yeni gelen öğrencinin topluma uyum sağlayabilmesini, okul ortamına yabancılık çekmeyip kolaylıkla alışmasını ve yeni okulunda başarılı bir şekilde eğitimini alabilmesi için bir ön hazırlık sağlar. Yeni gelen öğrencilerin okullarındaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul personelinin saygılı ve sevecen davranması büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca önceden yapılan hazırlık çalışmaları bu öğrencilerin okula uyumlarını hızlı bir şekilde sağlamaktadır. Eğer okullar öğrencinin

karşılanmasına yardımcı olacak prosedürlere sahip değilse, bu öğrenciler okula katıldıkları süre zarfı içerisinde çok çeşitli problemlerle karşı karşıya gelecek ve bu da öğrencilerin uyum sürecinin gecikmesine neden olacaktır. Dolayısıyla bu bölümde bahsedilen çeşitli uygulamalar okullar tarafından öğrencilerin çeşitli problemleri yaşamaması için hazırlanmıştır. Bir sonraki bölümde yeni gelen öğrencilerin karşılanmasından sonra eğitim hayatlarına başlamaları, derslerde yapılan çeşitli etkinlikler, kullanılan materyaller, örnek ders uygulamaları hakkında bilgi verilecektir.

4.3. Göçmen Öğrencinin Okula Başladıktan Sonraki Süreci

4.3.1. Yeni gelen öğrenciyi bir sınıfa yerleştirmek. Yeni gelen öğrenciler, İngilizce'yi akıcı konuşabilen iyi bir rol model olabilecek kişilerle dili daha çabuk öğrenirler. Yeni gelen öğrenci, ilgili becerileri ve kavramları daha önceden kazanmış olabilir. Ancak ilk başlarda bunları ifade edemeyebilirler. 2006 yılında yayınlanan DfES raporunda yeni gelen öğrencinin aynı dili konuşabilen öğrencilerin olduğu sınıfa veya bir grubun arasına yerleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenci, öğrenimine başladıktan sonra, sınıftaki grup çalışmaları sırasında çocuğun dil ve öğrenim ihtiyaçları konusunda ona iyi rol model olabilen grupların arasına dahil edilmesi gerekmektedir. Öğrencinin ulusal müfredata girebilmesi için hangi desteğe ihtiyaç duyduğuna karar vermek amacıyla öğrencilerin İngilizce dil yeterliliğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu değerlendirme öğrencinin alışkın olduğu bir durumda yapılmalıdır. Öğretmenin değerlendirmeyi yaparken değerlendirmenin öğrenciye rahatsızlık vermemesini sağlamasına özen göstermesi gerekmektedir. Öğrenciye yapılacak bilişsel ve akademik dil gelişimi değerlendirmesi öğrencinin anadilini konuşabilen bir yetişkin tarafından yapılmalıdır. Değerlendirme, eğer bu şartlara dikkat edilerek yapılamayacaksa çocuk yerleşene kadar değerlendirme ertelenebilir. Değerlendirmeyi yapan kişinin çocukla aynı anadili ve lehçeyi paylaşması gerekmektedir. Eğer çocuğun sözel olarak değerlendirilmesi isteniyorsa, çocuk İngilizce olarak iletişim kurmaya başladıktan sonra

değerlendirilmelidir. Öğrencinin anadildeki yeterliliği, öğrencinin bilişsel gelişimini ve akademik başarılarını tespit etmede yardımcı olabilir (DfES, 2006).

Öğrenciye yapılacak ilk değerlendirme sonuçları okul personeline, çocuğun ne tür bilgilere ihtiyaç duyduğu hakkında bilgi verecektir. Anadilde yapılan değerlendirme ayrıca öğretmenlere çocuğun dili, kültürü, çeşitli ihtiyaçları, ilgileri ve öğrenme tarzları hakkında da bilgi sağlamaktadır. Değerlendirmeyi yapan kişilerin uygun eğitimi almış olması, kavramsal, dilsel yönde gelişimi anlayabilmeleri önem arz etmektedir. Yerel otoritelerin EMA servisi bu konuda yardımcı olabilmektedir. İlk değerlendirmenin amacı çocuğun İngilizce seviyesini ve müfredattaki başarı seviyesini belirlemektir. Öğretmenlerin, değerlendirme sonucunda ortaya çıkan verileri daha iyi anlayabilmek için çocuğun sosyal, kültürel geçmişi hakkında da bilgi sahibi olması gerekmektedir (DfES, 2007).

Yeni gelen öğrencilere dil konusunda yardımcı olan bazı okullar vardır. Örneğin İngiltere'nin ilçelerindeki Katolik ortaokullardan birine, İngilizce'yi yeni öğrenmeye başlayan Polonyalı çocuklar gelmiştir. Okuldaki bir fen bilgisi öğretmeni, öğrencinin fen bilgisi ve kavramsal anlayışı hakkındaki bilgileri onların ana dillerinde değerlendirebilmek için ünite sonu sınavlarını tercüme etmiştir. Yapılan tercüme, okula yeni gelen Polonyalı öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek sonuçlara ulaşmalarını sağlamıştır. EMA personeli ve öğrencilerle ilgili eğitim almış olan okullar, yeni gelen EAL öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemek için uyum kursu geliştirmeyi düşünmek isteyebilir.

DfES (2007) de öğrencinin dilinin yeterliliği değerlendirilirken 'A Language in Common: Assessing English as an Additional Language' ölçeğini kullanmanın ideal olduğu ifade edilmiştir. Bu ölçeğin kullanımı resmi olmamasına rağmen, DCSF ve Ofsted bu ölçeğin kullanımını tavsiye etmiş ve alternatif değerlendirme ölçeklerinin alınmaması gerektiğini belirtmiştir. Bir öğrencinin yeteneği hakkında varsayımlarda bulunmamak ve yalnızca İngilizce'deki yeterliliklerin değerlendirilmesine dayalı olarak onları alt gruplara koymamak

önemlidir. Öğrenciler genellikle İngilizce'deki sınırlı sayıda deneyimleri nedeniyle konu bilgilerini ve kavramsal anlayışlarını gösterememektedirler. Değerlendirme yapılırken bu konuya dikkat edilmesi gerekmektedir.

Milton Keynes Etnik Azınlık Başarı Destek Servisi'nin (2004) raporuna göre öğretmenler EAL öğrencilerine sınıfı ve dersleri tanıtırken;

- Öğrencinin ne kadar İngilizce bildiğini kontrol etmeli, ona basit sorular sormalıdır.
- Öğretmen arkadaş sisteminin nasıl işlediğinden emin olmalı, çocuk için belirlenen arkadaşların yeni gelen iki dilli öğrencilerin ihtiyaçları hakkında düşünmek için fırsat vermeli, öğrencilerin ilerlemelerini takip etmelidir.
- Öğretmen, öğrencinin aidiyet ve güven duygusunu kazanması için oturacağı yeri ayarlamalı, öğrencinin oturacağı yerin öğretmenle göz temasını kolaylaştırmak için sınıfının önü olmasına dikkat etmelidir.
- İşbirlikçi oyunlar gibi etkinlikler planlayarak öğrenciler derse dahil edilmelidir.
- Öğretmen öğrencinin cevap vermemesi durumunda sesini yükseltmemeli, onunla iletişim kurmaya devam etmelidir
- Öğretmen, öğrencinin hazırladığı yazılar konusunda esnek olmalı eğer çocuk kendi dilinde okuryazarsa anadilinde yazmasına izin vermelidir. Öğrenci için çeşitli yazı araçları sağlamalıdır.
- Öğrencinin sınıfa dahil edilmesi için arkadaşlarıyla birlikte sınıfa kitapçık dağıtma görevi verebilir.

Öğretmenler öğrencileri değerlendirirken:

- Öğrencinin anadiline ve kültürüne duyarlı olmalı.
- Öğrencinin ne kadar süredir İngilizce öğrendiğini dikkate almalı.

- Öğretmenler değerlendirirken; öğrencileri yaşa ve kültüre uygun şekillerde değerlendirmeli.
- Davranışın, tutumun ve kültürel beklentilerin etkisini düşünmeli.
- Çocukların dil öğrenirken farklı seviyelerde olabileceğine dikkat etmeli.
- Öğrenmeyi değerlendirme ilkelerini takip etmeli (Milton Keynes Ethnic Minority Achievement Support Service, 2004).

Oryantasyon, yeni bir öğrencinin yeni geldiği okula yerleşmesiyle ilk birkaç günlük süreyi açıklamak için kullanılır. Birçok okul; ilk görüşme, ilk değerlendirme, eğitimli bir arkadaş verme, yeni gelen öğrencinin yerleşmesini ve ilerlemesini sağlamak için takip etme gibi destek uygulamalarıyla yeni gelen öğrenciye yardımcı olurlar. EMA personeli ve öğrencilerle ilgili eğitimi almış olan okullar, yeni gelen EAL öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemek için uyum kursu geliştirmeyi düşünmek isteyebilir. Yeni gelen ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için uyum kursu geliştirmeyi planlarken bazı şeylere dikkat etmek gerekmektedir. İlk olarak, bu kursların gerekliliği açık bir şekilde bildirilmelidir. Dersler için belirlenecek zaman sınırlı olmalıdır. Giriş ve çıkışlar açık bir şekilde belirlenmelidir. Program ikinci bir dil öğrenmede sağlam bir anlayışa sahip öğretmenler tarafından sunulmalıdır. Kurs, ders dışı dil etkinliklerinden kaçınmak amacıyla ulusal müfredatla birlikte öğrenmeyle doğrudan bağlantılı olmalıdır. Ayrıntılı, doğru, temel bir değerlendirme yapılmalıdır. Kurstaki süreç boyunca ilerlemeler sürekli olarak izlenmeli, kurs sonunda yapılacak değerlendirmeler öğretmenlerle paylaşılmalıdır. Program üst yönetim ekibinden gelen güçlü liderlikle desteklenmelidir. Ders bitiminde amaçlanan çıktılar özel, ölçülebilir, ulaşılabilir, gerçekçi ve zaman ölçeklendirilmiş olmalıdır. Kurs ek bir dil kazandırılması hakkında iyi bir anlayışa sahip öğretmenler tarafından sağlanmalıdır. Kursun şartlarını gözden geçirmek amacıyla kurs bitiminde öğrencilerin memnuniyetlerini değerlendirmek için onlara danışılmalıdır. Ebeveynler her türlü sonuçlardan haberdar edilmelidir. Öğrenciler gösterdikleri başarılarında

mutlaka ödüllendirilmelidir. Yeni gelen öğrencilerin hızlı bir şekilde alışmalarını sağlamak için bazı her şey dahil uyum modelleri vardır:

- Birinci günden itibaren sınıfta EMA desteğiyle doğrudan okula uyum sağlama
- Kısa süreli uyum: öğrencinin iki gün EMA personeliyle birlikte kısa süreli kalıp daha sonra ise sınıf içi destek ile normal sınıfa geçmesi
- Orta süreli uyum: Öğrencinin uyum dersleri için bazı derslerinden alınması örneğin sınırlı bir süre için günde bir saat alınması

Örneğin; Kuzeybatı Londra’da büyük bir ortaokul 3. düzey (key stage 3) için uyum kursu geliştirmiştir. Kurs 12 hafta boyunca haftada iki saat sürmüştür. Öğrencilere bu kursta matematik, İngilizce, bilim, tarih, tasarım ve teknoloji, coğrafya, tiyatro, kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi ve sanat dersleri gösterilmiştir. EMA ekibi meslektaşlarıyla yakın bir şekilde çalışarak konuya uygun materyaller hazırlamıştır. Öğrencilerin kurs öncesi ve sonrası memnuniyetini belirlemek için anketler uygulamışlardır. Öğrenciler kursu bitirdikten sonra onları ödüllendirmek için başarı sertifikası verilmiştir. Anne babalarına tercüme edilmiş bir mektupla öğrencilerin başarılarını kutlamışlardır. (DfES, 2007).

4.3.2. Öğrenciyi değerlendirmek için kullanılacak yöntemler. Çocuğun yeni bir dili öğrenebilmesi, önceki bilgileriyle yeni bilgilerini birleştirilmesiyle gerçekleşir. Önceki tecrübeleri sonraki öğreneceklerine altyapı oluşturur. Dolayısıyla ön bilgileri harekete geçirmek için çeşitli stratejiler uygulanabilir. Örneğin resimler ve çeşitli görsellerin kullanılması hatırlatıcı etki yaparak çocukların önceki bilgilerini hatırlayabilmesine yardımcı olur. Kavram haritalarının da kullanılması öğrencilerin birbirleriyle ilişkili fikirleri gösterebilmelerini sağlar. KWL(Know, Want to Know, Learned-Bilmek, Bilmek İstemek, Öğrenmek İstemek) tabloları, bir konunun başlangıcında, çocuğun öğrenmek istediği şeylerde, bir projede veya araştırma sonucu neler yapacaklarında ve önerilerde kullanılabilir (DfES, 2007).

Öğretmenlerin öğrencilerin dille ilgili ihtiyaçlarını belirleyip bunu modelleyerek EAL öğrencilerin öğrenebilmeleri için fırsatlar sağlaması gerekmektedir. Dil öğrenmede çocuğun yaşı arkadaşları, ona iyi bir rol model olarak oyun alanlarında, beraber yapılan etkinliklerde kullanılabilir. Bu arkadaşlar çocuğun söylediği hatalı cümleleri tekrarlayarak düzeltmeler yapabilir (DfES, 2007).

Çocuğun değerlendirilmesinin; hassasiyet gösterilerek, okulun bilinen bir bölümünde, tanıdık bir kişi tarafından ve süreç içerisinde yapılmasına özen gösterilmelidir. Değerlendirme DfES (2007) 'e göre şunları içermelidir:

- Mümkün olduğunca çocukların sınıf, oyun alanı ve kendi ev ortamlarında gözlenmesi
- Çocuğun çizdiği resimlerin incelenmesi, ona kitaptan bir bölüm okumak gibi resmi olmayan bir değerlendirme yapılması
- Çocuğun kendi ülkesinde gittiği okullardaki başarıları ve gelişimleri hakkında bilgi alınması
- Destek personeli ve diğer öğretmenlerle görüşmeler yapılması (Özellikle destek personeli İngilizce'yi yeni öğrenen çocukların öğrenme stilleri, İngilizce seviyelerinin belirlenmesinde ve öğrenmelerinde işe yarayabilir).
- Çocuğun matematik, fen bilgisi anadil ve benzeri konulardaki bilgisini değerlendirmek
- Değerlendirmeleri yapan kişilerin uygun eğitimi almış olmaları
- Küçük çocukların değerlendirilmesi EYFS (Early Years Foundation Stage-Erken Yıllar Hazırlık Aşaması) değerlendirme prosedürlerine göre yapılmalıdır. Küçük çocukların değerlendirilmesi oyun temelli olarak öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmelidir.
- EAL öğrencilerinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri tek dilli çocuklara göre daha farklı özellikler göstermektedir. Bu doğrultuda okulların yaptıkları değerlendirmeler genelleştirildiği için EAL öğrencilerinin değerlendirme

sonuçlarındaki hata payları daha fazla olabilir. Dolayısıyla okulların, sonuçları genellerken ve bunları yorumlarken bu konuya dikkat etmesi gerekmektedir.

Qualifications and Curriculum Authority'de (2000) öğretmenlerin EAL öğrencilerini değerlendirirken dikkat etmeleri gereken bazı hususlara değinilmiştir:

- Öğretmen değerlendirmenin amacı hakkında açık olmalı, özetleyici, biçimlendirici, tanılayıcı amaçları ayırt etmelidir.
- Öğrencinin sahip olduğu anadiline ve kültürel mirasına saygı duymalıdır.
- Öğrenciyi değerlendirirken yaşına dikkat etmelidir.
- Öğrencinin sahip olduğu okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin farklı düzeylerde olabileceğinin farkında olmalıdır.

4.3.3. Çocuğun okula ait olduğunu hissettirebilecek uygulamalar. Yeni öğrenciler ve aileleri farklı dil, din, etnik, kültür gruplarından geldikleri için yeni ortamlara uyum sağlamada zorluk yaşayabilirler. Eğer okul, çocukların alışmasını istiyorsa birtakım uygulamalar ve etkinliklerle bunu kolaylıkla sağlayabilir. Aileler ve öğrenciler kendi kültürlerinden bir şeylerin okul ortamına yansıtıldığını görürlerse kendilerini daha iyi hissedecekler ve okula karşı kolaylıkla aidiyet duygusu geliştireceklerdir. Çocuğun kültürünün ve dilinin okul ortamında yansıtılabileceğine dair bazı örnekler verilebilir.

Örneğin:

- İngilizce'nin yanı sıra çocuğun anadilinde yazılmış çalışma odası, tuvalet gibi yerleri gösteren semboller bulundurmak
- Çocuğun anadilinden çift dilli kitaplar, kasetler, CD'ler temin etmek
- Çocuğun kendi ülkesinden giysiler, eşyalar, yemek aletleri bulundurmak
- Çocuğun kendi ülkesinden insanların, yerlerin olumlu görüntülerini sergilemek
- Çocuğun kendi ülkesinin kültürel, dini olaylarını bilip bunları kullanmak

- Sınıfta uygulanabilecek bir başka etkinlik ise; sınıfta çocukların anadillerinde yazılmış aynı içerikteki senaryolar hazırlayarak, bunları kullanmak
- Öğrenim için sınıfta çocuğun ana dilini kullanmasına izin vermek (DfES, 2007).

4.3.4. Yeni gelen öğrencilere yardımcı olması için belirlenen arkadaşlar ve yetişkinler. İngilizce'yi az konuşan küçük çocuklar için bir arkadaş belirlemek öğrencinin okula geldiği ilk günlerinde onun ihtiyaç duyduğu desteği sağlama noktasında çok faydalı olacaktır. Çünkü okulda yeni olan çocuklar birkaç gün boyunca arkadaş bulmada zorluk yaşayabilir. Öğretmene düşen görev, yeni gelen çocuğa yardımcı olması için belirlenen arkadaşın üstüne düşen görevlerin neler olduğunu açıkça anlatmasıdır. Örneğin bu belirlenen arkadaşın, yeni gelen çocuk okula giderken ona yardımcı olma, okuldaki günlük rutinleri anlamasını sağlama, öğle yemeğinde ve okul saatlerinde yalnız kalmamasını sağlama gibi görevleri vardır. Mümkünse, yeni gelenin aşına olmasını sağlayarak, dışlanma duygusunu azaltacak aynı dili konuşabilen bir arkadaş seçilmelidir. Bu arkadaş ilk günlerde öğrenciye çeviriler yapabilir. Öğretmenler belirlenen arkadaşlardan, yeni öğrenciye yardım ettiğinde bunları bir günlüğe kaydetmelerini isteyebilir. Öğrencilerin tuttukları bu günlükler yeni gelen öğrenciler hakkında öğretmenlere ek bilgi sağlar. Öğretmen, yeni gelen öğrenciyi arkadaşlarıyla aynı grupta ve mümkünse onunla aynı dili paylaşan diğer çocuklarla birlikte yerleştirmeye çaba göstermelidir. Yeni gelen öğrencilerle aynı dili konuşan, destekleyici arkadaşlar çocuğun özgüven kazanmasında büyük rol oynarlar. Kendi anadilinde iletişim kuran çocuklar, diğer çocuklarla iletişim kurarken kendilerini özgür hissederler. Bazı okullarda ayrıca belirlenmiş oyun arkadaşları da bulunmaktadır. Bu çocuklar, kendini dışlanmış, üzgün hisseden çocukların iyi bir arkadaş edinebilmeleri için özel olarak seçilmiştir. Örneğin İngiltere'nin kuzeyindeki bir ilkokulda kendini yalnız ve üzgün hisseden çocuklar için görevlendirilmiş arkadaşlar vardır. 1.düzeyde (key stage 1) görevlendirilmiş

bazı çocuklar, oyun alanında kendilerinin tanınmasını sağlamak için farklı renkte bir ayakkabı giymiştir. Kendini yalnız hisseden yeni öğrenciler, herhangi bir sorunla karşılaştıklarında, bu arkadaşlarla birlikte oyun oynayabileceklerini bilerek onların yanına gitmişlerdir. 2. düzeyde (key stage 2) görevlendirilen çocuklar farklı renk spor ayakkabı kullanmıştır. Bu sayede kolaylıkla tanınabilirler. Görevlendirilen çocuklar, yeni olan çocukların gidebileceği yerler, karşılaştıkları sorunlarla ilgili tartışabilecekleri görüşmeler düzenlemiştir (DfES, 2007).

Eğitmenlerin okullarına yeni gelecek öğrencilerle ilgili konularda özel eğitim alması ve ailelerle yapılacak ilk görüşmede hazır bulunması gerekmektedir. Daha sonra yeni gelen öğrencilerle vakit geçirerek onları tanıyabilir, onlara destek olarak öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayabilir. Özellikle çocuğun kendini yalnız hissedebileceği, öğle yemeği ve oyun saatlerinde çocuğu takip edebilir. Ayrıca öğretim yardımcısı, sınıf öğretmeni ve EMA personeli ile bilgi paylaşımından sorumludur. Örneğin; bir okulda çalışan ekip, yeni gelenler ve onların ihtiyaçlarıyla ilgili eğitim almıştır. Öğretim yardımcısı, yeni bir çocuk geldiğinde onları karşılayan ilk kişiydi. Öğleden sonra çocuklarla vakit geçirmiştir. Okul, yeni gelen çocukların ilk günlerini öğleden sonra başlatma politikasına sahiptir. Okuldaki yardımcılar öğrencilerle birlikte oynamış, özel olarak kurulmuş olan EAL odasında onlarla konuşmuşlardır. EAL odaları yeni gelen çocukların kendilerini endişeli, üzgün hissettiklerinde gidebilecekleri bir yer olarak kurulmuştur. Belirlenen öğretim yardımcısı çocuğu birkaç hafta boyunca takip etmiş ayrıca sınıf ortamında da onlara destek sağlamıştır. Ailelerin merak edip sorabilecekleri soruları yanıtlamaya yardımcı olmuşlardır (DfES, 2007).

İngiltere'nin güneydoğusundaki bir ilkokulda yeni gelen öğrencilerinin sayılarının son yıllarda artış göstermesiyle okul, bu öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmek için bazı girişimlerde bulunmuştur. Örneğin öğle yemeğinde kolay konuşma kulübü kurmuşlardır. Bu kulüp EMA koordinatörü tarafından çeşitli web sitelerini keşfetmeye yönelik bir kulüptü. Her çocuk buraya İngilizce konuşan bir arkadaşıyla gelmiş birlikte farklı internet sitelerine

bakmışlardır. Arkadaşlarıyla birlikte konuştukları için bu sayede konuşmaları akıcı bir şekilde gelişmiştir. İnternet sitelerini incelerken akademik konularla da meşgul olmuşlardır (DfES, 2007).

4.3.5. EAL öğrencilerine faydalı olabilecek etkinlikler. EAL öğrencilerinin sınıfa, derslere, arkadaşlarına uyum sağlayabilmesi noktasında bazı etkinliklerin tasarlanarak uygulanması büyük katkılar sağlayabilmektedir. Öğrenciler için şu etkinlikler faydalı olabilir:

- Kum, gürültü macunu, slime gibi duyuşsal ve keşif amaçlı olan oyunlar kullanılabilir. Öğrencilerin bu tür oyunları oynamalarını teşvik etmek amacıyla farklı dokuda, farklı sesler çıkaran nesnelere içeren bir sepet oluşturulabilir.
- Drama, pandomim, kuklacılık, minyatür figürleri ve maske yapımı gibi etkinlikler çocukların duygularını ve yaşadıkları sorunları çözebilmelerine katkı sağlamaktadır.
- Hikayeler okunarak içerikleri tartışılıp daha sonra canlandırılabilir.
- Çocuğun ait olduğu ülkenin kültürü anlatılabilir veya bu kültürden olan insanlar sınıfta hikâye paylaşmaları için davet edilebilir.
- Farklı etnik gruplardan insanları gösteren oyuncaklar ve kitaplar kullanılabilir. Öğretmenler farklı kültürlere ait kaynaklar edinmelidir. Örneğin çocuğun anadilinin ve İngilizce karşılıklarının yer aldığı kitaplar satın alabilir. Derslerde beyaz oyuncak bebeklerin yanında siyah oyuncak bebeklerin de kullanılmasına dikkat edilmelidir.
- Okul; Müslüman, Yahudi ve Hindu bayramlarını, Noel, Paskalya gibi özel günleri kutlayabilir.
- Çocuklar kendi anadillerini kullanmak için teşvik edilmelidir. Onların anadillerine ait etiketler ve işaretler kullanılabilir.
- Çeşitli dillerdeki çocuk şarkıları öğretilir.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin dil ihtiyaçlarını karşılamak için EAL öğretmenleriyle dersleri planlamak ve materyalleri öğretmek için iş birliği yapabilir (DfES, 2004).

4.3.6. Öğrenciye ilk yıllarda İngilizce desteği sağlama. EAL öğrencilerinin çevredeki nesnelere anlamaları için görsel bağlantılardan yardım alınabilir. Çocuklarla iletişim kurarken öğretmenin yüz ifadeleri, ses tonlaması, jest ve mimikleri öğrencinin anlamasını desteklemektedir. Çocuklar anlamadığı konularda sorular sorarak açıklama isteyebilir. İlk aşamalarda yeni olan öğrenciler için dinleme temel bir noktadır. Tüm sınıfla birlikte konuşma ve dinleme oturumları düzenlemek, eşleştirilmiş konuşma, rehberli konuşma, bariyer oyunları gibi etkinliklerin kullanılması iletişimi destekleme konusunda oldukça katkı sağlayacaktır (DfES, 2007).

Gelen çocukların çoğunluğu İngilizce'nin konuşulmadığı veya az konuşulduğu ülkelerden gelmektedir. Dolayısıyla çocuğun İngilizce öğrenmesine yardımcı olabilecek bazı uygulamalar vardır:

- Öğrencilerin isimlerinin doğru telaffuz edildiğinden emin olunmalı.
- Öğrencilerin kendi öğretmenlerinin, ona yardımcı olabilecek destek personelin isimlerini bilmeleri sağlanmalı.
- Öğrencilerin adillerini konuşmaları teşvik edilmeli, ancak öğrenciler az konuştuklarında bu durumdan endişe edilmemeli, onların dinlemeleri sağlanmalıdır.
- Yeni başlayanlara evet/hayır/hanımfendi/teşekkür ederim/evet ben yapabilirim /anlamıyorum gibi temel ifadeler öğretilmelidir.
- Öğrenciler, konuyla alakalı terimleri, sembolleri, isimleri öğrenmeye teşvik edilmelidir.
- Görsel ipuçları; örneğin videolar, slaytlar, resimler, diyagramlar, flash kartlar ve resimli sözlükler uygun şekilde kullanılmalıdır.

Öğretmenler okuryazarlık saati düzenleyebilir. Okuryazarlık saatinde öğretmenlerin yapabileceği çalışmalar şunlardır:

- Okuryazarlık saatleri planlanırken EAL personeliyle birlikte dersler planlamalıdır.
- Seçilen metinlerdeki görseller net ve açık olmalıdır.
- Yeni metinler ve kelimeler öğrenciye sunulurken öğrencinin anadili kullanılmalıdır.
- İki dil bilen yardımcıları, öğretmenlerin öğrencilere yeni bir metni tanıttığı zamanda onlara yardımcı olmalıdır.
- Yeni metinlerin tanıtımında görsel destek kullanılabilir.
- Seçilen metinlerin içerikleri çocukların kültürlerini temsil edebilir.
- Çocuklardan herhangi bir metinden sorular üretilip cevaplamaları istenebilir.
- Aileler, çocuklarının dinlemelerini teşvik etmek amacıyla onlara yeni kitaplar okumalıdır.
- Öğrenciler, akıcı İngilizce konuşanlarla eşleştirilerek metinleri gözden geçirmeleri istenebilir.
- Kelimelerin, deyimlerin anlamları sınıfta tartışılarak öğrencilerin anlamaları sağlanabilir.
- Çocukların zaman ve edatların kullanımı gibi dilbilgisi alanında gelişimlerini sağlamak için cümle etkinlikleri yapılabilir.
- Yeni kelimeleri öğrenebilmeleri için flash kartlar kullanılabilir.
- Öğrencilerin okullarda ve sınıf ortamlarında iki dilin olduğu kitapları, okumaları sağlanmalıdır. Kitapların temin edilmesini sağlamak amacıyla mülteci topluluk kuruluşları ve EAL çalışanları öğretmenleri yönlendirmelidir (DfES, 2004).

- Göç ve mültecilik konuları müfredatın birçok yerinde incelenebilir. Örneğin; ortaokul İngilizce dersinde öğrenciler, konuşma ve dinleme becerilerini rol oynayarak, tartışmalar yaparak geliştirme şansı yakalayabilir. Öğrencilere, otobiyografiler, günlükler, gazete metinleri, mektuplar gibi kurgusal olmayan metinler verilebilir. Öğrenciler mülteciler hakkında başkalarını bilgilendirerek yazılı becerilerini geliştirebilirler (DfES, 2004).

Öğretmenlerin yeni gelen öğrencilerin İngilizce gelişimlerine destek olabilecek bazı etkinlik ve materyalleri kullanması son derece destekleyici olacaktır. Bell Vakfı tarafından önerilen EAL öğrencilerinin öğrenmelerine yardımcı olabilecek öğretmenlerin kullanabilecekleri bazı etkinlikler aşağıda sırayla verilecektir.

4.3.7. Dil politikasını geliştirmek için yapılabilecekler. Öğretmenler dersleri planlarken İngilizce'yi yeni öğrenecek çocukları desteklemeli ve onların dil becerilerini geliştirmelidir. Yapılacak derslerin ve etkinliklerin diline karar verildiğinde öğretmenler bunu destekleyici bir bağlamda nasıl yapabileceğini planlamalıdır (DfES, 2007).

DfES (2004) 'te başarılı bir dil politikası uygulanırken şu noktalara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir:

- Okuldaki çalışanlara, çocukların gereksinim duyduğu dil ihtiyaçlarını anlamalarını sağlayan eğitimi vermek
- Aileleri dil politikası noktasında bilgilendirmek ve ailelerin çocuklarıyla kendi anadillerini konuşma ve okumalarının önemine değinmek
- Ailelerden evde hangi dilleri konuştuklarını öğrenmek
- İki dil bilen çalışanları işe almak
- Tebrik etmek için çocuğun anadilinden birkaç kelime öğrenmek
- Ailelerden, çocukların susama, acıkma, tuvalete gitme gibi ihtiyaçları olduğunda çocukların nasıl söyleyeceğini öğrenmek

- Çocuğun anadilinin ve İngilizce'nin yer aldığı kitapları, kasetleri ve kaynakları satın almak
- Aileleri hikâye okuma, şarkı söyleme gibi etkinliklere teşvik etmek
- Çocukların; okul personeline, arkadaşlarına kendi dillerinden kelimeler öğretmelerine izin vermek
- Çocuklarla konuşurken yavaş bir şekilde ve doğal bir sesle ona model olmak

Çocukların oynayacakları oyunlar, onların yaşamlarındaki değişimleri

anlamlandırmayı, çevreyi tanımalarını, özgüven kazanmalarını sağlamaktadır(DfES, 2004).

Okulların bazıları, müfredat içerisinde bazı dil destekleri sunmaktadır. Okul, eğer bu dil

desteğini sağlayamazsa; öğrenciler GCSE sınavına girmek istediğinde onları destekler.

Örneğin bir okulda öğrenciler için Hollandaca, Rusça, Arapça, Bengalce, Yunanca, Urduca,

Mandarin (Çince), Portekizce, Türkçe dilleri İngilizce'den sonra sunulmuştur. Öğrencilerin

sınava hazırlanması için okuldan sonra öğrencilere yardım edilmiştir (Ofsted, 2004).

İngilizce'yi yeni öğrenecek çocuklar için planlama yaparken öğretmenlerin dikkat etmesi gerekenler şunlardır:

- Öğretmenlerin, anlaşılması ve öğretilmesi engel oluşturabilecek sözcükleri tanımlaması
- Anadilinde okuryazar olan çocukları, çeviri sözlükleri kullanmaya teşvik etmek
- Çocukların anadillerindeki yeteneklerini kullanmalarını sağlamak için kendilerine uygun bir konuşmacıyla eşleştirmek
- Öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak için onları çeşitli çalışmalara dahil etmek

- Öğrencilerle yapılacak çalışmalarda mümkün olduğunca görseller, gerçek nesnelere, kart sıralaması etkinliklerini kullanmak; drama, rol yapma gibi aktif görevleri kullanmak
- Temelden dil öğrenen çocuklar için konuşma, dinleme etkinliklerini kullanmak
- Hazırlanan okuma materyallerinin çocuğun ilgi, ihtiyaç, beklenti ve olgunluk seviyesine uygun olmasına dikkat etmek
- Öğrencinin kelimelere karşı aşinalığının artırmak için anahtar sözcükleri, soruları tekrar etmek
- Önemli noktaları basit cümlelerle özetlemek
- İngilizce ses ve harf sistemine ait bilgileri az olan çocuklar, daha önce eğitim almamış olmaları, eğitim aldıysa farklı bir yazı sistemine alışık olmaları gibi nedenlerden dolayı 1. ve 2. düzey (key stage 1 ve 2) eğitimlerine geç ulaşabilir. Dolayısıyla bu çocukların seslere karşı aşinalık kazanmaları sağlanmalıdır (DfES, 2007).

4.3.7.1. Çeviri sözlüklerin kullanımı. EAL öğrencileri için iki dilli sözlüklerin kullanılması öğrencilerin iki dilde uzmanlıklarının artırılmasına yardımcı olacaktır.

Sözlüklerin kullanımıyla alakalı şöyle bir etkinlik önerilmektedir:

EAL öğrencilerine çok sayıda kelimenin olduğu bir metin verilerek metindeki kelimelerin anlamlarını sözlüklere bakmadan önce okuyup anlamaları ve tahmin etmeleri istenir. Daha sonra kelimelerden 3 veya 5 tanesi seçilerek sözlüğe bakılmalı ve anlamlarını ne kadar doğru tahmin ettikleri kontrol edilmelidir. Bir başka etkinlik ise; birkaç anlama sahip olan kelimeler seçilir ve farklı anlamlarda cümleler oluşturabilecek örnekler yazılır. Öğrencilerden bu cümleleri kendi dillerine çevirmeleri ve anlamların ne kadar farklı

olduklarını fark etmeleri istenir. Çeviri sözlüklerin kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Sözlükler seçilirken öğrencilerin seviyelerine uygun, iyi bir sözlük seçilir.
- Öğrencilere bir konuyla alakalı anahtar kelimelerin olduğu sözlükleri tanıtmak için hangi tür bilgileri nasıl öğrenecekleri gösterilir.
- Çeviri yapılırken kısa, basit, açık cümleler kullanılır.
- Görsel olarak gösterilebilecek kelimeler varsa bu kelimeler internete yazılarak görseline bakılarak kontrol edilir.
- EAL öğrencilerinin anadilde yazmaları istenebilir. Daha sonra öğrencinin yazısı incelenerek öğrencinin ne demek istediği öğrenilir.
- Edebi metinlerin yazarlarının, metinleri yazarken dil kurallarına dikkat etmemeleri, yapılan çevirilerin anlamsız olmasına neden olabilir. Dolayısıyla çeviriler yapılırken edebi metinler tercih edilmemelidir
- Öğrencilerin anadillerinde eğitim web siteleri bulunarak klasik metinlerin çevirileri ücretsiz olarak indirilebilir (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.7.2. Flash kartlar (eğitici kartlar). Eğitici kartlar, resimli kartlar olup yeni kelime dağarcığı oluşturmak, kavramları ezberlemek, tartışmayı teşvik etmek amacıyla kullanılır. Öğrenmeyi oyuna dönüştürerek bilginin öğrenci tarafından kavranmasına yardımcı olmaktadır. Çok yönlü bir özelliğe sahip olup her yaştan ve dil seviyesinden olan EAL öğrencileri için kullanılabilir. Her bir kartın yüzü power point programında ayrı bir slayt olacak şekilde hazırlanabilir. Kartlar, sert bir kâğıda bastırılarak hazırlanabilir (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.7.3. DART (metinle ilgili yönlendirilmiş etkinlikler). DART (Directed Activities Relating to the Text) metinle ilgili yönlendirilmiş etkinlikler anlamına gelmektedir (Milton Keynes Ethnic Minority Achievement Support Service, 2004).

Genelde, metinleri tam olarak anlamadan kavramak mümkündür, ancak EAL öğrencileri için metinle ilgili yönlendirilmiş etkinliklerin kullanımı öğrencilerin metinleri daha iyi anlayabilmelerini sağlar. Ayrıca, belirli bir konunun ana noktalarının anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için kullanılabilir. Etkinlikler bireysel olarak kullanılabilirdiği gibi küçük öğrenci grupları tarafından da kullanılabilir. Bu etkinlikler işbirlikçi öğrenmeyi sağlar. Değiştirilmiş metinleri kullanarak hazırlanan metinler ve değiştirilmemiş metinleri kullanılarak hazırlanan olmak üzere iki çeşidi vardır.

Değiştirilmiş metinleri kullanarak hazırlanan DARTlar:

- Eksik verilen kelimeleri, cümleleri tamamlama
- Kelimeleri, cümleleri, kısa paragrafları sıralama
- Metin bölümlerini kategorilere göre gruplama
- Bir tablo, grid, akış şeması tamamlama
- Metnin sonunu tahmin ederek yazma

Değiştirilmemiş metinler kullanılan etkinliklerde öğretmen, orijinal metnin fotokopisini çeker, bu sayede öğrenci fotokopiye not ekleyebilir veya notları değiştirebilir. Bu etkinlikte metnin dili, metindeki isimler, cümleler gibi belirli bölümler vurgulanır. Metin parçalara ayrılır ve her paragraf için başlık kısmı ayrılır. Bir tablo, diyagram, akış şeması çizmek için metindeki bilgiler kullanılır. Metinlerle ilgili sorular hazırlanır (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.7.4. Dikte ile yazma (dictogloss). Bu etkinlik öğretilen konuların öğrencilere yazdırılmasına dayanır. Dil öğreniminin dört becerisini bütünleştirmeyi sağlayan bir etkinliktir. 8-11 ve 16-18 yaş arasındaki öğrencilere bir konu öğretilirken kullanılabilir. Öğrencilerin dinleme, konuşma, işbirliği yapmalarını gerektiren etkili bir öğrenme aracıdır. Bu çalışmada; öğretmen normal hızda öğrencinin bilebileceği bir konu hakkında kısa bir metni okur. Öğrenciler; dinler ve gerekli yerleri not alarak kendi yorumlarını orijinaline yakın

yazmaya çalışır. Bu etkinlik görseller, resimler ve grafiklerle desteklendiğinde derse önemli katkılar sağlayabilir. Öğretmen EAL öğrencilerin bilmedikleri kelimeleri anlamaları için listeler. Öğrenciler çiftler oluşturarak aldıkları notları birbirleriyle paylaşırlar. Öğretmen metni normal hızda son bir kez okurken, öğrenciler metnin yazılı haline son şeklini verirler. Amaçları mümkün olduğunca metnin aslına uygun halde yazabilmektir (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.7.5. Grafik düzenleyiciler. Bilgileri, düşünceleri, kavramların arasındaki ilişkileri ifade ederken görsel semboller kullanılarak oluşturulan bilgi haritaları, kavram haritaları, tablo, grafik, venn diyagramı, pasta grafikler, KWHL (what I know, what I want to know, how I am going to find out, what I have learned-bildiğim, ne bilmek istediğim, nasıl öğreneceğim, öğrendiklerim gibi araçlardır. Öğrencilere müfredat içeriğine ulaşma fırsatı sunarak akademik dil gelişimlerini sağlama konusunda yardımcı olmaktadır. Grafik düzenleyiciler öğrencilerin düşüncelerini İngilizce olarak ifade etmeden önce düşüncelerini organize edebilecekleri bir araçtır. Birçok grafik düzenleyici türü vardır. Burada öğretmene düşen görev, pratik yapılması istenilen dil özelliği düşünülerek hangi grafik türünün buna uygun olduğuna karar vermektir (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.7.6. Yeni bir kelime tanıtmak. Kelimeler, yeni bir dil öğrenmenin temel yapı taşlarından biridir. Öğrencinin kelime dağarcığı ne kadar fazla olursa yeni öğreneceği kelimelerle bağlantı kurması o kadar kolay olur. Öğrencinin kelime hazinesini oluşturmak için en uygun yolları düşünmek önemlidir. Öğrencinin kelime dağarcığını oluşturmak için yapılabilecek etkinlikler:

- Yeni bir konuya başlamadan önce kelime veya kelime gruplarını öğretmek
- Anadilde resimler, kelimeler veya tanımlar içeren eğitici kartları kullanmak
- Snap, bingo gibi oyunlar kullanmak
- Tablo, diyagram kullanmak

- Yerleştirme tablolarını kullanmak

Ders başlamadan önce anahtar kelimeler, beyaz tahta üzerinde görseller ve tanımlarla doldurulur. Öğrencilere kelimeleri okuma, yazma, çeviri sözlükte arama yapmaları için zaman verilir. Öğretmen, derslerden bir hafta önce ödev verir. Öğrencilerin alfabetik olarak düzenlenmiş tüm yeni sözcüklerin yer aldığı, üstüne yazabilecekleri kelime kitaplarına sahip olmaları sağlanabilir. Öğretmen, öğrencilere yeni kelimeleri tanıttığı zaman, kavramları EAL öğrencilerinin anadilinde açıklamak yararlı olabilir. Sözcüklerin yazıldığı duvarlar oluşturmak da öğrencilerin dikkatlerini çekmek için faydalı olabilir. Duvarlarda yer alan kelimeler görsellerle desteklenirse öğrenciler kelime kalıplarını ve kelimeler arasındaki ilişkileri görebilir. Bu tür çalışmalar öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerinde yardımcı olmaktadır (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.7.7. Language drills (kelime veya cümle tekrarı). Bir parçayı tekrar ederek ezberlemenin bir yolu olup yeni kelimeleri ve dil yapılarını öğrenmek için etkili bir yaklaşımdır. Genellikle dil bilgisi yapıları unutulsa da yapılan kelime tekrarlarıyla kelimelerin ezberlenmesi kolaylaşır. Bu etkinliğin farklı türleri vardır:

4.3.7.7.1. Zincir kelime tekrarı. Bu etkinlikte eğitici kartlar kullanılır. Bu etkinlikte ilk olarak bir resim kartı öğrenciye gösterilir. Öğrenciye resimde neyin olduğu sorulur. Örneğin öğrenci resimde bir köpeğin olduğunu söylerse o zaman kart, o öğrenciye verilir. O öğrenci başka bir kartı, diğer öğrenciye göstererek resimde ne gördüğünü sorar. Oyun bu şekilde masadaki öğrencilerin birbirlerine aynı soruyu sormasıyla devam eder.

4.3.7.7.2. Toplu drills. Öğretmen bir daire içerisinde durur. Eline bir resim alarak öğrencilere gösterir ve topu bir öğrenciye atarak resmin ne olduğunu sorar. Öğrenci cevapladıktan sonra topu bir başka öğrenciye atar. Bu şekilde devam eder.

4.3.7.7.3. *Nesneyi bul.* Öğretmen bir nesneyi sınıfta saklar. Dışarı çıkarılan öğrenciden sınıfa gelip saklanılan nesneyi bulması istenilir. Sınıftaki öğrenciler sıcak soğuk oyununda olduğu gibi sınıfa gelen öğrenciyi yönlendirir.

4.3.7.7.4. *Pazara gittim.* Bu oyunda, kartlar her defasında yüzü yukarı bakacak şekilde yerleştirilir. Her öğrenci için yeni bir kelime eklenerek devam edilir. Örneğin pazara gittim ve bir portakal aldım. Öğrenciler her turda listeyi okurlar. Kelimeler bittiğinde kartlar ters çevrilir. Öğrenciler akıllarında kalanları tekrar ederler. Tekrar ederken pazara gittim ifadesini kullanmak zorunda değildirler.

4.3.7.7.5. *Bire bir.* Yeni başlayan biriyle çalışan kişi eğitici kartı masaya, yukarı bakacak şekilde yerleştirir ve resme göstererek resmin ne olduğunu sorar. Öğrenciye düşünmesi için süre verilir. Eğer öğrenci cevabı yanlış söylerse doğru cevap söylenir. El hareketiyle öğrencinin kelimeyi tekrar etmesi sağlanır. Konuşma etkinliği boyunca el işaretlerini ve jestleri kullanmak konuşmanın anlaşılmasına önemli katkıda bulunur (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.7.8. **Modelleme.** Öğrencilere, dille ilgili yazılı veya sözlü bir model sunulur. Yazılı ve sözlü modeller sağlamak dilin temel özelliklerinin öğrenilmesinde yardımcı olur. Öğretmenlerin müfredata yönelik olarak yazılı ve sözlü belirledikleri görevlere özgü dil ihtiyaçları konusunda net olmaları gerekir. Modellemeye örnek olarak şu etkinlikler verilebilir:

- Yazmak için örnek metin vermek
- Öğrencilere belirli bir dil özelliğini vurgulamak için örnek cümleler vermek
- Geçmiş zaman yapılarını göstermek için hikâye anlatmak
- Metnin nasıl düzenleneceğini gösterme amacıyla yazı taslaklarının kullanmak
- Anahtar kelime ve dil yapılarını gösteren bir konuşma örneği oluşturmak
- Cümlenin başlangıçlarını yazı temeli olarak kullanmak

- Öğrencilerle tartışma yaparken sorulan soruları not etmek
- Öğrencilerden kullanılmasının istenildiği belirli dil parçalarını sözlü olarak örnek göstermek
- Tahtadaki bir metin parçasını analiz etmek, örneğin resmi bir yazıyı açıklamak (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.7.9. Anlam için okuma. EAL öğrencilerinin çoğu bir ya da daha fazla dilde yazabilir, fakat bazı öğrenciler kendi anadilini okumayı öğrenme fırsatına sahip olmayabilir. Ortak çalışma etkinliği olarak okuma etkinliği, EAL öğrencileri için çok faydalıdır. Bu etkinlik çeşitli şekillerde yapılabilir:

- Örneğin öğrencilere metin yüksek sesle okunabilir.
- Öğrenciler eşleştirilip küçük gruplar halinde okuma yapılabilir.
- Sesli bir kitap dinlerken küçük gruplar halinde okuma yapılabilir.
- Metinle çalışma yaparken görsel destekli eğitici kartlar kullanılabilir. Cümleler, eğitici kart şeklinde hazırlanıp öğrencilerden grup şeklinde okumaları istenebilir. EAL öğrencilerinin zevk alarak okuyabilmelerini sağlamak için kaliteli metinler, resimli kitaplar, kısa romanlar ve şiirler hazırlanabilir.

Öğrencilerden bazıları okuduğu metni anlamadan kendisine metin hakkında sorulan sorulara cevap verme konusunda yetenekli olabilir. Öğretmenlerin bu konuda dikkatli olması gerekmektedir. Öğrencinin tam olarak anladığının anlaşılabilmesi için çocuğun okuduğu metinle ilgili cümlelerden bazıları sorularak ifadelerin doğru mu yanlış mı olduğunu söylemeleri istenebilir. Bir başka yapılabilecek çalışma öğrenciye metinle alakalı birkaç yanlış cümle verilir. Öğrencilerden, cümlelerdeki hataları tespit etmeleri ve cümleleri tekrar yazmaları istenir (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.7.10. Yerleştirme tablosu. Bazı cümlelerin veriliş tablolarına yerleştirilmesidir.

Müfredattaki belirli özelliklerin gelişimini destekleme modelleri sunar. Bu tablolar, öğrencinin konuşmasını desteklemek ve öğrencilerin gramer olarak doğru cümlelerle konuşmalarını veya yazmalarını sağlamak için bir alt yapı fırsatı sağlamaktadır. Bu etkinlik için kısa, karmaşık olmayan yaygın şekilde kullanılan bir İngilizce dil yapısı seçilmelidir. Yerleştirme tabloları bir yatay ve dikey çizgilerden oluşan bir tabloda hazırlanır. Öğrenci bir cümlenin oluşturulması için her sütunda bir seçim yaparak soldan sağa doğru hareket eder. Boşluklarda kelimeler veya cümleler yer alabilir. Kelimeleri veya cümleleri desteklemek için görseller de kullanılabilir. Seçilen kelimelerin, öğrencilerden pratik yapılması istenilen müfredatla ilgili kelimelerden oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Yerleştirme tabloları, öğrencilerin sadece örnek bir modeli kopyalamasını sağlamaz, kendi cümlelerini yazmaları için de bir örnek oluşturur (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.7.11. Bilginin İnşası (scaffolding). Bu etkinlikte, ilk başta öğrencinin bir görevi tamamlamalarına veya bir beceri kazanmalarına yardımcı olunur. Daha sonra verilen destek yavaş yavaş geri çekilir. Tecrübesiz öğrenciler, bilgi ve uzmanlıklarına göre kendilerinden daha deneyimli kişilerle çalışmayı öğrenirler. Hem öğretmenler hem de öğrenciler iş birliği içinde çalışırlar. Yapılabilecek çalışmalar: Küçük gruplar halinde rehberli konuşma oturumları

- Öğrenciye dili, sözlü veya yazılı olarak öğretmek ve göstermek
- Öğrencinin kelime dağarcıklarını geliştirmek için cümleleri başka kelimelerle ifade etmelerini sağlamak
- Öğrencilerin İngilizce'yi öğrenirken kendi ana dillerini kullanmaya teşvik etmek
- Yeni bir konu öğretmeden önce yeni konu hakkında önceden bilgi edinmek
- Derslerde iş birliğini sağlayacak çalışmalara yer vermek

- Öğrencilerin anlamalarını desteklemek için görseller, resimler, modeller, diyagramlar, grafikler gibi grafik düzenleyicileri kullanmak
- Konuşma ve yazma için dil komutlarını kullanmak

Öğrenciden anahtar kelimelerin tanımlarını bulmak için çeviri sözlük kullanması istenebilir. Rehberli oturumlar sağlanarak, tartışmalar yoluyla öğrenilecek dil için dikkatli bir şekilde planlama yapılabilir. Bilginin inşası (scaffolding) küçük gruplara belirli kelime, dilbilgisi veya dil yapılarını öğretmek için iyi bir fırsat sunmaktadır. Bilginin inşası öğrencilerin ikili veya gruplar halinde bir görev üzerinde iş birliği içinde çalışacakları fırsatlar sunar. Bilginin inşası (scaffolding) için tamamlanabilen bir cümle başlangıcı verilebilir, öğrencinin seçimlerini göstermek için yerleştirme tablosu kullanılabilir. Paragrafların içeriğini planlamak için bir metin çerçevesi sağlanabilir. Okuyucunun anlamasına yardımcı olmak ve müfredatı öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla metne eşlik eden görseller kullanılabilir. Ana fikirler bir metinden özetlenebilir. Sunum için veya yazılı bir görev hazırlanırken sözlü bir tartışmanın ana noktaları düzenlenebilir.

Öğrencilerin yeni bir konu hakkında neler öğrendiklerini anlamak için KWL tabloları, resimler, çizimler kullanılabilir. Örneğin öğretmen derste VIII. Henry ile ilgili bir çalışma yapmak istemektedir. Bu çalışmaya başlamadan önce dünyanın dört bir yanından çeşitli liderlerin fotoğrafları gösterilebilir. Temel kelimeleri vererek anadildeki mevcut anlayış tartışılabilir. Bu şekilde EAL öğrencileri anadildeki konunun kavramları ve bilgileriyle ilgili bağlantı kurabilirler (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.7.12. Konuşma ve yazma etkinlikleri. EAL öğrencilerinin yeni dil şekillerini ve işlevlerini uygun bir şekilde kullanmak, daha sonra bağımsız olarak konuşup yazabilmek için desteğe ihtiyaçları vardır. Konuşma etkinlikleri; cümle oluşturmayı ve dil yapılarına, kelime dağarcığına sahip olmayı sağlar. Öğrencilerin, konuşma ve dinleme yoluyla yeni öğrendikleri dili tekrar etmeleri sağlanır. Yazı etkinlikleri; öğrencilere farklı türlerde yazmaları için bir

temel sağlar. Bir yazım modeli kullanılarak EAL öğrencileri aşinalık kazanmaya başlar. Bu sayede öğrenci kendi başına yazmaya başlayabilir. Çeşitli türlerde etkinlikleri vardır:

Cümle Başlatıcıları: Örnek bir cümle şu şekilde olabilir: “Bunu öğrendim... Keşfettiğim şey...” gibi. Öğrencilerden yazdıkları bir projeyi değerlendirmeleri veya tecrübelerini ifade etmeleri istendiğinde bu etkinlikler oldukça yararlı olmaktadır.

Cümle Çerçevesi: Öğrencilerin düşüncelerini belirli bir şekilde düzenlemeleri istenir. Bu karşılaştırma ve ayırım yapma şeklinde olabilir. Örneğin “: ____ ve ____ arasındaki bir benzerlik şu ki... ’, _____ ve _____ arasındaki temel ayırım...” gibi.

Cümle Sıralaması: EAL öğrencileri, bir öğretmen veya öğretmen yardımcısıyla birlikte bazı yazıları, gruplar veya çiftler halinde bir araya getirir. Öğrenciler cümlelere bakar ve temeli oluşturmak için ifadelerin nasıl yerleştirileceğine karar verir. Örneğin; önce koyduk... sonra ekledik... sonunda biz... gibi (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.8. İşbirlikçi çalışmayı sağlayabilecek etkinlikler. EAL öğrencilerinin başarılarının ve arkadaşlarıyla arasındaki iletişimin artırılmasına yönelik olarak arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışabilecekleri etkinlikler de vardır. Bu etkinlikler; EAL öğrencilerinin konuşma ve dil gelişimlerinin sağlanmasına ve özgüvenlerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Etkinlikler tasarlandıktan sonra öğrencileri yerleştirirken onların dil seviyelerine göre gruplandırılmasına önem verilmelidir. Bu gruplandırmalar; başlangıç seviyesinde olan öğrenciler, ileri derecede İngilizce’ye sahip olan öğrenciler şeklinde ayarlanabilir. Yapılabilecek etkinliklere örnek olarak dinleme üçgeni, konuşma ortakları, düşün-eşleş-paylaş, kartopu, rekabete dayalı oyunlar, drama, jigsaw etkinlikleri verilebilir.

İşbirlikçi öğrenme, EAL öğrencilerinin arkadaşlarıyla daha fazla iletişime geçerek çiftler veya gruplar halinde tüm öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmaktadır. İşbirlikçi öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin bilmediklerini öğrenmeyi, akranlarıyla çalıştıkları için kendilerini rahat hissetmelerini, öğrencilerin zaman içinde uzman yardımı almadan bağımsız

olarak daha fazla görev almasını sağlamaktadır. İşbirlikçi öğrenme etkinlikleri, grup çalışmasından farklı olarak yüksek sesle düşünmeye dayanır ve belli bir sonuca ulaşmak için tüm katılımcıların etkileşimini gerektirir (DfES, 2007).

4.3.8.1. Dinleme üçgeni. Grup tartışması etkinliği olarak dinleme üçgeni yapılabilir.

Bu etkinlikte konuşmacı, öğretmen tarafından yönlendirilen konuyu açıklar ve konu hakkında görüşlerini ifade eder. Öğrencilerden biri dikkatlice dinler, anlaşılmayan noktalar olursa daha fazla açıklama ister. Not alan kişi, bu süreci takip ederek hem konuşmacıya hem de sorulara geri bildirim sağlar.

4.3.8.2. Düşün-eşleş-paylaş. Öğrenciler bir metne cevap hazırlayarak fikirlerini açıklarlar. Çiftler daha sonra grup oluşturmak ve bulgularını paylaşmak için başka bir çifti birleştirir. Küçük gruplar daha sonra 2-4-6-8-16 şeklinde büyük bir grup oluşturmak için bir araya gelir.

4.3.8.3. Kartopu. Bu etkinlikte öğrenciler bir konuyu tartışır veya çiftler halinde bir sorunu araştırır. Çiftler daha sonra büyük grup oluşturup bulgularını paylaşmak amacıyla birleşirler.

4.3.8.4. Rekabete dayalı oyunlar. Bu oyunlar öğrencileri motive etmekle beraber, müfredattaki konuları da gözden geçirmeye yardımcı olur. Rekabete dayalı oyuna bingo oyunu örnek olarak verilebilir.

4.3.8.5. Drama ve rol oynama. Dramalar müfredattaki herhangi bir konu için kullanılabilir. Konuların anlaşılması, iş birliğini ve empatiyi teşvik etmek, öğrenmeyi kalıcı hale getirmek, öğrencinin dil gelişimini sağlamak için çok faydalı bir yöntemdir. Bazı öğrenciler dramayı korkutucu bulabilir. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencileri rahatlatmak amacıyla bazı basit ısınma egzersizlerini uygulaması gerekmektedir. Yapılabilecek basit ısınma egzersizlerine örnek olarak;

Örneğin öğretmen bir daire içine oturur. Öğrenciler isimlerini ve isimlerinin baş harfiyle başlayan, yapmaktan zevk aldıkları şeyleri söylerler. Örneğin ‘Benim adım Pete, ben paraşütle atlamayı seviyorum’ gibi. Öğretmen onların yanına gider. Bu ısınma hareketinde öğretmen öğrencilere drama yaptıklarını ve bu nedenle söylediklerinin doğru olması gerekmediğini söyleyebilir. Örneğin çocuk paraşütü sevmeyi sevmediği halde seviyorum diyebilir.

Diğer etkinlikte ise; sınıfın bir kısmı evet grubu, diğer kısmı hayır grubu olarak ayrılır. Öğrencilere farklı şeylerden ne kadar hoşlandıkları sorulur. Örneğin çikolatayı sever misin, okulu seviyor musun gibi sorular sorulabilir. Öğrenciler verecekleri evet veya hayır cevabına göre tarafını seçerler (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.8.6. Jigsaw (ayrılıp birleşme) etkinlikleri. Bu etkinlikler öğrencilerin farklı alanlarda uzmanlaşmalarını, grup halinde çalışıp daha sonra birbirleriyle yaptıkları bilgi paylaşımını içermektedir. Fikirleri paylaşmak için etkili bir yol olmakla beraber öğrencilerin kendi düşüncelerini sorgulamaları için de fırsatlar sunar. Bu etkinliklere örnek olarak gökkuşağı ve elçi çalışması verilebilir. Gökkuşağı çalışmasında grubun her bir üyesine farklı bir renk verilir. Grup üyeleri görevlerini tamamladığında öğrenciler renklerine göre yeni gruplar oluştururlar. Renk gruplarını oluşturan öğrenciler sonuçlarını karşılaştırarak tartışırlar. Elçi etkinliğinde ise her grup ilk tartışmasını tamamladıktan sonra, gruptan bir üyeyi bir sonraki gruba elçi olarak gönderir. Gönderilen elçiler diğer gruplardan öğrendikleri fikirleri gelip kendi grup üyelerine açıklarlar (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.8.7. Bariyer oyunu. İki veya daha fazla öğrenci için iletişime dayalı bir oyun olup bilgi boşluğunu tamamlamak için oynanır. Bariyer oyunu yeni öğrenilen dili güçlendirmek, işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etmek, öğrencinin belirli bir konunun ana hatlarını tam olarak anladığını kontrol etmek, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye cesaretlendirmek için kullanılabilir. Bu oyunda iki kişinin arasında bir set veya engel konulur. Çocuklar bilgilerini

farklı metin veya görüntülere bakarken iletirler. Bu oyun oynanırken uygulanabilecek fikirler şu şekildedir:

- Oyun iki öğrenci veya iki öğrenci bir yetişkin tarafından oynanabilir.
- Oyun oynanmadan önce ortada bir set oluşturmak amacıyla büyük bir kitap konulabilir veya öğrenciler birbirlerine sırtlarını yaslarlar.
- Oyun oynanmadan önce geçmiş, şimdiki, gelecek zaman ifadelerinden hangisi kullanılacaksa zaman ifadesi belirlenir.
- Bu oyunda öğrencilere harita, şema, grafik, zaman çizelgesi gibi farklı türlerde etkinlik kâğıtları boş olarak verilebilir. Öğrencilerin her ikisinde de bu materyallerin kısmen tamamlanmış türü olabilir. Her iki öğrenciye de aynı şekilde düzenlemeleri için fotoğraf, resim, kart, oyuncak araba veya hayvan gibi nesnelere verilebilir. Öğrencilerden biri diğerine resim veya şema çizmelerini veya tamamlamalarını sağlamak için talimat verir. Bu oyunda açıklama, sorgulama, basit açık talimatlar verme, tanımlamalar vardır (The Bell Foundation, n.d.).

4.3.8.8. Görsel destek ve ICT (information and communications technology-bilgi ve iletişim teknolojisi) kullanımı. The Bell Foundation Vakfı EAL öğrencilerinin başarılarının yükseltilmesi için görsel destek, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarında olumlu katkı yapabileceğine dair öneride bulunmuştur.

EAL öğrencilerinin eğitiminde resimler, diyagramlar, nesnelere, zihin haritaları, planlar, yazı çerçeveleri, grafik düzenleyicileri gibi görsel desteklerden yararlanılabilir. Görseller çocuklara istek sağlayarak konuşma ve metin oluşturmada destek olmaktadır. Bilgi ve iletişim tekniklerinin kullanımı İngilizce öğrenmede birçok olanak sunmaktadır. İki dil bilen öğrencilere İngilizce'nin farklı seviyelerinde yeterlilik kazanmalarına yardımcı olabilecek bilgi ve iletişim teknolojileri şunlardır:

- Power point, gibi sunum yazılımları
- Word gibi kelime işlem yazılımı
- İnternet
- Sesler, videolar
- İletişim ağları; e-posta, video konferans, sosyal medya
- Çeviri programı
- Dilbilgisi, kelime bilgisi, okuryazarlık veya müfredatla dayalı yaratıcı veya hikâye oluşturma tabanlı yazılım ve uygulamalar

Sunum programları kullanılarak, belirli bir konu hakkında bir grup sunumu tasarlayıp sunulabilir ya da bir poster, broşür, dergi üretmek için iş birliği yapılabilir. İnternet kullanılarak dersler metinlerle, görüntülerle, seslerle, filmlerle, videolarla, grafiklerle, haritalarla desteklenebilir. Öğrencilerin problemleri çözmek için iş birliği içinde çalışmalarına imkân veren yazılımlar kullanılabilir. Bu tür etkinlikler, keşif amaçlı konuşma için fırsatlar sağlayacaktır.

Powerpoint veya prezi gibi sunum yazılımları kullanılarak İngilizce konuşma konusunda daha az başarı gösteren öğrenciler desteklenebilir. Bazı konular işlenirken merak edilen nesnelere internetten araştırılarak resimleri öğrencilere gösterilebilir. Öğrencilere araştırma yaparken anlamadan bilgileri kopyalayıp yapıştırmalarından nasıl kaçınacaklarının öğretilmesi gerekir. EAL öğrencileri için tasarlanan siteler genellikle yararlıdır. Çünkü bunların çoğu, anadili İngilizce olmayan öğrenciler için gramer ve kelime hazinelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. EAL Nexus ve işbirlikçi öğrenme web siteleri, EAL öğrencilerine yönelik müfredatla ilgili kaynaklara sahiptir. EAL öğrencileri için bilişim teknolojilerinin kullanımı sayesinde öğrenciler akranlarıyla etkin bir şekilde etkileşime girerek anlama fırsatlarını artırabilirler. İnterneti kullanmak, öğrencilere, tüm dünyadaki hayatlar hakkında görme ve bilgi edinme fırsatı açısından faydalı olabilir.

Görsellerin dili evrenseldir. Görseller yeni bilgileri anlamlandırmaya çalışan EAL öğrencilerine kolaylık sağlar. Öğrencilerin düşünce süreçlerini göstermek için faydalıdır. Görseller bilgiyi özetlemek ve geri bildirimde bulunan öğrencileri desteklemek için de kullanılabilir. Görseller sadece yeni kelimeleri üretmeleri için değil, karmaşık olabilecek ve EAL öğrencilerinin akademik dili geliştirmelerine de yardımcı olabilmektedir. Görsellerin kullanılabileceği yerler:

- Ders kitaplarında ve sınıf kaynaklarında yazılı metne resim, diyagram, grafikler eklenilirse öğrenci resmi tarif edebilir. Öğrenciler, görseller sayesinde bir metni okumaktan ve anlamaktan ziyade farklı bir bakış açısı kazanabilir.
- Öğrenmeyi kişisel bir hale getirmek için bazı deneyimlerin fotoğrafları çekilebilir. Örneğin herhangi bir şeyin tarifinin adımlarını gösteren fotoğraflar çekilebilir.
- Grafik düzenleyicileri üretmek ve yorumlamak; EAL öğrencileri için yararlıdır. Çünkü karmaşık fikirlere bir yapı kazandırır. Örneğin benzerlik ve farklılıkları göstermek için bir venn şeması kullanılabilir. Her grup bir daire olarak temsil edilir. Her grup için başlıklar düşünülür. Dairelerin çakıştığı yerlerde birden fazla gruba ait bilgiler kaydedilebilir.
- Sözlü açıklamaları ve yazılı metinleri anlamakta zorluk çekebilecek EAL öğrencileri için ekstra görseller sağlanmalıdır. Örneğin bir şiir veya hikâyeyi desteklemek için konuyla ilgili resimler yerleştirilebilir.

DfES (2007) de öğrencilerinin eğitimdeki başarılarının yükseltilmesi amacıyla önerilen bazı etkinlikler ve materyallere yer verilmiştir. Örneğin EAL öğrencilerinin keşfetmeye dayalı konuşma yapma etkinliği, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasında oldukça etkili olacaktır. Keşif konuşması, problem çözme üzerine dayalıdır. Karar verme sürecinde bir grubun tüm üyelerini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Örneğin herhangi bir

problemi çözmek için internetten elde edilen kanıtlarla birlikte, problem çözmeyi sağlamak için tasarlanan özel yazılımlarla çalışan çocuklarla bir grup çalışması yapılabilir. Sınıflarda etkileşimli yazı tahtalarının kullanımı EAL öğrencilerinin etkili bir şekilde öğrenmeleri için muhteşem bir fırsat sağlar.

Tüm ilkokul çağındaki çocuklar yazma becerilerini geliştirme süreci içerisinde olup EAL öğrencileri ise bu becerileri edinme konusunda bazı ek zorluklar yaşamaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerine yardımcı olmak için tasarlanmış çeşitli programlar vardır. Bu programlardan bazıları cümle kurmayı temel alırken diğerleri ise gerçek ve kurgusal olan metinler için planlamayı desteklemek için görseller sağlamaktadır.

Zihin haritalama yazılımları sınıftaki çocuklar veya gruplara yönelik belirli bir konu hakkında düşüncelerini düzenlemeleri için bireysel olarak kullanılabilir. Zihin haritaları; konuşma, araştırma yapma ve yazma için hazırlanabilir. Video kameralar, belirli bir konu hakkındaki bir sunumun bir araya getirilerek çocuklar tarafından drama gibi performanslarının kaydedilmesi için çeşitli amaçlar için kullanılabilir.

4.3.9. Öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik yapılan çalışmalar. Milton Keynes Etnik Azınlık Başarı Destek Servisi'nin (2004) hazırlamış olduğu rehberde başarılı okulların öğrencilere destekleyici bir öğrenme ortamı sağladıkları ifade edilmiştir. Bu ortamın hazırlanması için uygulanan bazı stratejiler vardır. Örneğin; öğrencileri derse katılımlarını sağlamaya yönelik hazırlık yapılır; tüm öğrencilerin katılmasını teşvik eden aktif ve ilgi çekici görevler verilir; sözlü ve etkileşimli öğretme ve öğrenme stratejileri belirlenir. Öğrenme imkânlarını en üst düzeye çıkarmak için kısa süreli planlama yapılır. Ayrıca öğretmen tarafından konuya özgü dil becerileri ve belirli yazı biçimlerinin kuralları gösterilir veya öğrencilere kendi başına bağımsız olabilmesini sağlayan, öğrendiklerini uygulama zorunluluğu olan aktiviteler hazırlanır.

Blair ve diğerlerinin (1998) hazırladıkları rapordaki incelenen okullar, öğrencilerin okumada başarı seviyelerini yükseltmek için sistematik takip ve izleme sistemleri geliştirmişlerdir. Öğrencileri teşvik edip onların motive olmalarını sağlamak için hem öğrenci topluluklarından hem de yerel iş ve meslek gruplarından danışmanlar, giderek daha fazla kullanılmıştır.

Ofsted'in 2004'te etnik azınlık öğrencilerinin başarılarına yönelik hazırlanan raporunda bir okulun girişimlerine bazı örnekler verilmiştir:

- Yaşı büyük öğrencilerin tercüman olarak eğitilmesi
- Bazı Arap okullar ile bağlantılar kurulması
- Yerel üniversitelerle sağlanan iş birliği,
- Pakistan ve Keşmir'in temelinde odaklanan başarıyı yükseltme projesi
- Herkesi bir araya getiren okul etkinlikleri; örneğin mozaik yapımı, Black History Month, dans projesi, Stephan Lawrence ödülüne katılma
- Belirli gruplara odaklanan faaliyetler; örneğin Türk Kıbrıs Yazma Projesi
- Başarılı siyahi bir öğrenciye verilen Black Achiever ödülü
- 'Farklı olmaktan korkmayın' adlı video üretim projesi (okuldaki personel ve öğrenciler tarafından yazılıp, üretilmiştir)
- Yaşı büyük öğrencilerin küçük öğrencilere yardım etmesi
- Okulların ev ile irtibat kurarak öğrencileri takip etmesi
- Bazı okullar kendi öz değerlendirme prosedürlerine sahiptir. Birçok okul personeli, öğrencileri velileri politika ve uygulamalar konusunda geri bildirim almak için davet etmiştir.

Ofsted'in yine aynı raporunda incelenen diğer okullarda öğrencilerin ana dillerini kullanılması teşvik edilmiş, buna yönelik olarak her iki dilin yer aldığı metinler kullanılmış ve ana dilde değerlendirme yapılmasına özen gösterilmiştir. Okullarda müfredat dışı etkinliklere

de yer verilmiştir. Örneğin okul eğitiminden sonra destek dersleri, öğle ödevleri, kahvaltı kulüpleri, dil destek kulüpleri ayarlanmıştır. Bir okulda, derslerden sonra ve haftasonları beşinci ve altıncı sınıftaki çocukların öğrenme ihtiyaçlarına destek olmak için öğretmenler tarafından gönüllü ek dersler verilmiştir. Bazı öğrenciler için de öğle yemeğinde okuma saatleri düzenlenmiştir. Çeşitli kültürel etkinlikler düzenlenmiştir. Örneğin; festivaller düzenlenmiş, mülteci haftası, Black History Month gibi günlerde programlar hazırlanmış, camiler veya ibadet yerleriyle bağlantılar kurmuşlardır. Irkçılığa karşı olduklarını okul politikalarında da göstermişlerdir. Genellikle okul politikalarıyla, müfredat içeriğinde toplumun ayrımcılık göstermesinin olumsuz etkisine dikkat çekilmiştir. Okullar iki dil bilen öğrencilerin ve etnik azınlık öğrencilerinin ilerlemesini değerlendirmek için iyi sistemlere sahip olmuştur. EAL öğrencilerinin dil gelişimini değerlendirmek için ayrı ölçekler kullanmışlardır. Özellikle yeni öğrenciler için ilk değerlendirme prosedürleri bazı okullarda iyi gelişmiştir. Öğrencilerin ana dillerinde ve İngilizce dilinde değerlendirme yapmak amacıyla düzenli olarak yazı örnekleri toplamışlardır. Bu faaliyet etnik azınlık öğrencilerini değerlendirmede kayda değer bir gelişme sağlamıştır. Her bir etnik azınlık öğrenci için öğrenme hedefleri belirlenmiş ve bunların gerçekleştirileceği süreç (sınıf içi destek, aileyle irtibat kurma) belirlenmiştir. Sonuçlar düzenli olarak izlenip, değerlendirilmiştir. Ailelerle görüşme yapıldığında, aileler, okulun kendilerine ve çocuklarına çok iyi destek verdiğini, çocuklarının okullarına giderken çok mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrenciler memnuniyetlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Okulun kendi dinleri ve diğer dinler hakkında bilgi verdiğini bu konuyla alakalı olarak birçok insanın konuşmak için okullarına geldiğini, okula ilk başladıklarında okuldakilerin çok yardımcı olduğunu, öğretmenlerinin resimlerle ödev verdiğini, öğretmenlerinin iletişim kurabilmek için kendilerinin anlayabileceği şekilde açık konuştuğunu, sağlıklı beslenebilmeleri için okul kantininde sağlıklı yiyecekler olduğuna, kızartma, şeker ve yağlı yiyeceklere yer

verilmediğine, kapalı öğrencilerin örtülerini rahatça giyebildiklerine değinmişlerdir (Ofsted, 2004a).

Ofsted'in ortaokullardaki etnik azınlık öğrencilerinin başarılarıyla alakalı hazırladığı rapordaki okullarda, 4. düzeyde (key stage 4) İslami çalışmalar yapıldığı, derslerdeki ve kütüphanelerdeki kitapların dikkatli bir şekilde seçildiği ifade edilmiştir. Küçük yaştaki öğrencilerle eşleşme yapılarak okuma etkinliği düzenlenmiş, belirli gruplar ve aktiviteler için kulüpler ayarlanmıştır. Bir okulda iki imam, bazı Müslüman erkeklerle çalışmak için davet edilmiştir. Bu imamlar hedef belirleme ve diğer konularda eğitilmiştir. Zaman geçtikçe erkek öğrencilerde kayda değer gelişme yaşanmıştır. Öğrencilerin kendi topluluklarının okulda değer gördüğünü fark etmesiyle özgüvenleri gelişmeye başlamıştır. Bir okulda EAL öğrencilerinin dil hedeflerini belirlemek için ders gözlemleri yapılmış ve çalışmaları incelenmiştir. EAL ve EMA koordinatörü olmayan az sayıda öğrencinin olduğu okulda, yeni bir öğrenci geldiğinde Local Education Authority [LEA] (Yerel Eğitim Otoritesi) EMA servisine başvurulmuştur. LEA danışmanı, yeni öğrencinin anadilinde değerlendirmesini yaparak sonuca göre öğrenci için EAL Planlama belgesi hazırlamıştır. Okuldaki tüm personele yeni gelen bu öğrencinin sınıfta nasıl gözlemleneceğine dair eğitim verilmiştir (Ofsted, 2004b).

DfES (2004a) raporunda, bazı yerel makamların ve okulların mülteci çocukların gereksinimlerini karşılamak için projeler geliştirmiş olduğu belirtilmiştir. Yerel makamlar ve okullar tarafından yönlendirilen uygulamalar şunları içermektedir:

- Küçük grupların öğretiminde özel bir öğretim odasına sahip olmuşlardır.
- 14 yaşından büyük ve az eğitim almış gençlerin General Certificate of Secondary Education [GCSE] Genel Orta Öğretim Sertifikası kurslarından faydalanabilmeleri sağlanmıştır.

- Özel eğitim koordinatörleri de olmak üzere öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlanarak mülteci çocukların geçmişleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve iletişim becerilerini geliştirebilmeleri sağlanmıştır.
- Öğretmenler problemleri çocuklara zaman ayırarak onlarla konuşmuşlardır.
- Bazı okullar kötü tecrübelerle sahip çocuklara, genellikle danışmanlık niteliğine sahip öğretmenler veya diğer uzmanlar tarafından bireysel veya grup danışmanlığı sunmuştur.
- Raporda çocukların kendileri, buldukları ülke ve yaşadıkları koşullar hakkında günlük tutmaları, resimli bir kitap hazırlamaları raporda öneri olarak sunulmuştur. Otobiyografi ve yaratıcı yazarlık çalışmaları mülteci öğrencilerin duygularının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Küçük çocuklar, kendileri hakkında çizmek için boyalar kullanabilir ve yaptıkları çizimlerine başlıklar eklemek için bir yetişkinle birlikte çalışabilir.
- Sanat ve drama, çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlayarak duygularının anlaşılmasında yardımcı olmaktadır. Örneğin Londra Camden'da mülteci öğrenciler için haftalık küçük gruplar halinde drama çalışmaları düzenlenmiştir. 10 hafta süren projenin sonucunda öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı görülmüştür.
- Londra'nın bir başka yeri Enfield'de iki eğitim psikoloğu, ruh sağlığı uzmanı ve aile irtibat görevlisinden oluşan birçok alanda hizmet veren bir Çocuk Rehberlik Hizmeti Mülteci Takımı kurulmuştur. Bu takım; göç eden aileleri ve çocukları desteklemek için sosyal yardım çalışmalarında bulunmuştur. Bireysel ve grup terapi çalışmaları hazırlanmıştır, Etnik azınlık öğrencilerinin başarılarını artırmak amacıyla EMA ekibinden eğitim psikologları, danışmanlar okula yardım etmişlerdir.

- 2. düzeyde (key stage 2) PSHE (Personal, Social and Health Education- Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi) dersi Birleşik Krallık'taki dini ve etnik kimliklerin çeşitliliğini hoş görmeye teşvik etmiştir.

4.3.10. İngiltere'deki başarılı okullardan örnekler. Milton Keynes Etnik Azınlık Başarı Destek Servisi'nin (2004) raporunda bazı okulların iyi uygulamalarına dair çeşitli örnekler verilmiştir: Örneğin bazı okullarda karşılama odaları vardır. Bu okullar çok çeşitli kültürlerden gelen çocukların okul rutinlerine alışmalarını ve kültürel açıdan destekleyici bir ortamda İngilizce öğrenmelerini sağlamaktadır. Sir Frank Markham adlı bir okulda yapılan kültürel kutlamalar, kültürlerarası olumlu ilişkiler kurmayı sağlayarak öğrencilerin özgüvenlerini artırmıştır. Okuldaki anne-çocuk gruplarını oluşturan anneler, çocuklarıyla oyun etkinliklerine katılmıştır. Kültürel akran rehberliği; okulun başlamasından sonra gelen öğrencilerin okula başarılı bir şekilde uyumunu sağlamış ve rehberlerin yalnızca kişilerarası becerilerini değil, aynı zamanda diğer kültürlerle ilgili bilgilerini de geliştirmelerini sağlamıştır. Long Meadow Okulu'nun sahip olduğu ortak planlama uygulaması, öğrencilerin gerçek potansiyellerine ulaşabilmelerini ve öğrenmelerini sağlamıştır.

Ofsted'in 2002 yılında yayınladığı raporda, Karayıplı öğrencilerin başarılı olduğu üç okuldan çeşitli örnekler verilmiştir. Raporda müfettişler tarafından incelenmiş okullar; Sudbourne İlkokulu, Allforthing İlkokulu, Maat Farm Junior Okulu'dur. Okulların verileri, belgeleri, öğrenci kayıtları, dersler, derslerdeki etkileşimler ayrıntılı olarak müfettişler tarafından incelenmiştir. Bu incelemelere ek olarak personel, öğrenci ve velilerle görüşmeler yapılmıştır. Başarılı olan üç okulun 2. düzeyinde (key stage 2) uygulanan testlerden oldukça başarılı oldukları görülmüştür. Okulların başarılarının ulusal ortalamanın üzerinde olduğu, öğrencilerin katılımlarının, davranış ve kişisel gelişimlerinin iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bu okullardaki öğretmenlerin, Karayıplı öğrencilerden yüksek beklentileri olmuştur. Okullar kültürel çeşitliliğe değer vererek insanlara karşı yapılan ayrımcılığı kınamıştır. Tüm okullar,

istihdam ettikleri personelin iyi öğretmen olması ve okulun ideallerini paylaşmaları için büyük çaba göstermiştir. Bütün öğrenciler okul üniformasına sahip olmuştur. İngilizce ve matematik dersinde başarılı sonuçlar elde etmişlerdir. Okullar, bazı uygulamalara sahip olmuştur. Örneğin, öğrenciler müzeye, baleye, tiyatroya götürülmüştür. HMI Müfettişlerinin ziyaretleri sırasında bir okul, müzikal performans için gamelon (Hindistan'da bir müzik topluluğu) uygulamakla meşguldü, diğer öğrenciler de kendi şiirlerini yazdıkları ve kendi heykellerini oluşturdukları bir proje hazırlamışlardır. Raporda yer alan her üç okulun müdürü de açık bir vizyona sahip olup herkesle kesintisiz bir iletişim kurmuştur.

Müfettişler tarafından başarılı bulunan üç okulun yaptıkları uygulamalar hakkında aşağıdaki başlıklar altında bilgi verilecektir.

4.3.10.1. Sudbourne ilkokulu. Okul Lambeth'de olup okuldaki çocukların yaklaşık yarısını etnik azınlıklar oluşturur. İngilizce öğrenen öğrencilerin oranı yaklaşık olarak %27,7'dir. Okulun personeli ırkçılığa karşı bir tutum sergilemiştir. Okul, tüm çocukların sahip oldukları potansiyellerini yerine getirmek için eşit fırsatlara sahip olma ilkesine bağlı kalmıştır. Okulun müdürünün, üstün bir liderlik vasfına sahip olduğu, okulun gelişimine önem verdiği, 1999'da müfettişler tarafından da ifade edilmiştir. Müfettişler, bu okuldaki tüm personelin okulun amaçlarını, değerlerini, politikalarını anlayan bir tutum sergilediğini ifade etmiştir. Okulun yönetim prosedürleri iyi yapılandırılmıştır. Okul gelişim planında öncelikler, başarı kriterleri, gereken zaman ana hatlarıyla belirtilmiştir. Okulda yüksek kalitede eğitim verilmiştir. Sakin bir atmosfere sahip olan okulda, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkinin niteliği ve davranışları iyi düzeyde olmuştur.

HMI müfettişleri tarafından gözlenen derslerde açık ve net öğrenme hedefleri olduğu görülmüştür. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıklarında hedefler gözden geçirilip yenilenmiş, öğrencilerin daha sonra ne yapmaları gerektiğine dair açık ve net yol göstericiler sunulmuştur. Ders içerikleri açıklanırken ve öğrencilerin soruları yanıtlanırken öğretmenlerin

yüksek düzeyde bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, öğrencileri motive etmek için övgüleri iyi bir şekilde kullanmıştır. Tüm derslerde öğretmenler, öğrencilerin anlayabileceği şekilde konuya uygun teknik bir dil kullanmışlardır. Ayrıca gözlemlenen derslerde öğretmenler tarafından yüksek oranda değerlendirici bir geri bildirim yaptıkları görülmüştür.

Aileler çoğunlukla okulu desteklemiştir. Bir grup siyahi ebeveyn yakınlarında böyle bir okul olmasından dolayı şanslı olduklarını düşünmüşler, okula aileler tarafından çok talep olduğu için herkesin bu okula gitmesinin zorlaştığını ifade etmişlerdir. Okulla iyi bir iletişimlerinin olduğunu, herhangi bir şey olduğunda okulun kendileriyle iletişime geçtiğini ve bu sayede okulda neler olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Okuldaki öğretmenler ve destek personeli sıkı bir şekilde çalışmıştır. Tüm yaş grupları, iyi ilişkilerin olduğu etkileyici bir oyun alanı kültürüne sahip olmuşlardır. Aileler, okuldaki öğretmenlerin sorun ne olursa olsun kendilerine yardımcı olmak için her türlü fedakârlıkta bulduklarını da ifade etmişlerdir.

4.3.10.2. Allforthing ilkokulu. Okuldaki 480 öğrencinin yaklaşık %23'ü etnik azınlık öğrencilerinden oluşur. Ulusal müfredat sınavlarında okulun başarıları ulusal düzeyde ve benzer okulların üzerinde olmuştur. Hem erkek öğrenciler hem de kız öğrenciler, İngilizce ortalamalarında, ulusal seviyenin üzerinde başarı göstermiştir. Okulun eski siyahi öğrencileri, başarıları ve kariyerleri hakkında konuşmak için düzenli olarak okula davet edilmiştir. Okula alınacak öğretmenler başarılı adaylar arasından seçilmiştir. Tüm adaylar görüşmeden önce öğretim ortamında gözlemlenmiştir.

Okulun oyun zamanlarında ve derslerinde dikkat çekici tutumlar ve iyi davranışlar gözlenmiştir. Öğrencilerin çalışmalarının temiz ve düzenli olduğu görülmüştür.

2. düzeyde (key stage 2) öğrenciler multimedya sunumları için tarayıcıları ve dijital kameraları kullanmışlardır. Müfredatta; kariyer eğitimi, ekonomi ve endüstriyel anlayış, çevre

ve vatandaşlık eğitimi gibi 4 ana konu işlenmiştir. Ulusal müfredat konuları boyunca öğrencilere geniş ve zengin bir deneyim sağlanmaya çalışılmıştır. Müfredatı geliştirmek için çok geniş kapsamlı aktiviteler sağlamışlardır. Okul; güçlü bir müzik geleneğine sahip olmuş; okulda tiyatro, sanat etkinlikleri düzenlemiştir. Okulun müzik grupları il ve ilçede etkinliklere katılmıştır.

Okulun öğretim kalitesi her zaman yüksek olmuştur. Öğrenciler, bir soruyu tam olarak anlamadıklarında, daha fazla açıklama istemekten çekinmemişlerdir. Ebeveynlerle konuşmak, onları dinlemek bu okulda önemli olarak görülmüştür. Okuldaki Ofsted teftişi sırasında ebeveynler tarafından geri gönderilen anketler, ebeveynlerin okula karşı hissettikleri yüksek memnuniyet düzeyini yansıtmıştır.

4.3.10.3. Maat Farm Junior Okulu. Okul Sandwell’de olup 480 öğrenciye sahiptir. EAL öğrencilerinin oranı yaklaşık olarak %14 civarındadır. Etnik azınlık öğrencilerinin yaklaşık yarısını Karayipli öğrenciler oluşturmuştur. Okul önemli miktarda gelişim göstermiş ve örnek gösterilen okullar arasına girmiştir. Okul, HMI müfettişleri tarafından ulusal olarak en iyi yüz okuldan biri olarak belirtilmiştir. Raporda, 1990 yılında okulun, HMI müfettişlerinin ziyaretleri sırasında çok kötü bir halde olduğu, okuldaki mobilyaların, okul çevresinin perişan bir durumda olduğu belirtilmiştir. Okulun müdürü, okulun standartlarını yükseltmek için çalıştığı dönemde Noel’de öğrencilerden kart almıştır. Müdür, kartlardaki yazıları incelemiş, yazıların küçük harflerle ve oldukça düzensiz bir şekilde yazıldığını görmüştür. Okul müdürü, sadece okula yeni gelen bir öğrencinin yazmış olduğu karttaki yazının düzgün olduğunu görünce etkilenmiş, okulu değiştirmek için çok çalışmıştır. Okulda, sınıf gözlemleri yapılarak öğrenci çalışmaları incelenmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan gözlemlerden sonra derslerin güçlü ve zayıf yanlarını tartışmak amacıyla personelle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler de görüşmeler sonrası değişikliklerin yaşandığını fark etmiştir.

Öğrencilere kendi inançları dışındaki kültürleri öğrenme ve müfredatta yansıtma fırsatı verilmiştir. Özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için hazırlıklar yapılmıştır. Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini kolaylaştıran ve bu sayede müfredatta ilerlemelerini sağlayan bilgi teknoloji desteği verilmiştir. Okulun kullandığı bilgi teknolojilerine interaktif beyaz bir tahta da eklenmiştir. Öğretmenler öğrencilerin matematiksel problemleri anlamalarını geliştirmek için beyaz tahtayı etkili bir şekilde kullanmışlardır.

Müfettişler okulu ziyaretleri sırasında Craig adlı, 10 yaşında bir öğrenciyi görmüşlerdir. Bu öğrenci, şimdiki okuluna gelmeden önce başka bir okulda eğitim almış ve yeni geldiği okulda çok az başarı göstermiştir. Öğrenci az yaramazlık yapsa da öğretmenler onu hep suçlamıştır. Öğrenci, öğretmenleriyle göz teması kuramamış ve özgüvenini kaybetmiştir. Öğretmenleri ona kızdığına onlara küsmüştür. Daha sonra öğretmenleri, bu davranışlar karşısında onun için oldukça endişelenmiştir. Okulun müdürü bu öğrenciye karşı sevecen olunması gerektiğini belirtmiş ve çocuğun beklentisinin ne olduğuna değinerek bu çocuğa karşı farklı bir tutum izlemeye başlamıştır. Yaklaşık bir buçuk sene sonra öğrenci okuldan zevk almaya başlamış, okuluyla ilgili olumlu bir tutuma sahip olmuştur. Öğrenciyle görüşme yapıldığında, öğrenci okulunu artık sevdiğini, okulun kendisine şans verdiğini, kendisine adaletli ve kibar bir şekilde davranıldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerinin de ayrıca yardımsever ve sevecen bir şekilde davrandığını belirtmiştir.

Ofsted'in 2004 yılında yayınladığı Bangladeşli öğrencilerin başarılarıyla alakalı raporda, Bangladeşli öğrencilerin başarı gösterdiği okulların sahip oldukları bazı özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Müfettişlerin ziyaret ettikleri okullarda Bangladeşli gruplar da dahil olmak üzere öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bir dizi stratejiler kullandığı görülmüştür. Okulların Bangladeş kültürü ve dini hakkındaki bilgisi, müfredatta yansıtılmıştır. Öğrenciler ve aileler tarafından okulun çalışmaları çok takdir edilmiş ve onların okul

yaşamına katılmalarına yardımcı olunmuştur. Öğrenciler ırkçılığa karşı öğretmenlerinin çabalarını takdir etmişlerdir.

Müfettişler, okullardaki küçük ebeveyn grupları ile görüşmüşlerdir. Görüşülen ebeveynlerin çoğu için İslami inançları önemlidir. Ebeveynler için okulun iyi bir üne sahip olması önemlidir. Anne babalar, çocuklarının İngiltere'nin farklı toplumunda rol oynamayı amaçlayan Müslüman bir okuldaki ziyade çok kültürlü bir okula gitmelerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Okul personeli herhangi bir sorunun olup olmadığını anlamak için ailelerle görüşmüştür. Aileler okulda tercümanın olmasını takdir etmiştir. Okullar Bangladeşli yaşam ve kültürün bazı unsurlarını okul konularına dahil etmişlerdir. Aileler için çocuklarının Bengalce öğrenmesi çok önemliydi. Birçoğu, okulun Bengalce'yi çocuklar için sağlamadığı zamanlarda, çocuklarının Bengalce'yi öğrenebilmeleri için okuldaki sonra, cami veya toplum merkezine yollamıştır. Okullar, aileler tarafından kültürel konulara duyarlılıklarından dolayı övgü almıştır. Bir okulda Müslüman öğrenciler için helal bir menü sunulmuştur. Kız öğrencilerin Müslüman kıyafetleri giymelerine izin verilmiştir. Bu tutum öğrenciler tarafından çok takdir edilmiştir. Okullar genellikle kendi meclislerine Müslümanların ibadet unsurunu da eklemiştir. Bazı öğretmenler ve iki dil bilen yardımcıları ev ve okul arasındaki irtibatı sağlamışlardır. Bangladeşli personel, aile hayatına ve çalışmalarına dair anlayışlar sunabilmiştir.

Okullardaki çocuklar hem sosyal nedenler hem de eğitimsel nedenlerden dolayı okuldaki keyif almışlardır. Öğrenciler öğretmenlerine karşı büyük güven duymuş, öğretmenlerinin karşılaştıkları ırkçı olayları tarafsız ve hassas bir şekilde hallettiklerini belirtmişlerdir. Bengalce'yi derslerde görmeyen öğrencilerin çoğu bu amaç için başka yerlere derslere katılmışlardır. Birçok öğrenci, özellikle erkekler, Arapça konuşmayı ve Kuran'ı ezberlemeyi öğrenmek için akşamları dini okullara gitmiştir. Müfettişlerin görüştüğü çocukların çoğu derslerde başarılı olma konusunda büyük memnuniyet duyduklarını ifade

etmişlerdir. Öğrenciler, en iyi notları kimin aldığını görmek için kendi aralarında dostça rekabet yapmışlar ve bu süreçte de birbirlerini desteklemişlerdir.

Okullar topluluklarla iş birliği yapmıştır. Örneğin bir okuldaki erkekler cuma namazına gittikleri günlerde derslere geç kalıyorlardı. Cami yetkilisi, öğrencilerin bu konuda sıkıntı yaşamalarını engellemek, okulun zamanına uyum sağlamak amacıyla namaz vaktini değiştirmiştir (Öğlen zamanı içerisinde değişikliğe gidilmiştir).

Okuldaki personel ve öğrenciler anadilin öğrenilmesi ve bunu derslerde kullanılmasının diğer konularda da başarıyı artırdığını belirtmişlerdir. Onlara göre anadil olanakları öğrencilerin bazı zor konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olmuş, öğrencilerin özgüvenlerini artırmıştır.

Okulların çoğu öğrencileri sınıfta gözlemlemiş, farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı hale gelmişlerdir. Öğrencilerin sahip oldukları potansiyelleri görebilmek için izleme sistemlerini daha sistemli bir şekilde kullanmışlardır.

Bir başka okulda Bangladeşli kızların 3. düzeyde (key stage 3) başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Bu okuldaki kızlar derslerde hep gergin olmuş ve derslere hiç katılmamışlardır. Okuldaki öğretmenler bu durumu fark edince kızların derslere katılması için çeşitli etkinlikler organize etmişlerdir. Öğretmenler, dersleri daha etkili hale getirmek için çeşitli çözüm yolları aramışlardır. Bangladeşli öğrenciler, ders sonunda öğretmenlerinin tahtaya zor olan kavramların özetlerinin yazılmasının kendileri için yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu okullardaki başarı sonuçları birkaç yıl içinde artış göstermiştir. Diğer okullarla karşılaştırıldığında GCSE sonuçlarının hayli yüksek olduğu belirtilmiştir. Bazı okullarda bu öğrencilerin başarılı olmasını sağlamak için birçok farklı materyal kullanılmıştır. Yapılan sözlü ve yazılı özetler öğrenilmesi gerekenleri pekiştirmeye yardımcı olmuştur. Başka bir okulda, öğretmenler 4. düzeyde (key stage 4) kullanılan okuma materyallerinin zor olduğunu

ve ders kitaplarında verilen yazılı görevlerin yetersiz rehberlik sağladığını belirtmiştir. Uzun, yazılı metinlerin özellikle EAL öğrencileri için göz korkutucu olabileceği ifade edilmiştir.

Başarılı olan okullar müfredatlarında, örneğin İslam düşünürlerine, bilim adamlarına, yazarlara, sanatçılara yer vermişlerdir. Bu müfredat, öğrencilerin kendi kültürlerini daha iyi tanımalarını ve anlamalarına yardımcı olmuştur. Okullardaki müfredatta kültürel çeşitlilik yansıtılmaya çalışılmıştır.

Okulun düzenlediği okul dışı aktiviteler, beklentileri artırmada, iletişim ve diğer becerileri geliştirmede etkili olarak görülmüştür. Örneğin bir okul, üniversitelere geziler düzenlemiştir. Çocukları kariyer ve iş hayatı hakkında bilgilendirmek için diğer şirketlerle yararlı temaslarda bulunmuşlardır. Bangladeşli öğrencilerin özellikle kızların katılımını artırmak için sürekli çaba sarf edilmiştir. Okul, Asyalı öğrencilere sınıf çalışmalarıyla destek olmak için bir kahvaltı kulübü kurmuştur. Ancak bu kulübe, ilk üç haftada çok az katılım olduğu görülmüştür.

Bazı okullarda, Bangladeşli öğrencilere sunulan ek burs avantajından yararlanılmıştır. Yerel bir Bangladeşli toplum merkezinde, Bangladeşli öğrencilerin ev ödevlerine yardım edilmiştir. Bangladeşli öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okulda key stage 3 (3. seviyede) de olan öğrenciler için cumartesi günleri yetişme dersleri düzenlenmiştir. Ancak öğrenciler, derslere ilk 3 haftada çok az sayıda katılım gösterdiklerinden dolayı bu dersler kaldırılmıştır.

Bangladeşli ortaokuldaki bir erkek çocuğun yazmış olduğu bir mektup EAL öğrencilerinin yaşayabileceği sorunları göstermiştir. Çocuk, mektubunda 12 yaşındayken İngiltere'ye geldiğini, İngilizce öğrenmenin kendisi için çok zor olduğunu, ilk zamanlarda kimseyle konuşamadığını, yardım için nereye başvuracağını bilmediğini belirtmiştir. Ancak öğrenme konusunda destek aldıktan sonra kendine güveninin geldiğini ve insanlarla iletişim kurmaya başladığına değinmiştir.

Ofsted'in ilkököl düzeyindeki etnik azınlık öğrencilerinin eğitim başarılarıyla alakalı olarak 2004 yılında yayınladığı raporda, müfettişlerin ziyaret ettikleri okullarda karşılaştıkları iyi uygulamalara da yer verilmiştir. Bu okullarda etnik azınlık öğrencilerinin kazandırılması amacıyla başarılı ve kaynaştırıcı bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Bir okuldaki müdür, öğrencilerine 'yapabilirim' duygusu oluşturmayı amaçladıklarını, öğrencilerinden yüksek başarı beklediklerini ifade etmiştir. Başka bir müdür, öğrencilerin kültürel, dinsel, dilsel geçmişlerini soyutlamayıp aksine müfredata dahil etmeyi amaçladıklarını ifade etmiştir. Deneyimli bir EMA ekibine yatırım yapmanın, öğrencilerin başarı ve eşitliklerine önemli etkisinin olduğunu da belirtmişlerdir. Okullar, iki dil bilen yardımcılardan bazı nitelik ve deneyime sahip olduğunu ifade etmiştir. Örneğin bir okulda Arapça bilen bir veteriner okuldaki, Arapça konuşmacıların sayısının artmasını sağlamak için fen ve matematik dersinde öğrencilere yardımcı olmuştur. İki dil bilen yardımcılar, öğretmen ve öğrencileri desteklemiştir (Ofsted, 2004a).

Kumari'nin (2009) çalışmasında incelediği okul tüm öğrenciler yanı sıra tüm personel, EAL bölümüyle yakından çalışan sosyal hizmet uzmanına sahiptir. EAL bölümü İngiltere'ye ve okula yeni gelen göçmen öğrenciler için İngilizce dersleri sağlamak kadar eğitimsel, duygusal ihtiyaçlarını da değerlendirerek onları yerleştirmeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca okul göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak çalışan personellerle birlikte kendine ait bir bölüme sahiptir. Çalışmada yer alan okul, dünyanın her yerinden gelen göçmen öğrencilerin uyumunu sağlama noktasında oldukça açık, pozitif ve misafirperver bir tutum sergilemiştir. Okul yeni gelen bazı öğrencilerle birlikte her yıl bir hafta boyunca okul gezisi düzenlemiştir. Gezi masrafları okul tarafından karşılanarak öğrencilerin uyumlarının sağlanması amaçlanmıştır. Okul yeni gelen öğrencilerin farklı kültürlerine dair kutlama haftaları düzenlemiştir. Bu sayede bu öğrencilerin kültürlerine dair bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

Reynolds (2008) çalışmasında incelediği okullardan birinde, büyük bir kültür gösterisi düzenlendiğini belirtmiştir. Bu gösteride çeşitli kültürlere sahip çocukların bayraklar asılmış, öğrenciler kendi kültürlerine ait ulusal kıyafetleri giymiş, iki projeksiyon cihazından çeşitli kültürleri temsil eden görüntülerden oluşan slayt gösterisi yapılmıştır. Gösteriler çeşitli şiirler, danslar ve şarkılarla devam etmiştir. Bu şekilde toplumdaki ve okuldaki çeşitli kültürlere sahip öğrencilerin anlaşılması sağlanmıştır.

Ofsted'in 2004 yılındaki ilkokullardaki etnik azınlık öğrencilerinin başarısıyla ilgili hazırladığı raporda, incelenen okulların, EMA (Ethnic Minority Achievement –Etnik Azınlık Başarı) personellerinin ilk dönemlerde EAL öğrencileriyle nasıl çalışılacağı, mülteci ve sığınmacı öğrencilerin eğitilmesi gibi konuları içeren kılavuz hazırladıkları belirtilmiştir. EMA personelleri sürekli olarak kurslara katılmış, EMA personelinden kurslardan öğrendiklerini okuldaki meslektaşlarına da anlatmaları beklenmiştir. Okullardaki EMA koordinatörü yeni başlayan öğretmenlere, iki dilli yardımcılara ve personellere eğitim sağlamıştır. İncelenen okulların sahip olduğu kaynaştırmayı sağlayan kadronun etnik azınlık öğrencilerinin özgüven ve başarılarını artırmada olumlu katkı sağladıkları ifade edilmiştir (Ofsted, 2004).

4.3.11. İlkokulların örnek ders uygulamaları. Ofsted'in 2004 yılında yayınladığı 'Managing the Ethnic Minority Achievement Grant, Good Practice in Primary Schools – Etnik Azınlık Öğrencilerinin Başarı Ödeneğinin Yönetimi, İlkokullarda İyi Uygulama' adlı raporda bazı okulların örnek ders uygulamalarına yer verilmiştir.

4.3.11.1. Anaokulunda oyuncak bebek (persona dolls) kullanımı. Bir okul, kişisel, sosyal ve sağlık eğitim programının bir parçası olarak oyuncak bebekler kullanmaya başlamıştır. Oyuncak bebekler, etnik grupları temsil eden büyük bez bebeklerdir. Her bebek için aile hikâyeleri kullanılmıştır. Okuldaki öğrencileri etkilediği bilinen sorunlar hakkında öğretmenler tarafından hikâyeler hazırlanmış, böylece sorunlara öğrencilerle birlikte ortak

çözümler getirilmeye çalışılmıştır. Oyuncak bebekler, kişisel, sosyal, eğitim programının bir parçası olarak küçük çocukların zorbalık, ırkçılık, dostluk, ayrımcılık gibi konuları tartışmaları amacıyla kullanmışlardır. Örneğin birileri bizi oyun oynarken rahatsız edip bizi mutsuz ediyorsa ne yapmalıyız? Okulda yeni biri varsa ona nasıl yardımcı oluruz, gibi soruları öğrencilere yönelterek öğrencilerin empati yapıp konu üzerinde fikirler üretmeleri sağlanmıştır (Ofsted, 2004).

4.3.11.2. Birinci yıl okuryazarlık dersi. Bu dersi EAL öğretmeni ve sınıf öğretmeni birlikte planlamıştır. EAL öğretmeni öğrencileri altılı gruplar halinde iki dil bilen öğrenciler de dahil olmak üzere bitişik bir yere almıştır. Grupların amaçları alfabeyi sıralamak, ilk harflerin seslerini tanımak, kelimeleri yazmak için çeşitli stratejileri kullanarak bir liste oluşturmaktır. Bu ders için alfabe tenisi (tenis toplarından oluşturulan alfabe), basketbol, futbol gibi hareketli aktiviteler kullanılmıştır. İki dil bilen öğrenciler etkinliklere aktif bir şekilde katılmıştır. Daha sonra ses bilgisiyle ilgili çalışma yapılmış, öğretmen sürekli olarak öğrencilerin ne yaptıklarını kontrol etmiş ve örnek bir davranış gördüğünde öğrenciyi pekiştirmiştir. Bir diğer öğretmen bir grup öğrenciyle özel giysilerin bahsedildiği bir kitabı paylaşmıştır. Çocuklar öncelikle kitabın ne hakkında olabileceğini tahmin etmiştir. Örneğin kitapta lollipop man (trafikte elinde tabela taşıyan adam), itfaiyeci, postacı ve benzeri kıyafetleri giyen kişilerden bahsedilmiştir. Öğrenciler postacı bot giyinir, çünkü o uzun bir yol yürür şeklinde mesleklerin özelliklerine değinen cümleler kurmuştur. Öğrenciler, öğretmenleriyle birlikte özel kıyafet giyen insanların listesini yapmıştır. Öğrenciler kendi listelerine yazmak için masalarına dönmüştür. EAL öğretmenleriyle dersler aynı ortamda gerçekleşmiş, öğrenciler derse aktif olarak katılmıştır.

4.3.11.3. İkinci yıl okuryazarlık dersi. Dersi, sınıf öğretmeni ile iki dilli yardımcı birlikte planlamıştır. Yaşı büyük üç Müslüman öğrenci o yılki dini ve kültürel tecrübelerini diğer öğrencilerle konuşmak için gelirler. Ders ‘Samira’nın Bayramı’ isimli, iki dilde yazılmış

kitabın okunmasıyla başlamıştır. Öğrencilerin okunan hikâyede ana hatlarıyla belirtilen kültürel ve dini olaylarla ilgili fikirleri anlamaları ve ifade etmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Derste, etnik azınlık öğrencilerinin kendi kültürleri, diğer kültürler ve dinler hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır. Birçok öğrenci Ramazan ayını bildikleri için konu hemen ilgilerini çekmiştir. İki dilli yardımcıları, sınıftaki öğrencilere Ramazan Ayı'nda bir evde neler yapıldığı hakkında birçok soru sormuştur. Ayrıca bu yardımcıları, düzenli olarak zekat, ramazan, bayram gibi kelimelerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmiştir. Bu çalışma Müslüman olmayan öğrenciler için de yararlıdır. Çünkü dersin sonunda Müslüman olmayan öğrenciler Ramazan'da bir ay oruç tutulduğunu, Müslümanların günde 5 defa namaz kıldığını, yılda bir kez zekat verdiğini, bayramda birbirlerine hediyeler verdiğini, yeni giysiler giydiklerini öğrenmişlerdir. Bayramda yapılan hazırlıklar, bayramda yapılan kutlamalar için büyük öğrenciler kullanılmıştır. Hem Urduca hem de İngilizce senaryoların kullanımı, iki dil bilen öğrencilerin ilgisini çekmiştir.

4.3.11.4. Altıncı yıl İngilizce dersi. Bu derste 27 öğrenci vardır ve bunların 12 tanesi EAL öğrencisidir. Sınıf öğretmeni ve EMA öğretmeni dersi birlikte planlamıştır. Ders, öğretmenin sahneyi ayarlaması ve beyaz tahtaya kaydedilen dersin amaçlarını okuyarak başlamıştır. EMA öğretmeni, öğrencilere William Shakespeare'ın hayatı hakkında bilgi vermek için notları kullanmıştır. Sınıf öğretmeni bunu geniş formatlı çizimlerle desteklemiştir. (Örneğin Shakespeare'nin anne babası, Stratfor'daki babası, babasının arması) Öğrencilere daha sonra kronolojik başlıkları olan bir yazı çerçeve panosu verilmiştir. Örneğin bu panonun konu başlıklarında anne babası, eğitim, evlilik gibi başlıklar yer almıştır. Bu anahtar kelimeler ve cümleler verilmiştir. Öğrencilerden daha sonra bu başlıkları tablolara taşımaları istenmiştir. Öğretmenler bu çalışma yapılırken öğrenciler arasında gezip onları desteklemiştir. EAL öğrencilerinin çoğunun bu çalışmaya etkin bir şekilde katıldığı görülmüştür.

4.3.11.5. Altıncı yıl fen dersi. İki öğretmen ve iki dil bilen eğitmen dersi birlikte hazırlamıştır. O hafta, değerlendirme haftası olarak planlanıp sesle ilgili ünite testinin bitirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere hangi bilimsel kelimeler kullanılacaksa hatırlatılmıştır. İki dil bilen asistan ve öğretmen, bir yıldan daha az bir süredir İngilizce öğrenen ancak Malezya ve Libya'da daha önce okul deneyimine sahip öğrencilerin olduğu iki farklı grupla birlikte oturmuştur. İki dil bilen yardımcıları örneğin Arapça'daki birçok soru ve kavramları açıklamıştır. Öğretmen, farklı yöntemleri kullanabilmek için dersi eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde hazırlamıştır. Öğrencilerin cevaplarını kaydetmeleri ve bunları sunmaları için farklı yöntemler kullanmıştır. Kısa sınavlar, konuşma arkadaşları, oyunlar, sound bingo (ses dinletip, ne olduğunu tahmin etme oyunu), trivial pursuit (genel kültür oyunu) şeklinde çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Bütün öğrencilere kavramların anlaşılması için bilgileri göstermelerine ve sürece etkin olarak katılmalarına izin verilmiştir. İki yetkili, öğrencilerin cevaplarını sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerine yardım etmiştir. Öğrenciler perde, frekans, hacim, yankı gibi teknik kelimeleri net ve doğru bir şekilde tanımlayabilmişlerdir. Öğrenciler iyi bir ilerlemeyle birlikte, yaşlarına göre beklenenin üstünde başarı ve yüksek seviyede katılım göstermişlerdir.

4.3.12. Ortaokuldaki ders uygulamaları. Ofsted'in 2004 yılında yayınladığı "Managing the Ethnic Minority Achievement Grant, Good Practice in Secondary Schools- Etnik Azınlık Başarı Ödeneğini Yönetmek, Ortaokullarda İyi Uygulama" raporunda müfettişlerin gözlemledikleri ortaokullardaki örnek ders uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir.

Müfettişlerin gözlemledikleri derslerde verilen eğitim, çok yüksek kalitededir. Göçmen öğrencilerle ilgili olan dersler kaynaştırma öğretmenleri ve EMA uzmanları tarafından planlanmış, bazı stratejiler uygulanarak yapılmıştır.

4.3.12.1. Sekizinci yıl coğrafya dersi. Dersin konusu turizmdir. Karar verme, dil ve sayı becerilerini geliştirme hedeflenmiştir. Coğrafya ve EAL öğretmenleri dersi birlikte planlamıştır. EAL öğretmeni tüm sınıfın kullanabilmesi için bir dizi kaynak sağlamıştır. Almanya'dan gelmiş bir öğrencinin Almanca çevirisiyle anahtar kelimelerin yer aldığı bir sözlük hazırlanmıştır.

Ders, Paris yakınlarındaki Disney Park'ta önceki dersin kısa bir özetiyle başlamıştır. Günün görevi ve amaçları, beklentileri netleştirmek için tepegöz kullanılarak açıklanmıştır. Öğretmenler tarafından özenle seçilmiş grupların her biri, yeni bir yerel tema parkı için beş olası konumdan birini tartışmışlardır. Görev, verilen yerin iyi bir yer olup olmadığına karar vermektir. Her grubun büyük bir haritası ve bir karar verme sayfası vardır. Bazı gruplarda basit bir evet/hayır cevabı yeterli olacaktır. Örneğin iyi yol bağlantıları var mı? Bazı sorularda gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Puan sayfaları, herkesin kararlarını kaydetmesini ve üzerinde çalışılan altı faktör için puan toplamasını mümkün kılmıştır. Puan sayfalarında erişilebilirlik, alan, büyük yerel nüfus gibi konu başlıkları vardır. En sonunda gruplar çalışma yaprağındaki sonuç kısmını, en iyi alanın neresi olduğuna dair tartışma yaparak tamamlamışlardır. Son olarak oylama yapılarak en iyi olan alanın neresi olabileceği belirlenmiştir ve böylelikle bir grup kazanmıştır. Harita gibi görsellerin, çalışma sayfalarının, sözlüklerin kullanımı, herkesin derse katılmasını sağlayan açıkça belirlenmiş görevler, iki dilli öğrencilere destek sağlamıştır. Böylelikle başarılı bir ders gerçekleşmiştir. Öğretmen derste aktif bir rol oynamış, çalışmanın farklı bölümlerinde öğrencilere liderlik etmiş, gruplar ve öğrencileri desteklemiştir. Öğrenciler kendilerine verilen görevle ilgilenmiş ve büyük bir memnuniyet duymuşlardır.

4.3.12.2. Sekizinci yıl fen dersi. Fen öğretmeni ve EAL öğretmeni tarafından hazırlanan derse EAL öğrencileriyle birlikte 26 çocuk katılmıştır. Dersin konusu hayvanların sınıflandırılmasıdır. Odak konu omurgalılarıdır. Öğrencilerin hepsi, beş omurgalı grubu ve her

gruptaki dört hayvanı isimlendirmiştir. Öğretmen derse, öğrencilere beyin fırtınası yaptırarak başlamıştır. Bir iskelet yardımıyla omurgalıların temel özelliklerini tanımlamıştır. Öğretmen, gayet açık ve net görseller kullanarak, örneğin resimlerle sümüklü böcek, solucan, balık göstermiş, sınıfa sorular sormuştur:

“Solucanların omurgaları var mı?”

“Amfiler, sürüngenler nasıl çoğalır?”

“Balıklar, kuşlar neyle kaplı?” şeklinde çeşitli sorular sormuştur.

Öğrenciler derse aktif şekilde katılım göstermiştir. Tahtada, farklı hayvanların temel özelliklerini gösteren bir diyagram geliştirmişlerdir. Konudaki anahtar kelimeleri listelemişlerdir. EAL uzmanı, ihtiyaç duyulması halinde öğrencilere Urduca, Almanca dillerinde sözlükler sağlamıştır. Öğrenciler, hayvan resimlerini beş omurgalı gruba ayırmak zorunda oldukları sıralama oyununda, bazı temel özellikleri paylaşmışlardır. Bu temel özellikler arasında örneğin hayvanların nasıl nefes alıp verdiği, bu hayvanların nasıl hareket ettiği, nasıl ürettiği gibi konular olmuştur. Öğrenciler bulgularını kaydetmişlerdir. EAL öğretmenleri ek yardıma ihtiyacı olanları desteklemek amacıyla farklı düzeylerde yazı temelleri sağlamışlardır. Öğrenciler mini, beyaz tahtaların üzerine sebeplerini not ederek, daha sonra bunu tüm sınıfla paylaşmışlardır. Görsellerin ve gerçek nesnelere kullanımı, grup tartışması, iyi tasarlanmış bir oyun, birden fazla dilde sözlükler, destekleyici yazı temelleri gibi farklı görseller, materyaller ve etkinlikler ayrıca dikkatli bir ortak planlamayla ve kullanılan ek kaynaklar tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamıştır.

4.3.12.3. Onuncu yıl medya dersi. Öğrencilere; Minority Report filminin, biri genç dergi, diğeri de yetişkin dergisi için medya ödevi verilmiştir. Bu dersin amacı, bir film eleştirisinin içeriğini birlikte beyin fırtınası yaparak farklı dillerin kullanımını araştırmaktır. Ders, EAL uzmanı tarafından hazırlanan bir başlangıç etkinliğiyle başlamıştır. Ders süresince

iki öğretmen, öğrencilere yardım etmek ve çalışmadaki ilerlemeyi kontrol etmek için dolaşmışlardır. EAL uzmanı, yeni gelen Türkçe konuşan öğrencilere bakmıştır. Dersin ana bölümünde izleyici ve dil farklılığı fikri ortaya konulmuştur. Önceden hazırlanmış iki yazılı örnek tanıtılmıştır. Öğrenciler çeşitli dil özelliklerini tanımlayıp karşılaştırma yapmıştır. Öğrencilere daha sonra genç bir dergi için yazılmış bir film incelemesi verilmiş ve yetişkin bir dergi için yeniden yazmaları istenmiştir. Türk bir konuşmacı olan EAL uzmanı, Türkçe konuşmacıların bu görevi yerine getirmelerine yardımcı olabilecek yazı çerçevesi vermiş ayrıca anahtar kelimeleri çevirerek bir sözlük yapmıştır. En sonunda öğrenciler, kendi yazdıklarını okumaları için çağırılmıştır. Türk konuşmacılardan biri, kendi incelemesini okumaktan gurur duymuştur. Her iki öğretmenin uzmanlığını tam anlamıyla kullanıldığı, çeşitli aktivitelerin olduğu, iyi planlanmış bir ders gerçekleşmiştir.

4.3.12.4. On birinci yıl İngilizce dersi. Sınıf oyununun adı 'Rita'yı Eğitmek'ti. Ders, senaryo yazma ödeviyle başlamıştır. Az sayıdaki EAL öğrencisi için yararlı Öğretmen, dersin amacını belirledikten sonra EMA öğretmeni öğrencilere Rita'nın kişilik özellikleriyle ilgili ürettiği bir örümcek diyagramını oyundaki ilgili alınanlarla tamamlamalarını istemiştir. Bu diyagram hakkında öğretmen geri bildirim almış ve daha sonra hot- seating (sıcak oturma aktivitesi) yapmıştır. Sınıf öğretmeni, Rita rolünü üstlenerek öğrencilere zaman vermiştir. Bazı soruların hazırlanmasına yardım etmiştir. EAL öğrencileri, kendilerine verilen güven, öğretmenlerinin sahip olduğu kelime hazinesi ve yardımsever açıklamaları sayesinde derse katılım göstermişlerdir. Etkili iş birliği çalışmasıyla öğrenciler iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Çalışma sayfasına katkı sağlaması için EAL öğrencilerine ve diğerlerine terimler sözlüğü sağlanmıştır.

4.4 Okul Aile İş Birliği

Bu bölümde çocuğun başarılı olmasında ailenin etkisi, ailenin okulla iş birliği yapmasını azaltan sebepler, ailelerle iş birliği yapan başarılı okullardan örnek çalışmalar,

ailelerle birlikte yürütülen çalışmalar ve karşılaşılabilecek ırkçı olaylarda okulun ailelerle yapacağı iş birliği gibi konular hakkında bilgi verilecektir.

4.4.1. Ailelerin çocuğun başarısındaki yeri. Anne, babalar çocukların yaşamları üzerinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü anne babalar çocukların doğumundan itibaren onları yakinen tanıma fırsatı elde eden ilk kişilerdir. Aileler, çocuklarının ilk eğitimcileri olarak onların eğitimlerinde kilit role sahiptirler. Çocuklar yaşam hakkındaki ilk bilgilerini, deneyimlerini ailesiyle edinmeye başlar. Çocuklarının özgüvenlerinin ve kimlik duygularının kazanmasında da ailelerin büyük rolleri vardır. Anne babalar, çocuklarının eğitim süreçleri hakkında bilgi edinerek gelişimlerini takip etmek isteyebilirler. Ailelerin çocuklarının ilgi, yetenek ve beklentilerine göre eğitim alırken onlara destek olması muhakkak ki çocuğun başarısının bundan olumlu yönde etkilenmesini sağlayacaktır.

Okulların ailelerle iş birliği yaparak onların desteğini alması çocukların okul sürecine birçok olumlu katkı sağlamaktadır. Örneğin 2002 yılındaki müfettişler tarafından hazırlanan raporda müfettişlerin teftiş ettikleri bazı okullarda ailelerle yapılan iş birliğine dair örnek çalışmalara yer verilmiştir. Müfettişler, teftişleri sonucu başarılı olarak değerlendirdikleri okulların, ailelerle iş birliği içerisinde olduklarını hazırlamış oldukları raporda değinmişlerdir. Okullar, ailelerle etkili bir şekilde iletişim kurarak iyi ilişkilerin sağlanmasına yönelik olarak çalışmıştır. Müfettişler okulun ailelerle iş birliği içerisinde olduklarını, ailelerin okullardaki personelle rahat bir şekilde iletişim kurduklarına şahit olmuşlardır. Çocuklarla alakalı sorunlar yaşandığında ailelerin okul tarafından bu durumdan hemen haberdar edildiğini ve sorun çözülene kadar aileyle diyaloglarda bulduklarını gözlemlemişlerdir (Ofsted, 2002).

4.4.2. Ebeveyn katılımını azaltan nedenler. Okullar, ailelerin okula katılımını sağlayarak öğrencilerin başarılarını artırmayı hedefleyebilir. Çoğu aile için bu sağlansa da bazı aileler iş birliği yapmaya ve okula katılım gösterme konusunda pek istekli

davranmamaktadır. DfES (2007) de ailelerin okulla yapılacak iş birliği ve çalışmalara katılım göstermek istememelerinin nedenlerine değinilmiştir. Bu nedenler:

- Aileler geldikleri ülkede farklı bir eğitim sistemine alışkın olmasından dolayı İngiltere'nin eğitim sistemine yabancılık çekebilir.
- Aileler, geldikleri ülkelerde ailenin katılımının olmadığı bir eğitim sistemi tecrübesine sahip olabilir. Eğitim seviyelerinin düşük olması da ailelerin okulla iletişime geçmede düşük özgüvene sahip olmasına neden olabilir.
- Yeterli seviyede İngilizce bilmeyebilir.
- Okullar, İngilizce konuşamayan ailelere tercüman desteği sağlamamış olabilir.
- Aileler, kendilerinin okula herhangi bir katkı sağlayamayacağı düşüncesine sahip olabilir.
- Göçmen ailelerin ülkelerinin medya tarafından olumsuz bir şekilde aksettirilmesi ailelerin okulla iletişim kurmasını engelleyebilir (DfES, 2007).

Okullar yeni gelen öğrencilerin eğitimlerinde yüksek oranda başarı elde etmek, okul etkinliklerine etkin bir şekilde katılmalarını istiyorsa, ailelerin okulla işbirliği yapmasını engelleyen nedenleri dikkate alarak gerekli önlemleri almaları ve üzerine düşen görevleri yerine getirmelidir.

4.4.3. Ebeveynleri karşılama faaliyetleri. Okullara, ebeveynleri karşılarken onlarla irtibat kurulmasına yardımcı olacak bazı çalışmalar önerilir:

- Okulu ve eğitim sistemini açıklayan karşılama broşürleri hazırlamak için diğer okullarla veya yerel eğitim merkezleriyle görüşmeler yapılması
- Aile için gerekli olabilecek bilgilerin onların anlayabileceği şekilde tercüme edilmesi
- Yeni gelen aileler için sabah kahvesi gibi sosyal aktivitelerin düzenlenmesi

- Ailelerin, okulun faaliyetlerine yardımcı olmaları için davet edilmesi (DfES, 2005).
- Karşılama görüşmeleri, öğrenciye yapılacak ilk değerlendirme, veliyle yapılacak görüşme ve diğer hassas konularla alakalı yapılacak görüşmelerde iki dil bilen öğretim yardımcılarında ve eğitimli tercümanlardan yardım alınması (Bu konuyla alakalı 6 yaşındaki Sri Lankalı küçük bir kız çocuğuyla yapılan görüşmede çocuk; ailelere yardımcı olmak için tercümanların kullanılmasının önemli olduğuna değinerek tercümanların sadece eğitim konularında değil diğer konularda da kendilerine yardımcı olduklarını ifade etmiştir).
- Ailelerin okulun gerçekleştireceği etkinliklere katkıda bulunabilmeleri sağlanmalıdır. Örneğin mülteci haftası, Black History Month (Her yıl Şubat ayında, Afrika kökenli Amerikalıların katkılarını ve tarihlerini yüceltmek amacıyla kutlanır) gibi özel günlere yönelik programlar hazırlanabilir (DfES, 2007).

4.4.4. Okul-aile iş birliğini başarılı bir şekilde yürüten okulların özellikleri. Yeni gelen öğrencilerle çalışma konusunda en başarılı olan okullar, ebeveyn katılımını yüksek düzeyde sağlamış okullardır. Bu okullar birtakım özelliklere sahiptir:

- Yeni gelen çocuklar için ilk günden itibaren iyi bir karşılama ortamı sağlanmıştır. Okullar farklı kültürel, dilsel, dinsel özelliklere sahip ebeveynleri hoş karşılamış, onlara saygı duyulduğunu hissettirmiştir. Okullar, ebeveynlere ve personeline her zaman görüşlerini bildirebileceklerini ve görüşlerinin saygılı ve ciddi bir şekilde ele alınacağını göstermiştir. Aileler okula geldiğinde hoş bir şekilde karşılandığını hissetmiştir.
- Ailelerin, okulda sahip oldukları sorumluluk ve roller belirtilmiştir.

- Aileler, çocuklarıyla birlikte çeşitli aktivitelere katılmaya teşvik edilmiştir.
- Ailelerin okulla iletişimini kolaylaştırmak için tercüman desteği sağlanmıştır.
- İhtiyacı olan aileler, gerekli İngilizce dil desteği hizmetlerine yönlendirilmiştir
- Bu okullar genellikle toplumdaki diğer gruplar da dahil olmak üzere diğer kurumlarla iyi bağlantılar kurmuştur (DfES, 2005; DfES, 2006; DfES, 2007).

4.4.5. Ebeveynlerle yapılan etkinlikler. 2003'te yayınlanan Every Child Matters- Her Çocuk Önemlidir raporunda çocuk için ebeveyn desteği verilmesi gerektiğine değinilmiş, evrensel ve amaçlı bir ebeveynlik desteğine geçilmesi için çalışacakları belirtilmiştir. Bu planı gerçekleştirmek için gönüllü ve toplum kesimi aracılığıyla 25 milyon sterlinlik bir ebeveynlik fonu ayrıldığı belirtilmiştir (The Stationery Office, 2003).

Ebeveynlerin okulun öğrenme ve öğretme yaklaşımını anlamalarını sağlamak için stratejiler sağlanmalı ve teşvik edilmelidir. Öğrencilerin ve ailelerin daha iyi okumalarını sağlamak için okuma iş birliği eğitimi düzenlenebilir. Azınlık topluluklarından ebeveynlerin, kendi çocuklarının eğitiminde ve öğrenmesinde önemli bir rol oynadığının, okulun iki dile sahip olmaya değer verdiğini ve bunu avantaj olarak gördüğünü bilmeleri sağlanmalıdır (DfES, 2006).

Ebeveynlerle resmi toplantılar yaparken, toplantı öncesinde dikkatli bir planlama yapılarak bazı noktaların açık bir şekilde planlanması gerekmektedir. Görüşmenin sorunsuz bir şekilde yapılabilmesi için tercümanlara önceden bilgilendirme yapılmalıdır. Okullar, ailelerin görüşlerini dikkatli bir şekilde alabilmelidir. Okullar, ailelerin dil engelinin üstesinden gelmelerine nasıl yardımcı olacaklarını düşünerek, ailelerin duygu ve fikirlerini nasıl tam olarak ifade edebileceklerini, okulun onlara vermek istedikleri bilgileri alabilmelerini sağlayacak stratejiler geliştirmelidir. Bazı okullar, iki dil bilen personeli okula alabilir. Ancak bazı okullarda ebeveynlerin dillerini paylaşan personel olmayabilir. Bu durumda okullar tercüman sağlamalıdır. Yerel topluluklardan veya çeviri hizmetlerinden de

yardım isteyebilir. Kendi dilinde sınırlı okuryazar olan ebeveynler için bire bir konuşmalar düzenlenerek gerekli bilgilerin CD'lere kaydedilmesi, iletişimin sağlanmasında iyi bir uygulama olabilir. Çocuğun İngilizce öğrenmesini sağlamak için kendi anadilini kullanmasına izin vermek önemlidir. Anadilini konuşamayan çocuklar İngilizce öğrenirken yeni kelimeler öğrendikçe zorluklar yaşayabilir. Çocuğun anadilini konuşabilmesini sağlamak için örneğin ailelere ve çocuklara onların anadillerinde ve çocuğun seviyesine göre okuma metinleri verilebilir. Ayrıca çocuklardan öğrendikleri şeyleri anadillerinde konuşmaları istenebilir (DfES, 2007).

Yeni gelen ailelerin çoğu sınıflara yardım etmekten keyif almıştır. Bazı okullar, onları işe alarak eğitim vermiş; çocukların nasıl destekleneceği konusunda ailelerden yardım almıştır. Belirli İngilizce seviyesine sahip olmayan aileler için İngilizce, bilgisayar, dikiş dersleri verilmiştir. Bazı okullarda ebeveynlerin sosyalleşmesi için organize edilen sabah kahvelerinde İngilizce dersleri düzenlenmiştir. Bu faaliyetler, dışlanmış ailelerin uyum sağlayıp sosyalleşmelerini sağlamak için yararlıdır. Bazı okullar, ailelerin sınıflara girebileceği, ev okul irtibat personeli bulunan bir ebeveyn odasına sahip olmuştur. Bu oda ebeveynlerin okulda kendilerini rahat hissedip ev okul iletişimini teşvik etmede yardımcı olmuştur. Kuzeyde, aileler için matematik ve İngilizce becerilerini geliştiren kurslar veren ve bu kurslarda aile destek çalışanı istihdam eden bir ilkokul bulunmaktadır. Kurslar sayesinde aileler diğer ailelerle tanışmış, aldıkları İngilizce ve matematik dersleri sayesinde kendi çocuklarıyla çalışma fırsatı yakalamıştır. Böylelikle çocuklarının eğitime daha iyi destek olmuşlardır. Daha fazla sosyalleşmek isteyen aileler için kahve saati düzenlenmiştir. Okulda yer alan aile destek danışmanları, ailelerin her çeşit hizmet ve diğer ihtiyaç duyduğu konularda yardım ve tavsiye almalarında onlara yardımcı olmuştur (DfES, 2007).

Yüksek oranda mülteci öğrenciye sahip büyük bir ortaokul, ebeveynler için akşam toplantıları hazırlamıştır. Bu toplantılara az sayıda Türk ve Kürt ailelerin geldiklerinin

görülmesi üzerine okul Türkçe, Kürtçe ve İngilizce olmak üzere üç dil bilen bir sınıf yardımcısını işe almıştır. Bu yardımcı, yeni gelenlerin yerleştirilmesine, bazı yazıların çevrilmesine yardımcı olmuştur. Ailelerin okul etkinliklerine ve okul ortamına katılmaları sağlanmaya çalışılmıştır (DfES, 2004a).

Bazı okullarda, ailelerin okula katılımlarını sağlamak için bazı stratejiler denenmiştir. Okullar, aileleri çocukların çalışmalarını sağlamak amacıyla davet etmiştir. Bazı okullarda mülteci ebeveyn atölyeleri, eğitim konularını ele alan anadilli kadın grupları olmuştur. Bir okulda etnik azınlık ailelerine yönelik olarak iki haftada bir sabah kahveleri organize edilmiştir. Bu sabah kahvelerinin her görüşmesinde belirli bir konu üzerine odaklanılmıştır (Ofsted, 2004).

Müfettişlerin, Karayıplı öğrencilerin okul başarılarıyla ilgili hazırladıkları teftiş raporunda yer alan Moat Farm Junior Okulu, ailelerle kurulan irtibatın eğitim seviyesinin yükseltilmesinde büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Aileler çocuklarının eğitimi takip etmek için düzenli olarak okula gelmiştir. Bazı ebeveynler okuma bölümündeki bilgisayarla çalışan öğrencilere etkili yardım sağlamıştır. Cumartesi ve pazar günleri sabah, futbol koçluğu da dahil olmak üzere müfredat dışında gerçekleştirilen etkinliklere düzenli olarak katılmışlardır (Ofsted, 2002).

İletişimin sağlanması zor olabilecek topluluklarla çalışmak amacıyla ev-okul irtibatını sağlayan bir görevliyi sağlamak ortaokul seviyesinde pek yaygın olmasa da bazı okullarda iki dil bilen öğretmen ve destek personelinin olması aileyle okul arasındaki diyalogun gelişmesine yardımcı olmuştur. Bazı okullarda aileler için dersler verilmiştir. Aile ve öğrencilerle çalışmak için kılavuz kullanan okullar da olmuştur. Bir okul, 80 Karayıplı aileye ebeveyn rehberlik toplantıları düzenlemiştir. Aynı okul, iki dil bilen ailelere bilgi teknolojisi dersleri ve İngilizce dersleri sunmuştur. Bu okulda farklı grupların başarısını kutlamayı amaçlayan düzenli bir haber bülteni yayınlanmıştır. Haber bültenindeki yazıların

konuları arasında zenciler, ırk eşitliği politikası, etnik azınlık kültürleri yer almıştır (Ofsted, 2004b)

2004 yılında Bangladeşli öğrencilerle ilgili hazırlanan raporda, müfettişler gittikleri okullarda bazı ebeveyn gruplarıyla görüşmelerde bulunmuşlardır. Birçok anne baba konuşmasa da tercümanlar sayesinde iletişim kurmak kolaylaşmıştır. Görüşülen aileler için İslami inançlar önemlidir. Çocuklarının iyi bir eğitim almasının onların gelecekte sosyal bir prestij sağlayacağını belirtmişlerdir. Çocuklarının kendilerini güvende hissetmelerinin önemli olduğunu ve çocuklarının diğer toplumlara katkı sağlayabileceğini düşünmüşlerdir. Görüşülen aileler, çocuklarının Müslüman bir okuldan ziyade çok kültürlü bir okula gitmelerini tercih edeceklerini söylemişlerdir. Aileler, çocuklarının gittikleri okulların İslami inançlarına saygı duyduğunu ve kendileriyle iyi bir iletişim kurduğunu belirtmişlerdir. Okul personeli sorunları tartışmak için ailelerle irtibat sağlamıştır. Okullar, Bangladeşli ailelerin yaşam ve kültürlerinin bazı unsurlarını okul konularında yansıtmışlardır. Örneğin; din, sosyal ve sağlık eğitimi, İngilizce, coğrafya, tarih ve sanat derslerinde ailelerin yaşamları ve kültürlerine dair unsurlar yansıtılmıştır (Ofsted, 2004c).

Yine aynı rapordaki incelenen okullardaki aileler, çocuklarının eğitimine ve okul hayatına katılmalarının gerekliliğinin farkındadır. Irkçılık faaliyetlerinin olduğu bir kasabadaki bir okulda, Bangladeşli ve Pakistanlı aileler okul ortamına daha fazla teşvik edilmek istenmiştir. Buna yönelik birtakım girişimlerde bulunmuşlardır. Bilgisayar ve diğer öğrenim kaynaklarının yanı sıra programlara dahil edilmişlerdir. Bangladeşli anneler, çocuklarını bilgisayar kullanırken mutlu olarak gördüklerini ve bu yüzden kendilerinin de bilgisayar kullanmaya ilgi duyduklarını ifade etmişlerdir. Okul, yeni tesislerle, aileleri okula çekmeyi ve daha fazla eğitim vermeyi amaçlamıştır. Aileleri okula dahil etmek için iki dil bilen personeller evleri ziyaret etmişlerdir. Birçok okulun iki dil bilen ev-okul irtibat çalışanları, işçi velilerin dikkatini okula çekmeye çalışmıştır. Ebeveynlerin okulla ilgili bilgisi

artmış ve daha çok aile okula katılım göstermiştir. Ayrıca aileler, Bangladeşli çocukların yerel çetelere katılımına karşı okulun sergilediği duruşu memnuniyetle karşılamıştır (Ofsted, 2004c).

DfES 'in (2004) sığınmacı ve mülteci çocukların eğitiminin desteklenmesiyle alakalı raporda, ailelerin okula dahil edilmesi gerektiği, öğretim metodlarındaki farklılıklardan emin olunması gerektiği, çocukların eğitiminde İngilizce öğrenebilmeleri için yardım sağlanması, çocuğun gereksinimleri, üniforma bursları, ev ödevleri, yemek bursları, okul sütü, okul gezileriyle alakalı olarak bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (DfES,2004a).

4.3.6. Okuldaki ırkçı olaylara karşı okul-aile iş birliği. Okullarda bazen yeni gelen öğrencilere karşı zorba davranışlarda bulunan öğrenciler olabilir. Bazı çocuklar yeni gelen çocukları takma isimlerle çağırıp onlara karşı kötü muamelelerde bulunabilir. Fiziksel şiddette bulunup karşısındaki kişiye tehditle gasp edebilir. Eşyalarına zarar verip o kişi hakkında kötü söylemlerde bulunabilir. Ebeveynler bu noktada okulun şiddetle başa çıkmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Aileler, çocuklarının bu tür olaylara maruz kaldığına dair bazı belirtilere dikkat etmesi ve olumsuz işaretleri göz ardı etmemesi gerekir. Örneğin çocuklarda baş ağrıları, mide ağrıları, sinirli olduğuna dair davranışlar görülebilir. Aileler, çocuklarına okulda neler yaptıklarını, okulda ne gibi olaylarla yüz yüze geldiği hakkında sorular sormalıdır (DfEE, 2000).

Ailelerin çoğu şiddete karşı olan önlemleri desteklemektedir. Olumlu davranışların teşvik edildiği, şiddetin asla kabul edilmediği bir ortamın oluşturulmasında, ailelerin yardımcı olması önemlidir. Aileler, çocuklarının herhangi bir şiddet olayıyla karşılaşması durumunda ilk olarak sekretere veya sınıf öğretmenine başvuracaktır. Bu konuda okuldaki tüm personel, okulun politikasını bilmeli ve veli okula geldiğinde onu sorumlu birine göndermelidir. Aileler öğretmenle söz konusu durumla alakalı görüştüğünde, okul aileden bilgi almalı ve gerekenleri kaydetmelidir. Okul politikasının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için personelin dikkatli

olması önemlidir. Ailelerin olası bir kötü durum yaşandığında okulu, son aşamada değil hemen ilk aşamada haberdar etmesi gerekmektedir. Mağdur bir ailenin kaygılı olması doğaldır. Şiddet bitse bile bazı aileler şiddeti uygulayan kişinin cezalandırılmasını isteyebilir. Bu durumda güçlü önlemler almak gerekli olabilecektir. Aileyle iletişim kurarak onları bilinçlendirmek bu tür durumlarda yapılabilecek en iyi hazırlıktır (DfEE, 2000). Aileler çocuğunun şiddete uğradığının farkına varırsa:

- Onunla sakin bir şekilde konuşmalı ve şiddetin kim tarafından, ne sıklıkla, nerede ve ne şekilde olduğu hakkında çocuğun dediklerini not almalıdır.
- Çocuğun yaşadığı olay hakkında bilgi vermesinin doğru bir şey olduğuna dair güvence vermeli ve daha sonra yaşayabileceği olayları öğretmenine haber vermesi gerektiğini açıklamalıdır.
- Ailenin, çocuğunun yaşadığı problem hakkında öğretmeniyle görüşmek için randevu alması gerekir.
- Öğretmenle yapılan görüşmede aile, o konu hakkında ne yapacağını not almalı, kendisinin okula yardım etmek için yapabileceği herhangi bir şey olup olmadığını sormalıdır (DfEE, 2000).

Yapılan araştırmalar; çok sayıda mülteci çocuğun okulda veya ev ortamında yaşadıkları ırkçı olayları bildirdiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaşadıkları olaylar; sözlü taciz, tükürme ile fiziksel saldırı arasında değişmektedir. Bazı çocuklar yaşadıkları olayları haber vermemektedir. Bunun nedeni öğrencinin İngilizce konuşamaması, polis gibi yetkili kişilere karşı korku duyması, daha önce kötü tecrübelerle sahip olmasıdır. Okulların öğrencilerin yaşadıkları ırkçı olayları kaydetme zorunluluğu vardır. Herhangi bir şiddet olayında aileler konu hakkında ve alınabilecek önlemlere dair bilgilendirilmelidir (DfES, 2004a).

5. Bölüm

Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuç

Göç olgusu insanoğlunun dünyada olduğu ilk zamanlardan beri vardır. İnsanlar, tarih boyunca siyasi, ekonomik, sosyal ve doğal nedenlerden dolayı doğup yaşamını sürdürdükleri topraklardan farklı yerlere göç etmiştir. Bu göç süreci günümüzde de devam etmektedir. Bireylerin göçü gönüllü olarak gerçekleştirip gerçekleştirilmemesine, ayrıldığı ülkeye olan bağlılığına, göç ettiği ülkeyle geldiği ülke arasında büyük farkların olması gibi nedenlere dayalı olarak göç sürecinden olumsuz yönde etkilenme, kişiden kişiye değişiklik gösterebilmektedir. Göç eden kişiler, bu süreçte ya geldikleri ülkeye uyum sağlamak ya da birtakım olumsuz etkilerle baş etmek zorunda kalmaktadırlar.

Uzun yıllardır göç geleneğine sahip olan ülkeler arasında olan İngiltere, Almanya, Fransa gibi ülkelerin göçmen nüfusları, II. Dünya Savaşı'ndan sonra önemli miktarda artış göstermiştir. İngiltere'ye göçler, II. Dünya Savaşı'na kadar düşük seviyede olsa da savaş sonrası dönemde artış göstermiştir. İngiltere, savaşta işçilerini kaybetmesi üzerine kendi vatandaşlarının başka yerlere göç etmesini engellemek ve savaşın hasarını giderebilmek amacıyla Güney Hindistan ve Batı Hint Adaları gibi ülkelere işçiler talep etmiştir. Hindistan, Pakistan, Bangladeş'ten gelen birçok insan Londra ve Midlands'taki büyük şehirlere yerleştirilmiştir. 1990'ların sonlarından itibaren göçün hızı ve miktarında artış yaşanmaya başlamıştır. Avrupa Birliği'nin 2004'te genişlemesiyle Orta Avrupa, Doğu Avrupa ülkelerinden, Kıbrıs ve Malta'dan göç edenler olmuştur. Son yıllarda Hindistan, Polonya, Pakistan, İrlanda, Romanya, Bangladeş, Nijerya, İtalya, Güney Afrika ve diğer Avrupa Birliği ülkelerinden göçler yaşanmıştır.

İngiltere, gelen göçmenlerin çocuklarının eğitimlerine yönelik çeşitli politikalar hazırlayarak onların topluma uyum sağlamalarını amaçlamıştır. 1960 ve 1970'lerde

asimilasyon ve uyum yönünde hazırladığı politikalar, 1980'lerde çokkültürlülük ve ırkçılık karşıtı politikalar olarak değişiklik göstermiştir. 1990 ve 2000'lere gelindiğinde ise ülkedeki ırkçı fikirlerin artış göstermesiyle çokkültürlülük modeli eleştirilmiş ve kaynaştırma fikri benimsenerek yeni bir model oluşturma düşünülmüştür. 1999 yılında yayınlanan Ulusal Müfredatta ayrımcılığa karşı mücadele edebilmek için müfradata kaynaştırma ifadesi eklenmiştir. O zamandan günümüze kadar kaynaştırma yönünde politikalar geliştirilmiştir.

İngiltere'ye gelen göçmen çocuklar kaydedilirken göçmen tabiriyle kaydedilmemekte bunun yerine İngilizce'yi ek bir dil olarak öğrenen anlamında EAL veya etnik azınlık olarak kaydedilmektedir. EAL öğrencilerinin oranları bölgelere, yerel otoritelere ve okullara göre değişiklik göstermektedir. Bu öğrencilerin okuldaki başarılarını; coğrafi koşullar, çocuğun İngiltere'ye gelme yaşı, çocuğun öğrenim görmeye başladığı okul, yaşadığı yerin merkeze yakın veya uzak olması gibi bireysel ve sosyal nedenler etkileyebilmektedir.

Göçmen öğrencilerin İngiltere'ye geldiklerinde okul ortamında karşılanmalarında yerel eğitim otoritelerine, okullara, okul müdürlerine sınıf öğretmenlerine ve diğer yetkililere birtakım görevler düşmektedir. Okulun sahip olduğu müfredatın tüm öğrencilerin kültürel, sosyal, dini ve diğer alanlardaki gelişimlerini sağlayabilecek nitelikte olması gerekmektedir. Her okul, çocuğun kültürü, inancı, ırkı ne olursa olsun onları eğitime sorumluluğuna sahiptir. Bütün okullar; ayrımcılık, önyargı, şiddet olaylarıyla mücadele edebilmek için etkili yaklaşımlara sahip olmalıdır.

Ülkeye gelen çocukların hepsi aynı özelliklere sahip bireyler değildir. Bu öğrenciler farklı dil, din, etnik köken ve farklı kültürlere sahiptir. Ayrıca ülkeye gelmeden önce savaş, bombalama, evinin yıkılmasına şahit olma, ailesini akrabasını kaybetme, kayıp, yalnızlık, dışlanmışlık ve ülkeye geldikten sonra okulunda ve okul dışı ortamlarda sözlü taciz, fiziksel şiddet gibi bazı ırkçı hareketler gibi bir takım olumsuz şeylerle karşılaşmış olabilir.

Öğrencilerin bu deneyim ve tecrübeleri hakkında önceden bilgi sahibi olmak ve onları bu noktada anlamaya çalışmak önem arz etmektedir.

Okula yeni gelen öğrencilerin karşılanması konusunda tarihi süreç içinde birçok politika üretilmiş ve uygulamalar yapılmıştır. İngiltere’de bazı okullar öğrencilere eğitim verme konusunda deneyimli ve tecrübe sahibi, farklı topluluklara hizmet veren personellerle çalışmıştır. Bazı okullar ailelerin karşılanması için EMAG destek personelinin okullarda olduğu günler belirlemiştir. Yerel topluluklardan tercüman desteği sağlanarak sığınmacı ailelerle iletişim sağlanmıştır. Yeni gelen öğrencinin dil seviyeleri değerlendirildikten sonra onlar en uygun gruplara ve sınıflara yerleştirilmiştir. Bazı okullar, ailelerin karşılanmasına büyük önem vermiştir. Örneğin aileler, çocukların eğitimi, ücretsiz okul yemekleri, hakları konusunda bilgilendirilmiştir. Bir otoritede, okulların katılımıyla elde edilen hibenin bir kısmı, yeni gelen ailelerin bir kısmının dillerini konuşan iki dil bilen destek çalışanlarının işe alınması ve eğitilmesi için kullanılmıştır. Bu çalışanlar, günlük okul uygulamalarını açıklamaya yardımcı olmuştur. Bazı okullar, ailelerin anadilinde broşürler ve bilgilerin yer aldığı ilan tahtası oluşturmuştur. Aileyle yapılan görüşmede; öğrenci hakkındaki bilgiler, çocuğun doğduğu ülke, daha önce eğitim alıp almadığı, konuşabildiği diller, okuryazarlık düzeyi, kardeşleri, sağlığıyla ilgili bilgiler alınır. Aileden alınan bilgiler öğretim ve destek personeliyle paylaşılır.

DfES 2007 ulusal strateji raporunda ilkökul seviyesindeki çocuklar ailesiyle okula geldiğinde bir görüşme yapılacağı belirtilmiştir. Yapılacak bu görüşme çocuk okula başlamadan önce ayarlanır. Görüşmeyi mümkünse EMA koordinatörü gerçekleştirir. EMA koordinatörünün olmadığı durumlarda görüşmeyi okulun müdür yardımcısı veya kıdemli bir personel gerçekleştirir. Yapılacak görüşmeye sınıf öğretmeni, EMA personeli, ev okul arasında irtibatı sağlayan personel ve öğretmen yardımcısı da katılabilir. Görüşmeyi gerçekleştirirken ailelerin İngilizce dil yeterliliğinin dikkate alınması gerekmektedir. Bazen

aileler okula, kendisine tercüme yapabilecek akraba ve arkadaşıyla gelebilir. Ancak bu tür kişilerin olmadığı durumlarda okulun tercüman bulundurması gerekmektedir. Yapılacak görüşmede ailelere bazı sorular sorulur. Aileye sorulacak soruları; çocuğun adı, adının tellaffuz şekli, çocuğun İngilizce seviyesi, evde konuşulan diller, çocuğun konuşabildiği ve yazabildiği diller, evde ne tür okuma materyalleri olduğu, okuma materyallerinin dili, çocuğun ilgi alanları, sağlık problemleri, çocuğun kimle yaşadığı, çocuğun dini gibi konu başlıkları oluşturmaktadır. İlk görüşme sırasında aileler için karşılama kitapçıkları, broşürler, CD'ler, videolar, DVD'ler temin edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ailelere verilecek bilgiler kolayca ulaşılabilir olmalı ve fotoğraflar, resimler her iki dilde başlıklarla desteklenmelidir. Ailelerle yapılacak ilk görüşmede ailelere; çocuğun takip edeceği müfredat, okulun ders dışında sunduğu aktiviteler, İngiliz okul sistemi, okula başlama yaşı, okulun öğrencilerden beklentileri, ailelerin okula katılımı için fırsatlar, okulun başlangıç ve bitiş zamanları, haftalık takvim, okul üniforması gibi konular hakkında okulun bilgi sağlaması gerekmektedir.

Ortaokullardaki EAL öğrencilerini karşılamaya yönelik bazı okullarda çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin aileyle ilk görüşmenin gerçekleşmesi için günler ayrılmıştır. İhtiyaç durumunda tercüman desteği sağlanır. Öğrenci hafta ortası başlatılarak daha kolay alışmaları sağlanır. İlk görüşmede elde edilen bilgiler yeni gelenler formu doldurularak okuldaki bütün çalışan kişilerle paylaşılır. Okulun tüm personeli, yeni gelen öğrenciler için önceden hazırlanır. Okullar, karşılama sürecinde sorumlu bir personele sahiptirler. Öğrenci ve ailesiyle yapılacak görüşme, EMA öğretmeniyle birlikte kıdemli bir personelle veya koordinatör tarafından gerçekleştirilir. İdari personel aileleri ve öğrencileri güzel bir şekilde karşılayarak gerektiğinde formları doldururken onlara yardımcı olur. Okulla ilgili bilgiler ailelerin anadiline göre hazırlanır. Yeni gelen çocuklara kalem, eğer okuryazarsa çeviri sözlük ve ev ödevi kitapçığından oluşan başlangıç paketleri verilir. Bazı okullarda yeni gelen öğrenciler için okul gününü özetleyen ve öğrenciler tarafından hazırlanmış bir video gösterilerek okul

yemeklerine nasıl ulaşılabacağı, kayıt süreci, sabah ve öğleden sonraki oturumlar, üniforma ve kişisel eğitim gereksinimleri hakkında bilgi verilir. Tercümanlar önceki eğitim geçmişini oluşturmak için kullanılır ve öğrenciler ulusal müfredat dili kullanılarak değerlendirilir. Okula yeni gelen öğrencinin ilk haftalarda yalnız hissetmemesi için çocuğun anadilini bilen ve bilmeyen arkadaşlar iki hafta boyunca takip etmeleri için görevlendirilir.

Öğrenci okula başladığında, onunla aynı dili konuşabilen öğrencilerin olduğu bir gruba veya sınıfa yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu öğrenciler, yeni gelen öğrencilerin ihtiyaçları konusunda duyarlı kişiler olmalıdır.

Bazı okulların yeni gelen ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik uyum kursu geliştirmeyi planlarken bazı hususlara dikkat etmesi gerekmektedir. Bu kursların gerekliliği açık bir şekilde bildirilmeli, derslerin zamanları sınırlı olmalıdır. Kursun giriş çıkışları açık bir şekilde belirlenmelidir. Öğrenciler değerlendirilirken ayrıntılı, doğru, temel bir değerlendirme yapılmalıdır. Kurstaki ilerlemeler sürekli olarak izlenmeli, kurs sonunda yapılan değerlendirmeler diğer öğretmenlerle paylaşılmalıdır. Dersler bittikten sonra amaçlanan sonuçlar özel, ölçülebilir ve gerçekçi olmalıdır. Kursu anlayışlı öğretmenler sağlamalıdır. Aileler her türlü sonuçtan haberdar edilmelidir. Öğrenciler gösterdikleri başarılarında mutlaka ödüllendirilmelidir. Örneğin Kuzybatı Londra'daki bir ortaokul, öğrenciler için uyum kursu düzenlemiş ve bu kursta yeni gelen öğrenciler için İngilizce, bilim, tarih, tasarım ve teknoloji, coğrafya, tiyatro, kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi ile sanat gibi dersler verilmiştir. Ayrıca EMA personeli konuya uygun çeşitli materyaller hazırlamıştır.

Çocuğun yeni bir dili öğrenebilmesi daha önceki bilgi hazinesini ve yeni öğrendiği bilgilerini birleştirmesiyle gerçekleşir. Bu doğrultuda çocuğun ön bilgilerini öğrenebilmek için öğrencinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Çeşitli resimlerin, görsellerin, kavram haritalarının, KWL tablolarının kullanımı öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlatarak birbirleriyle ilişkili bilgileri gösterebilmesine imkân sağlamaktadır.

İngilizce'yi az konuşan küçük çocuklar için bir arkadaş belirlemek ilk günlerinde onun ihtiyaç duyduğu desteği sağlama konusunda yardımcı olacaktır. Çünkü çocuklar geldikleri birkaç gün boyunca arkadaş bulmada sıkıntı yaşayabilir. Arkadaşa düşen görevlerin ne olduğu açıkça belirtilmelidir. Bu arkadaşlar yeni gelen çocuğa okula giderken yardımcı olur, günlük rutinleri anlamasını sağlar, öğle yemeğinde ve okul saatlerinde yalnız kalmamasını sağlar. Bazı okullarda kendini dışlanmış, üzgün hisseden çocukların oyun arkadaşları bulabilmeleri için bazı öğrenciler görevlendirilmiştir. Bu çocuklar farklı renkte ayakkabı giyerek kendilerinin tanınmalarını sağlar.

EAL öğrencilerinin sınıfına, derslerine ve arkadaşlarına uyum sağlayabilmeleri için bazı etkinliklerin uygulanması, EAL öğrencilerine büyük katkılar sağlamaktadır. Kum, gürültü macunu, slime gibi keşfe dayalı oyunlar kullanılabilir. Drama, pandomim, kuklacılık, minyatür figürleri ve maske yapımı gibi etkinlikler çocukların duygularını ve yaşadıkları sorunları çözebilmelerine katkı sağlamaktadır. İngiltere'deki bazı okullarda, Müslüman, Yahudi, Hindu Bayramları ve Noel, Paskalya gibi özel günlerin kutlanmasına önem verilmektedir.

İngilizce'yi yeni öğrenen çocukların ilk aşamalarında dinleme yapmaları çok önemlidir. Tüm sınıfla birlikte konuşma, dinleme, eşleştirilmiş konuşma çalışmaları yapmak, bariyer oyunları gibi etkinliklerin kullanılması, iletişimi desteklemede oldukça katkı sağlamaktadır. Öğrenciler az konuştuklarında bu durumdan endişe edilmemeli, öğrencilerin dinlemeleri sağlanmalıdır. Videolar, slaytlar, resimler, diyagramlar, flash kartlar ve resimli sözlükler gibi görsel ipuçları kullanılabilir. Öğretmenlerin yeni gelen öğrencilerin İngilizce dil seviyelerinin gelişimlerine destek olacak bazı etkinlik ve materyalleri kullanmaları öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyecektir. DfES (2007) ulusal strateji raporunda ve The Bell Foundation Vakfının sayfasında EAL öğrencilerinin öğrenmelerine yardımcı olabilecek, öğretmenlerin kullanabilecekleri çeviri sözlükler, resimli eğitici kartlar, metinle

ilgili yönlendirilmiş etkinlikler, dikte ile yazma çalışmaları, snap, bingo oyunları, tablo, diyagram, yerleştirme tabloları, öğrenciye dille ilgili yazılı veya sözlü bir model sunma gibi bazı etkinlikler ve materyaller önerilmiştir. Konuşma etkinlikleri cümle oluşturmayı ve öğrencinin kelime dağarcığına sahip olmasını sağlamaktadır. Öğrenciler konuşma ve dinleme yoluyla yeni öğrendiklerini tekrar ederler. Yazı etkinlikleri öğrencilerin farklı türlerde yazmaları için bir temel sağlamaktadır. Öğrenciler arasında iş birliğini sağlamaya yönelik dinleme üçgeni, konuşma ortakları, düşün-eşleş-paylaş, kartopu, rekabete dayalı oyunlar, drama gibi etkinlikler yapılabileceği önerilmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin bilmedikleri şeyleri öğrenmelerini, zaman içinde uzman yardımı almadan bağımsız olarak görev alabilmelerini sağlamaktadır. Bu etkinlikler; EAL öğrencilerinin arkadaşlarıyla iletişime geçerek grup halinde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.

EAL öğrencilerinin eğitiminde resimler, diyagramlar, nesnelere, zihin haritaları, planlar kullanılabilir. Görseller çocuklarda öğrenme isteği sağlayarak konuşma ve metin oluşturmada onlara destek olmaktadır. Power point programı, videolar, çeviri programları kullanılarak veya internet aracılığıyla derslerde metinler, görüntüler, sesler, filmler, videolar, haritalar kullanılabilir.

Öğrencilerin başarılarını artırmayı amaçlayan okullar bazı uygulamalar, etkinlikler yapmaktadır. Örneğin okullar, öğrencilerin anadillerini kullanmalarını teşvik etmiştir. Okullarda müfredat dışı etkinliklere yer verilmiştir. Derslerden sonra; öğle yemekleri, destek dersleri, kahvaltılık kulüpleri, dil destek kulüpleri ayarlanmıştır. Bazı okullarda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretmenler tarafından gönüllü ek dersler verilmiştir. Bazı okullarda öğle yemeğinde okuma saatleri düzenlenmiştir. Çeşitli kültürel etkinlikler düzenlenmiş, ırkçılığa karşı olduklarını politikalarında da göstermişlerdir. EAL öğrencilerinin dil gelişimlerini değerlendirmek için farklı ölçekler kullanmışlardır.

Müfettişlerin öğrencilerle yaptıkları görüşmelerde, öğrenciler okulun kendi dini inançlarına, kültürlerine saygılı davrandıklarını belirtmişlerdir. Dini konular hakkında birçok kişinin konuşma yapmak üzere okullarına çağrıldığını, okulun ilk günlerinde yetkili kişilerin kendilerine çok yardımcı olduğunu, okulun öğrencilerin sağlıklı olmalarını sağlamak amacıyla kantinde sağlıksız yiyeceklere yer vermediklerini, kapalı öğrencilerin örtülerini rahatça giyebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kendi kültürlerinin okul ortamında değer verildiğini görmesi özgüvenlerinin artmasını sağlamıştır.

İngiltere’de başarı göstermiş okulların birtakım özelliklerinin aynı olduğu görülmüştür. Bu okullarda, genellikle okul başarısının ulusal ortalamanın üzerinde; öğrencilerin kişisel gelişimlerinin ve davranışlarının örnek gösterilecek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Okullar, öğrencilerin kültürel çeşitliliğine değer vermiş, her türlü ırkçılık ve ayrımcılığa karşı bir duruş sergilemişlerdir. Öğrencilere yönelik çeşitli sosyal etkinlikler düzenlenmiştir. Örneğin öğrenciler müzeye, tiyatroya, baleye götürülmüş kendi hazırladıkları çalışmaları sergilemek amacıyla projeler düzenlenmiştir. Okulun eski siyahi öğrencileri kariyer ve başarıları hakkında öğrencilere konuşma yapmaları için okula davet edilmiştir. Okullar, ailelerle konuşmaya büyük önem vermiştir. Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini kolaylaştırmak için bilgi teknoloji desteği verilmiştir.

Bangladeşli öğrencilerin çoğunluklu olduğu okullarda Müslüman öğrenciler için öğle yemeklerinde helal bir menü sunulmuştur. Kız öğrencilerin Müslüman kıyafetlerini giymelerine izin verilmiştir. Bazı öğretmenler ve iki dil bilen yardımcıları, ev ve okul arasında irtibat sağlamışlardır. Okullar, topluluklarla iş birliği yapılmasına özen göstermiştir. Okul personeli ve öğrenciler anadilin öğrenilmesinin ve bunu derslerde kullanılmasının öğrencilerin başarılarında olumlu katkı yaptığını ifade etmişlerdir. Müfredat konularında Müslüman bilim adamları, yazarlar ve sanatçılara yer verilmiştir. Okullarda, Asyalı öğrencilere sınıf çalışmalarıyla destek olmak için kahvaltılık kulübü kurulmuştur. Bazı okullarda öğrenciler için

ek burs avantajından yararlanılmıştır. Bangladeşli öğrencilerin olduğu bir okulda 3. düzeyde (key stage 3) olan öğrenciler için cumartesi günleri yetiştirme dersleri düzenlenmiştir.

Aileler, çocukların ilk eğitimcileri olarak onların eğitimlerinde büyük öneme sahiptir. Okulların ailelerle iş birliği içinde olmaları çocukların okul süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Müfettişler, başarılı olduklarını gördüğü okulların ailelerle iş birliği içinde olduklarını belirtmiştir. Çocuklarla ilgili herhangi bir problem meydana geldiğinde aileler durumdan haberdar edilmiş, sorun çözülene kadar ailelerle diyalog kurmuşlardır. Çoğu aile, okulla iş birliği yapmak istese de bazı ailelerin geldikleri ülkede farklı bir eğitim sistemine alışkın olması, eğitim seviyelerinin düşük olması, yeterli düzeyde İngilizce konuşamamaları, diğer insanların ailelere karşı olumsuz tutumu gibi nedenlerden dolayı okulla irtibat kurmamaktadır. Okulların, ailelerle irtibatı sağlamak için karşılaşılan engellere yönelik gerekli önlemleri alması ve üzerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekmektedir.

Okulu ve ülkenin eğitim sistemini açıklayan karşılama broşürlerini hazırlamak için okullarla ve yerel eğitim merkezleriyle görüşmeler yapılması, ailenin ihtiyaç duyabileceği bilgilerin onların anlayabileceği şekilde tercüme ettirilmesi, okula yeni gelen aileler için sabah kahvesi gibi sosyal aktiviteler düzenlemek, ailelerin okulun faaliyetlerine yardımcı olmaları için davet edilmesi gibi okulun ailelerle irtibat kurulmasına yardımcı olacak bazı çalışmalar önerilmiştir.

Ailelerle resmi toplantılar yaparken, her toplantı öncesinde dikkatli bir planlama yapılarak önemli noktaların planlanması gerekmektedir. Ailelerle yapılacak görüşmede tercümanlar önceden bilgilendirilmelidir.

Bazı okullarda yeni gelen ailelerden birkaçı okula alınarak eğitim verilmiş, çocukların nasıl destekleneceği konusunda ailelerden yardım alınmıştır. Yeterli düzeyde İngilizce konuşamayan aileler için İngilizce dersleri veya bilgisayar, dikiş kursu imkânı sağlanmıştır. Aileler için verilen kurslar sayesinde aileler birbirleriyle tanışma şansı yakalamış ve kendi

çocuklarıyla çalışma fırsatı elde etmişlerdir. Bazı okullarda, ailelerin sosyalleşmesi için sabah kahveleri gibi etkinlikler organize edilmiş, bu etkinliklerde İngilizce dersleri verilmiştir. Bazı okullar, ev ve okul irtibat personeli bulunan ebeveyn odasına sahip olmuştur. Bu oda, ailelerin okulda kendilerini rahat hissetmelerini; okul ve aile arasındaki iletişimin güçlenmesini sağlamıştır. Bazı okullardaki iki dil bilen personeller, aileleri okula dahil etmek amacıyla evlerine ziyarette bulunmuşlardır.

Okullara yeni gelen öğrenciler, diğer kişiler tarafından zorba davranışlara maruz kalabilmektedir. Bu zorba davranışlar sözlü olabileceği gibi fiziksel şiddet de olabilmektedir. Bu gibi durumların yaşanması neticesinde ailelerin konuyla ilgili okul tarafından bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca aileler çocuklarının bu tür olaylarla karşılaştığına dair bazı belirtilere ve olumsuz işaretlere dikkat ederek gerekli önlemleri alması büyük bir önem arz etmektedir. Okulun personelinin bu tür olaylara karşı okulun ne tür bir politikası olduğu hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bazı çocuklar yaşadıkları ırkçılık ve şiddet olaylarını yeterli düzeyde İngilizce konuşamama, polis gibi yetkili kişilerden korktuğu için haber verememektedir. Okulların ve ailelerin bu tür meselelere karşı duyarlı davranması ve gerekli önlemleri alması gerekmektedir. Ayrıca aileler, bu tür konular ve alınacak önlemlere dair bilgilendirilmelidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde İngiltere'deki göçmen öğrencilerin karşılanması, eğitim süreçlerinde yapılan etkinlikler ve çalışmalar, okul aile iş birliğini sağlamaya yönelik yapılanlar doğrultusunda Türkiye'de uygulanabilecek bazı hususlar hakkında önerilere yer verilmiştir:

- Göçmen öğrencilerin okul ortamında karşılanmalarında yetkili kişilerin üzerine düşen görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Okul müdürleri okul ortamında ırk eşitliğini sağlayabilmek için göçmen öğrencilerin öğrenmelerine öncelik vererek bu öğrencilere yönelik yüksek beklentilere

sahip olmalıdır. İhtiyaç durumunda okula yeni gelen aileler için tercüman desteği sağlamalıdır.

- Sınıf öğretmenleri çocuk okula gelmeden önce sınıftaki diğer öğrencilerle yeni gelecek öğrencinin nasıl desteklenebileceği hakkında konuşmalı, bu öğrencilerle planlama yapmalı ve onları, yeni gelenlerin ihtiyaçlarına duyarlı öğrenci grupları arasına yerleştirmeye özen göstermelidir.
- Sınıf öğretmenleri, yeni gelen aileler için okul ortamının tanıtılmasına yardımcı olacak fotoğrafların olduğu kitapçıkları ailelerle paylaşmalıdır.
- Sınıftaki öğrencilerin, yeni gelecek öğrencinin anadilinden birkaç kelime öğrenmeleri, çocuğun hoş bir şekilde karşılanmasını sağlamanın yanı sıra ilk zamanlarda onunla kurulacak iletişimi de kolaylaştırmaktadır. Sınıf öğretmenleri çocuğun ailesinden, anadillerinden basit ihtiyaçlar, selamlaşma ifadeleri ve bu kelimelerin telaffuz biçimlerini öğrenebilir.
- Mümkünse yeni gelen çocuğun anadilini bilen personeller sağlanarak çocukla ilk haftalarda iletişim kurulabilir. Yeni gelen öğrencinin anadilini bilen bir arkadaşın belirlenmesi de öğrencinin ilk haftalarında yalnız kalmamasını sağlayacaktır. Bu tür yardımcı olabilecek kişilerin olmadığı durumlarda çocukla iletişim kurulmasını sağlayacak stratejiler izlenmelidir. Örneğin çocuğun acıkma, susama, tuvalet gibi basit ihtiyaçlarıyla ve üzgün olma gibi hisleriyle ilgili basit resimler ve ifadeler gösterilerek iletişim kurmaya çalışılmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri çocukla ilgili yapacağı ilk değerlendirmede ona, daha önceki eğitim ve ev hayatıyla ilgili sorular sorarak ön bir bilgi almalıdır. Yeni gelen çocuğun okuryazar olması durumunda, çocuğun anadili ve Türkçe karşılıklarının olduğu çeviri sözlükleri de öğrenci için temin etmelidir.

- Müfredatı planlarken öğrencilerin dil seviyesine, ihtiyaçlarına ve beklentilerine yönelik bir planlama yapılmasına özen göstermelidir. Ders sürecinde çocuğun düzeyine uygun yazılımlar ve web kaynaklarını kullanarak çocuğun anadilini sınıf ortamında konuşmasını sağlayabilir.
- Sınıf öğretmeni yeni gelen çocuğun ev ortamında nasıl desteklendiğini görmek ve çocuk hakkında ekstra bilgi almak için çocuk hakkında mümkün olduğunca fazla bilgi toplamalı ve mümkünse yeni gelenin evine ziyarette bulunarak çocuğun ailesini ve yaşadığı yeri görmelidir.
- Okullar yeni gelen aileler için okulun ilk haftaları ve karşılama uygulamaları hakkında bilgilendirilme yapmalı; yönetim ekibine, sınıf öğretmenlerine, branş öğretmenlerine eğitim sağlanmalıdır.
- Yeni gelen öğrenciler ve aileleri için okul ortamı hakkında bilgi vermek amacıyla tanıtım videoları ve çeşitli materyaller hazırlanabilir. Öğrencilere verilecek materyallerin görsel bilgiler ve çevirilerle desteklenmesi son derece yararlı olmaktadır. Yeni gelen öğrencilere yerel bir harita, öğretmenlerin isimleri, takvimin olduğu yaşlarına uygun şekilde giriş bilgileri verilmelidir.
- Yeni gelen ailelerin okul ortamında karşılanmasında yetkili bir kişi görevlendirilmelidir. Bu kişinin olmadığı durumlarda görüşmeyi okulun müdür yardımcısı veya kıdemli ve tecrübe sahibi bir öğretmen gerçekleştirmelidir.
- Ailelerle yapılacak görüşmede ailelerin dil yeterliliği dikkate alınmalı ve ailenin dilini bilen ve aileyle kurulacak iletişimin desteklenmesine yardımcı olacak bir tercüman görevlendirilmelidir. Bu tercüman okulun ailelerden almak istediği ve onlara vermek istediği bilgiler hakkında bilgilendirilmelidir. İlk görüşmede aileden alınacak bilgiler formlara kaydedilmeli ve bu bilgiler diğer okul çalışanlarıyla paylaşılmalıdır.

- İlk görüşmede aileler için karşılama kitapçıkları, broşürler, CD'ler, videolar, DVD'ler, kalem, eğer öğrenci okuryazarsa çeviri sözlük ve ev ödevi kitapçığından oluşan başlangıç paketleri temin edilebilir. Ailelere verilecek bilgiler fotoğraflar, resimler her iki dilde başlıklarla desteklenmelidir. Ailelerle yapılacak ilk görüşmede ailelere; çocuğun eğitimiyle ilgili gerekli olabilecek bilgiler sağlanmalıdır.
- Öğrenci okula başladıktan sonra onun ihtiyaçlarına duyarlı, onunla aynı dili konuşabilen grup veya sınıfın arasına yerleştirilmesine dikkat edilmelidir.
- Çocuğun dil seviyesinin ne düzeyde olduğunu belirleyebilmek için onun alışkın olduğu bir yerde ve onunla aynı dili, lehçeyi paylaşan biri tarafından süreç içerisinde değerlendirilmelidir. Değerlendirmeyi yapacak kişilerin uygun eğitim almış olması ve öğrencilerin her türlü dilsel gelişimlerini anlayabilecek düzeyde olması gerekmektedir. Ayrıca çocuk sınıf, oyun alanı, ev ortamında gözlenmelidir.
- Yeni gelen öğrencilerin derslere ve okul ortamına uyum sağlayabilmeleri için ilk birkaç hafta boyunca bütün derslerin verildiği uyum kursları düzenlenebilir. Bu derslerde konuyla alakalı materyaller hazırlanabilir.
- Öğrencinin ön bilgilerinin değerlendirilebilmesi için resimler, çeşitli görseller, kavram haritaları kullanılabilir.
- Yeterli düzeyde dil seviyesine sahip olmayan küçük çocuklar için bir arkadaş belirlenebilir ve bu arkadaşın yeni gelen çocuğun ilk günlerinde yabancılik çekmemesi için ona destek olması sağlanabilir. Bu arkadaşlar okul rutinleri, öğle yemekleri ve günlük rutinler konusunda yeni gelen öğrencileri bilgilendirebilir. Bu desteği sağlayacak öğrencilerin günlük tutmaları istenerek yeni gelen öğrenciye yaptığı yardım ve tecrübelerini bu günlüklere

yansıtmaları sağlanabilir. Bu günlüklere çizdikleri resimleri de ekleyebilecekleri öğretmenler tarafından görevlendirilen öğrencilere söylenmelidir.

- Yeni gelen çocuğun kültürü hakkında bilgi verilerek aynı kültüre sahip insanlar sınıfa davet edilebilir. Farklı etnik gruplardan insanları gösteren oyuncaklar ve kitaplar kullanılabilir.
- Çocuklara çeşitli dillerde çocuk şarkıları öğretilir.
- Okullar, çocuğun anadilinin ve Türkçe karşılıklarının yer aldığı kitaplar, farklı kültürlere ait kaynaklar olarak bu kaynakların derslerde kullanılmasını sağlayabilir.
- Göçmen öğrencilerin sınıfına, derslerine ve arkadaşlarına uyum sağlayabilmeleri için kum, gürültü macunu, slime gibi keşfe dayalı oyunlar oynamaları sağlanabilir. Ayrıca bu öğrencilere yönelik drama, pandomim, kuklacılık, minyatür figürleri ve maske yapımı gibi etkinlikler tasarlanabilir.
- Göçmen çocukların eğitim süreçlerinde çeviri sözlükler, resimli eğitici kartlar, metinle ilgili yönlendirilmiş etkinlikler, dikte ile yazma çalışmaları, snap, bingo oyunları, tablo, diyagram, yerleştirme tabloları, dinleme üçgeni, konuşma ortakları, düşün-eşleş-paylaş, kartopu, rekabete dayalı oyunlar, drama gibi etkinlikler kullanılabilir. Ayrıca derslerde power point programı, videolar, çeviri programları, metinler, görüntüler, sesler, filmler, videolar, haritalar kullanılabilir.
- Okulun duvarlarına göçmen çocukların anadilinden ve Türkçe karşılıklarının yer aldığı kelimelerden oluşan yazılı duvarlar oluşturulabilir. Bu duvarlardaki kelimeler renkli görsellerle desteklenebilir.

- Göçmen  ğrencilerin duygularının anlaşılabilmesi için kendileri, ülkeleri, yaşam koşulları hakkında günlük tutmaları, resimler çizmeleri teşvik edilebilir.
- Okullar, ailelerle irtibatta kalmak için ailelerin ihtiyaç duyabileceği bilgileri onların anlayabileceği şekilde tercüme ettirmeli, okulla ilgili bilgilerin yer aldığı karşılama broşürleri hazırlamalı, okula yeni gelen aileler okulun faaliyetlerine yardımcı olmaları için davet edilmelidir.



6. Bölüm

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2018). *Göç sosyolojisi* (Gözden geçirilmiş ikinci baskı). İstanbul: Nobel Akademik Yayınları.
- Akhtar, S. (2018). Coğrafi olarak yerinden olma travması. Keskinöz Bilen, N. (Editör), *Psikanaliz ve göç* (ss. 26-63). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Amaç, Z.; Yaşar, M. R. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (85), 417-434.
- Atlıhan, A. M. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Baklacioğlu, N.Ö. (2015). Yugoslavya’dan Türkiye’ye Göçlerde sayılar, koşullar ve tartışmalar. Erdoğan, M. ve Kaya, A. (Editörler), *Türkiye’nin göç tarihi* (ss.191-220). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Balkanlıoğlu, R. (2014). *Göçün öğrencinin eğitim yaşantısı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Bingöl, A.S. (2006). *Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına dönük eğitim politikaları ve uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği. (2016). *Mültecilerin hukuki statüsüne ilişkin sözleşme*.
<http://www.multeci.org.tr/wpcontent/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf> 'den alınmıştır.
- Blair M., Bourne J., Coffin C., Creese A., Kenner C., (1998). Making the difference: teaching and learning strategies in succesful. The Open University Research Brief.
https://www.researchgate.net/publication/43322902_Making_the_difference_Teaching_and_learning_strategies_in_successful_multi-ethnic_schools 'den alınmıştır.
- Coram Children Legal Centre. (2017). *Access to compulsory education for migrant children*.
https://www.childrenslegalcentre.com/wp-content/uploads/2017/05/NRPF-conditions-Apr.2017.final_.pdf 'den alınmıştır.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çelebi, C. (2012). *Türkiye ve İngiltere ilköğretim anadili öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, Y. (2018). *Türkiye'de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: tespitler, sorunlar ve öneriler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (7.bs.)*. Trabzon: Celepler Basım.
- Çiçekli, B. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. Cenevre: Uluslararası Göç Örgütü Yayınları, (18).

- Çopur, A., and M. Demirel. 2017. Suriyeli multecilerin yuksekogrenim sorunu: goc sureci ve sonrası, 13–28. Ankara, Turkey: Pegem Akademi. Demirel, O. and Dincer, S. (Ed.), 13–28 doi:10.14527/9786053183563.002.
- Değer, F. (2008). *Fransa'daki Türk göçmenler ve kuşaklar arasındaki etkileşimde eğitimin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Demirel, M. (2005). Kırım Savaşı'ndan sonra Eskişehir'e yerleştirilen göçmenler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(28), 311-319.
- Demirel, M. (2009). Artvin ve Batum Göçmenleri (1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'ndan Sonra). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 40, 317-340.
- Demirel, M. (2010). Türkiye'de Bosna göçmenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 285-306.
- Deveci, A. (2010). *Danimarka'da (Odense'de) yaşayan Türklerin ilköğretimde yaşadıkları eğitsel ve yönetsel sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- DCSF. (2006). *Guidance on the duty to promote community cohesion*.
<http://www.tedcandle.co.uk/publications/029%20Guidance%20on%20duty%20to%20promote%20community%20cohesion%20in%20school.pdf> 'den alınmıştır.
- DfEE. (1999). *The national curriculum handbook for primary teachers in England*.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1999-nc-primary-handbook.pdf>
'den alınmıştır.
- DfEE. (2000). *Bullying: don't suffer in silence*. London, HMSO. <http://www.runnymede-school.org.uk/uploads/file/Don%27t%20suffer%20in%20silence.pdf> 'den alınmıştır.

DfEE. (2000). *Race relations amendment act.*

https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/34/pdfs/ukpga_20000034_en.pdf ‘den alınmıştır.

DfES. (2004a). *Aiming high: guidance on supporting the education of asylum seeking and refugee children.*

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES-0287-2004.pdf> ‘den alınmıştır.

DfES. (2004b). *Aiming high: supporting effective use of EMAG.*

https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/Efctv_Use_EMAG.pdf ‘den alınmıştır.

DfES. (2005). *Aiming high: meeting the needs of newly arrived learners of English as an additional language (EAL).*

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/177036/Aiming_High.pdf ‘den alınmıştır.

DfES. (2006). *Excellence and enjoyment: learning and teaching for bilingual children in the primary years.*

<https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/Introductoryguide.pdf> ‘den alınmıştır.

DfES. (2007). *New arrivals excellence programme guidance.* [https://ealresources.bell-](https://ealresources.bell-foundation.org.uk/sites/default/files/documentfiles/New%20Arrivals%20Guidance.pdf)

[foundation.org.uk/sites/default/files/documentfiles/New%20Arrivals%20Guidance.pdf](https://ealresources.bell-foundation.org.uk/sites/default/files/documentfiles/New%20Arrivals%20Guidance.pdf) ‘den alınmıştır.

Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli Mültecilerin Entegrasyonu: Türkiye’nin Eğitim ve İstihdam Politikaları. *Akademik Orta Doğu*, 10 (1), 1-22.

- Düzel, B., & Alış, S. (2018). Düzensiz göçle gelen Suriyeli mülteci çocuklar bağlamında Türkiye’de refakatsiz göçmen çocukların durumu ve başlıca risklerin değerlendirilmesi. *Asia Minor Studies*, 6(AGP Özel Sayısı), 258-274.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M.M., (2015). Türkiye’ye kitlesel göçlerde son ve dev dalga: Suriyeliler. Erdoğan, M. ve Kaya, A. (Editörler), *Türkiye’nin göç tarihi* (ss.315-347). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 17-30.
- Ertaş, H., & Çiftçi Kırac, F. (2017). Türkiye’de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (13), 99-110.
- EU-MIPEX (2014). *Migrant integration country report*. <http://www.mipex.eu/turkey> ‘den alınmıştır.
- Gezici Yalçın, M. (2017). *Göç psikolojisi*. Ankara: Pharmakon Yayınevi.
- GOV.UK. (2019a). *The National curriculum*. <https://www.gov.uk/national-curriculum> ‘den alınmıştır.
- GOV.UK. (2019b). *Free schools*. <https://www.gov.uk/types-of-school/free-schools> ‘den alınmıştır.

- GOV.UK. (2019c). *Academies*. <https://www.gov.uk/types-of-school/academies> ‘den alınmıştır.
- GOV.UK. (2014). *How Ofsted inspects maintained schools and academies*.
<https://www.gov.uk/guidance/being-inspected-as-a-maintained-school-or-academy#who-inspects-schools> ‘den alınmıştır.
- GOV.UK, (n.d.) *Ofqual*. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual/about#who-we-are> ‘den alınmıştır.
- GOV.UK, (n.d). *Education&skills funding agency about Us*.
<https://www.gov.uk/government/organisations/education-and-skills-funding-agency/about> ‘den alınmıştır.
- GOV.UK, (2013). *Education system in the Uk*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/255081/v01-2013ukes.pdf ‘den alınmıştır.
- Göç İdaresi. (2019). *Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler*. Erişim adresi:
http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 ‘den alınmıştır.
- Göze, M. (2018). *Dış göçle Türkiye’ye gelen öğrencilerin okullarda yaşamış oldukları uyum sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güleryüz, N.A. (2015). Geçmişten günümüze Anadolu’ya Yahudi göçü. Erdoğan, M. ve Kaya, A. (Editörler), *Türkiye’ nin Göç Tarihi* (ss.47-73). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gün, E. S. (2007). *Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hansard, (1881). Elementary Education Act, 1880 – The Standard of Exemption – Bye-laws for School Attendance: HC Deb 08 July 1881 vol 263 cc359-60:

<http://hansard.millbanksystems.com/commons/1881/jul/08/elementary-education-act1880-the> ‘den alınmıştır.

Home Office Community Cohesion Unit. (2004). *Community cohesion education standards for schools*.

<http://wsh.wokingham.gov.uk/EasysiteWeb/getresource.axd?AssetID=501&type=Full&servicetype=Attachment> ‘den alınmıştır.

İçduygu, A. (2015). Türkiye’ye yönelen düzensiz göç dalgaları içinde “transit göç”. Erdoğan, M. ve Kaya, A. (Editörler), *Türkiye’ nin göç tarihi* (ss.277-294). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

İnce, C. (2016). Türkiye bağlamında dış göçler, eğitim sorunu ve toplumsal konumun yeniden üretimi. *Karadeniz-Blacksea-Черное море*, (32), 293-306.

Janta, B. & Harte, E. (2016) Education of migrant children: education policy responses for the inclusion of migrant children in europe, RAND Europe, Santa Monica and Cambridge: RAND Corporation.

Jerrim, J. (2018). Immigrant student achievement and educational policy in England.

L.Volante, D. Klinger, Ö. Bilgili. (Editörler), *Immigrant student achievement and education policy* (ss. 19-33). Berlin: Springer.

Jones, I. H. (2011). *The impact of European Union Enlargement in 2004 on primary education*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Warwick Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Coventry.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kaya, E. (2018). *Avrupa Birliği'nde göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonu: Katalonya örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayapınar, L. & Ayönü, Y. (2015). 14. ve 15. yüzyıllarda Anadolu'ya ve Balkanlar'a Türklerin göçü. Erdoğan, M. ve Kaya, A.(Editörler), *Türkiye' nin Göç Tarihi* (ss.15-34). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kirişçi, K. & Karaca, S. (2015). Hoşgörü ve çelişkiler: 1989, 1991 ve 2011'de Türkiye'ye yönelen kitlesel mülteci akınları. Erdoğan, M. ve Kaya, A. (Editörler), *Türkiye'nin Göç Tarihi* (ss. 295-314). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Korkmaz, T. (2005). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kumari, A. (2011). *Teacher and migrant pupil relationships: implications on the migrant pupil UK school experience*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Birmingham Üniversitesi, Birmingham.
- Lordoglu, K., & Aslan, M. (2018). Görünmeyen göçmen çocukların işçiliği: Türkiye'deki Suriye'li çocuklar. *Calisma ve Toplum*, 57(2), 715-732.
- Macar, E. (2015). Yunanistan'dan Anadolu'ya göç: nüfus mübadelesi. Erdoğan, M. ve Kaya, A. (Editörler), *Türkiye' nin Göç Tarihi* (ss.171-190). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mercan, S. (2018). Psikanalist ve psikanalizin göçü tarihsel bir bakış. Keskinöz Bilen, N.(Editör), *Psikanaliz ve Göç* (ss.254-270). İstanbul: İthaki Yayınları.

- Mert, İ. S., & Çıplak, B. (2017). Suriyeli ve diğer yabancı öğrencilerin türk eğitim sistemine adaptasyonu ve okul içi iletişimlerine yönelik bir inceleme. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 68-79.
- Migration Watch UK, (2014). *A summary history of immigration to Britain*.
www.migrationwatchuk.org/briefing-paper/48/2014/ den alınmıştır.
- Milton Keynes Ethnic Minority Achievement Support Service. (2004). *Supporting pupils with English as an additional language*. www.milton-keynes.gov.uk/emass ‘den alınmıştır.
- Ministry of Housing, Communities and Local Government. (2017). *£18 Million extra funding for council services*. Press Release. <https://www.gov.uk/government/news/18-million-extra-funding-for-council-services> ‘den alınmıştır.
- Ministry of Defence (2013). *A guide for service families: UK education system*.
<https://www.gov.uk/government/publications/a-guide-for-service-families-uk-education-system> ‘den alınmıştır.
- Obalı, H. (2009). *Türkiye ve İngiltere’deki ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ofsted.(2002). *Achievement of Black Caribbean pupils: three successful primary schools*.
https://dera.ioe.ac.uk/10139/1/Achievement_of_black_caribbean_pupils_-_three_successful_primary_schools.pdf ‘den alınmıştır.
- Ofsted. (2003). *The education of asylum-seeker pupils*.
https://dera.ioe.ac.uk/4793/7/The%20education%20of%20asylumseeker%20pupils%20PDF%20format_Redacted.pdf ‘den alınmıştır.
- Ofsted. (2004a). *Managing the ethnic minority achievement grant good practice in primary schools*. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4957> ‘den alınmıştır.

- Ofsted. (2004b). *Managing the ethnic minority achievement grant good practice in secondary schools*. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4956> ‘den alınmıştır.
- Ofsted. (2004c). *Achievement of Bangladeshi heritage pupils*.
<http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4836> ‘den alınmıştır.
- Ofsted. (2019a). *Corporate information*.
<https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/> ‘den alınmıştır.
- Ofsted. (2019b). *Parent View*. <https://parentview.ofsted.gov.uk/> ‘den alınmıştır.
- Okuç, T. (2014). *Yücel Feyzioğlu’nun eserlerinde yurt dışında yaşayan Türklerin dil ve eğitim sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öktem, M.S. (2018). *Uluslararası göç hukukunda çocuklar ve hukuki statüleri*. İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.
- Önal, G., Öztürk, C., & Kenan, S. (2018). Öğretmenlerin gözüyle İngiltere’de vatandaşlık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 43, 243-256.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/7060/2820> ‘den alınmıştır.
- Özer, A. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Parliament UK. (2010). *Education Act 1902*. <https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/reform1902-14/> ‘den alınmıştır.

Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi.*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniveristesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Politics.co.uk.(2019). *Ofsted.* <https://www.politics.co.uk/reference/ofsted> ‘den alınmıştır.

Qualifications and Curriculum Authority. (2000). *A language in common: assessing English as an additional language national curriculum.*

https://dera.ioe.ac.uk/4440/1/3359_language_in_common.pdf ‘den alınmıştır.

Reynolds. G (2008). The impact and experiences of migrant children in UK secondary schools. *Sussex Centre for Migration Research, 13(2), 1-34.*

Roberts, N. (2018). The school curriculum in England briefing paper. *House of Commons Library (3-4).*

<http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06798/SN06798.pdf> ‘den alınmıştır.

Ryan, L., D'Angelo, A., Sales, R. A., & Rodrigues, M. (2010). *Newly arrived migrant and refugee children in the british educational system.*

[http://eprints.mdx.ac.uk/9399/4/AFSI - Research Report - final.pdf](http://eprints.mdx.ac.uk/9399/4/AFSI_-_Research_Report_-_final.pdf) ‘den alınmıştır.

Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7(2), 310-323.*

Salur, M. (2018). *Eğitim ve ilahiyat fakültesi öğrencilerinin perspektifinden göç ve mülteci meselesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Selçuk, B. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim kurumlarına yansımaları (Mersin il merkezi örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Sigona, N. (2011). *Irregular migrant children and public policy*. The Migration Observatory, Oxford Üniversitesi.
https://www.academia.edu/502325/Irregular_migrant_children_and_public_policy?auto=download 'den alınmıştır.
- Strand, S., Malmberg, L., & Hall, J. (2015). *English as an Additional Language (EAL) and educational achievement in England: An analysis of the National Pupil Database*.
http://www.researchgate.net/publication/299545788_English_as_an_Additional_Language_EAL_and_educational_achievement_in_England_An_analysis_of_the_National_Pupil_Database/references 'den alınmıştır.
- Strand, S. (2016). *Educational outcomes among children with English as an additional language (EAL) briefing*. University of London, The Migration Observatory.
https://migrationobservatory.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2016/06/Briefing-Educational_Outcomes_EAL-1.pdf 'den alınmıştır.
- Snyder, Loni Diane. (2006). *The new "integration" tests and materials in the Netherlands, Germany, Baden-Wurttemberg, and the United Kingdom: the Muslim other and the change from multiculturalism to assimilation*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahan, G. (2018). *Göçmen çocukların eğitimi Almanya'da Türk çocukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, B., Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şemşek, İ. (2015). *Sosyal politika açısından okul öncesi eğitime yönelik uygulamalar: İngiltere, Finlandiya ve Türkiye örnekleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

- Şimşek, H., & Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Tanay Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Tanrikulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604. doi: 10.17218/hititsosbil.450208
- Taskin, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-177.
- The National Archives, (2003). *Citizenship: postwar immigration*.
www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/brave_new_world/immigration.html 'den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: bilingual dictionaries and translation software*.
<https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-bilingual-dictionaries-and-translation-software> 'den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: flashcards*.
<https://ealresources.bellfoundation.org.uk/teachers/great-ideas-flashcards> 'den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: DARTs*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-darts> 'den alınmıştır.

- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: dictogloss*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/information/great-idea-dictogloss> ‘den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: graphic organisers*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-graphic-organisers> ‘den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: introducing new vocabulary*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-introducing-new-vocabulary> ‘den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: language drills*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-language-drills> ‘den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: modelling*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-modelling> ‘den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: reading for meaning*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-reading-strategies> ‘den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: collaborative activities*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-collaborative-activities> ‘den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: drama and role play*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-drama-and-role-play> ‘den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: barrier games*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-barrier-games> ‘den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: substitution tables*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-substitution-tables> ‘den alınmıştır.
- The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: scaffolding*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-scaffolding-learning> ‘den alınmıştır.

The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: speaking and writing frames*.

<https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-speaking-and-writing-frames> ‘den alınmıştır.

The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: using ICT*.

<https://ealresources.bellfoundation.org.uk/teachers/great-ideas-using-ict> ‘den alınmıştır.

The Bell Foundation. (n.d.). *Great idea: visuals*. [https://ealresources.bell-](https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-visuals)

[foundation.org.uk/teachers/great-ideas-visuals](https://ealresources.bell-foundation.org.uk/teachers/great-ideas-visuals) ‘den alınmıştır.

The Stationery Office. (2003). *Every child matters*.

[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachme
nt_data/file/272064/5860.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272064/5860.pdf) ‘den alınmıştır.

The Stationery Office. (2005). *Education act*.

http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2005/18/pdfs/ukpga_20050018_en.pdf ‘den alınmıştır.

Tosun, N. (2012). *Türkiye ve İngiltere eğitim sistemlerindeki okulların eğitim denetimi,*

politikaları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Temur, M. (2018). *Çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik olgusu*. (Yayımlanmamış yüksek

lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, K., Taşkaya, S. M. & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe

öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134149.

Voicu, A. (2009). Immigration and integration policies in UK. *Romanian J. Eur. Aff.*, 9, 71.

http://beta.ier.ro/documente/rjea_vol9_no2/RJEA_Vol_9_No2_IMMIGRATION_AND_INTEGRATION_POLICIES_IN_UK.pdf ‘den alınmıştır.

Yalçın, F. (2012). *İstanbul’da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.

Yazıcı, H., & Demirel, M. (2006). “93 Harbi”(1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı)’nden sonra Eskişehir’e yerleştirilen göçmenler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 267-278.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldız, F. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sorunları ve entegrasyon süreçleri: Mersin örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Yiğit, E. Ö. (2011). İngiltere. C. Öztürk (Editör) *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* (ss. 177-178). Ankara: Pegem Akademi.

Yurdakul, A. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

EKLER

Ek-1: Feversham İlkokulu'nun Örnek Uygulamaları (Feversham Primary Academy twitter hesabından alınmıştır) Müze Gezisi

Haroon learns a story about how Muslim and Christian communities worked with each other. #cooperation #history #PSHE @histassoc @HistEdSocUK @FevershamSchool #Portugal2019



Ek-2: Feversham İlkokulu'nun Düzenlemiş Olduğu Gezi Sırasında Öğrenciler Yemek Yerken



Ek-3: Okulun Düzenlemiş Olduğu Gezisi**Ek-4: Öğle Yemeği Vakti**

Ek- 5: Okulun Düzenlediği Ödül Programı**Ek -6: Sınıf İçi Etkinlik**

Ek- 7: Okulun Düzenlemiş Olduğu Gezi



Ek- 8: Öğrencilerin Hazırlamış Olduğu Kuklalar



Ek -9: Sınıf İçi Etkinlik**Ek -10: Drama Dersi**

Ek-11: Öğrenciler Resim Yaparken



Ek -12: Okulun Düzenlemiş Olduğu Bir Etkinlik



Ek-13: Birleşik Krallık Kamu Sektörü Bilgilendirme Web Sitesi

GOV.UK

Welcome to GOV.UK

The best place to find government services and information
Simpler, clearer, faster

Popular on GOV.UK

- [Prepare for Brexit](#)
- [Find a job](#)
- [Renew vehicle tax](#)
- [Book your theory test](#)
- [Personal tax account](#)

[Benefits](#)

Includes eligibility, appeals, tax credits and Universal Credit

[Births, deaths, marriages and care](#)

Parenting, civil partnerships, divorce and Lasting Power of Attorney

[Business and self-employed](#)

Tools and guidance for businesses

[Childcare and parenting](#)

Includes giving birth, fostering, adopting, benefits for children, childcare and schools

[Citizenship and living in the UK](#)

Voting, community participation, life in the UK, international projects

[Crime, justice and the law](#)

Legal processes, courts and the police

[Disabled people](#)

Includes carers, your rights, benefits and the Equality Act

[Driving and transport](#)

Includes vehicle tax, MOT and driving licences

[Education and learning](#)

Includes student loans, admissions and apprenticeships

[Employing people](#)

Includes pay, contracts and hiring

[Environment and countryside](#)

Includes flooding, recycling and wildlife

[Housing and local services](#)

Owning or renting and council services

[Money and tax](#)

Includes debt and Self Assessment

[Passports, travel and living abroad](#)

Includes renewing passports and travel advice by country

[Visas and immigration](#)

Visas, asylum and sponsorship

[Working, jobs and pensions](#)

Includes holidays and finding a job

Ek-14: Bell Vakfı Resmi Web Sitesi

The screenshot shows the homepage of the Bell Foundation website. At the top, there is a browser address bar with the URL <https://www.bell-foundation.org.uk/>. Below the address bar is the website's logo, "the bell foundation", and a search bar. A navigation menu includes links for "About Us", "EAL Programme", "Criminal Justice", "Research Reports", "Work with Us", and "News & Events".

The main banner features a green background on the left with the text:

The Bell Foundation

We work in partnership to create opportunities and change lives through language education for excluded individuals and communities. We also aim to change practice, policy and systems for children, adults and communities in the UK disadvantaged through language.

Below this text is a "Find out more" button and a row of five small circular icons. To the right of the text is a large illustration of a diverse group of people.

Below the banner, the text reads:

Changing lives and overcoming exclusion through language education

We offer two programmes:



EAL Programme

Our EAL programme seeks to improve the educational outcomes of disadvantaged children in the UK who have English as an Additional Language, in order to benefit the individual child and society as a whole.

[Find out more](#)

Criminal Justice Programme

The Bell Foundation's Criminal Justice Programme seeks to break down the language barrier to accessing justice and rehabilitation for individuals in contact with the criminal justice system for whom English is an additional language.

[Find out more](#)



NEWS AND EVENTS

FEATURED EVENT

Webinar: Becoming

LATEST NEWS

The Bell Foundation,

Twitter

@BellFoundation

Ek- 15: Ofsted Kurumunun Resmi Web Sitesi



GOV.UK uses cookies to make the site simpler. [Accept cookies](#) [Cookie settings](#)



[Home](#) / [Organisations](#) / [Ofsted](#)



- [Find an inspection report](#)
- [Inspection guidance, handbooks and frameworks](#)
- [Parents give us your views on your child's school](#)
- [Become a childminder or childcare provider](#)
- [Become a children's social care provider or manager](#)
- [Ofsted Online](#)

Featured



22 July 2019 — Press release
Teachers feel unsupported on classroom behaviour
Ofsted has published research that shows the well-being of most teachers is generally low or moderate.



17 July 2019 — Press release
Joint inspections focusing on children's mental health
Ofsted has published guidance for inspectors for new series of joint inspections focusing on children's mental health.



26 June 2019 — Research analysis
Inspecting education quality: lesson observation and workbook scrutiny
These reports look into reliable and valid methods for inspectors to assess the quality of education using lesson observation and workbook scrutiny.



18 June 2019 — Press release
Ofsted Chief Inspector repeats call for outstanding school exemption to be lifted as more schools lose top Ofsted grade



14 May 2019 — Press release
Ofsted's new inspection arrangements to focus on curriculum, behaviour and development



14 May 2019 — Collection
Education inspection framework
Ofsted's new education inspection framework for 2019 applies to maintained schools and academies, non-association independent schools, further education

Özgeçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Erzurum-1995

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lisans	2013	2017	Bursa Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi : İngilizce-Orta

Çalıştığı Kurumlar	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
	2018-	Bursa Uludağ Üniversitesi

E-Posta Adresi : mervebingol@uludag.edu.tr

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Hüsniye Merve Bingöl
Tez Adı	İngiltere’de Göçmen Öğrenciler İçin Geliştirilen Eğitim Politikalarının İncelenmesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Fatih Demirel
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin Veriyorum

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih : 09/08/2019

İmza : 